

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

VIRGÍNIA CECÍLIA DA ROCHA SOUZA LAUNÉ

**UMA EXPERIÊNCIA DESAFIADORA EM RELAÇÃO À
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.**

Niterói
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

VIRGÍNIA CECÍLIA DA ROCHA SOUZA LAUNÉ

**UMA EXPERIÊNCIA DESAFIADORA EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como pré-requisito de conclusão do curso de Mestrado em Educação, tendo como orientadora a Professora Mar IA Teresa Esteban.

Niterói
2006

VIRGÍNIA CECÍLIA DA ROCHA SOUZA LAUNÉ

UMA EXPERIÊNCIA DESAFIADORA EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como pré-requisito de conclusão do curso de Mestrado em Educação, tendo como orientadora a Professora Maria Teresa Esteban.

Aprovada 23 de junho de 2006

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Carmen Sanches Sampaio

Prof^ª Dr^ª Cláudia de Oliveira Fernandes

Prof^ª Dr^ª Carmen Lúcia Vidal Pérez

Prof^ª Dr^ª Maria Teresa Esteban do Valle (orientadora)

A Felipe, Mateus e Alef, vítimas de um sistema educacional público que ainda pode ser excludente e seletivo.

Agradecimentos:

- À Teresa, pelo privilégio do nosso convívio de quatro anos, que tanto tem me ajudado a me tornar uma educadora melhor e pelos muitos momentos em que confrontou meu regime de verdade, me fazendo enxergar o que antes não via;
- À minha mãe Eula, pela coragem, perseverança, honestidade e fé, valores tão presentes à minha vida por causa de sua existência;
- A meu marido e companheiro Reginaldo, a quem agradeço por nunca ter deixado de acreditar, mesmo quando eu estava assustada, e pelo incentivo e investimento tão generosos...
- À minha irmã Júnia, por ter me iniciado no mundo literário, mesmo que inconscientemente;
- À minha avó Virgínia, de quem herdei o nome, que era analfabeta e se alfabetizou idosa, me mostrando que sempre é possível e a meu pai Leopoldino, de quem herdei o gosto pelo estudo (nas palavras de minha mãe) apesar da pouca convivência;
- À Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, na figura do Excelentíssimo Prefeito César Epitácio Maia, por ter me concedido a licença com vencimentos para fins de estudo, o que me possibilitou participar de eventos tão importantes para a minha formação e concluir as disciplinas do Mestrado, além de um tempo maior para escrever este trabalho;
- Às colegas professoras e equipe pedagógica da Escola Municipal Ordem e Progresso e à turma que originou esta pesquisa;
- À amiga Karla, pelos livros, textos, scanner, pelas conversas, sorrisos e lágrimas, pelo presente da sua amizade;
- À amiga Ana Cristina, companheira na pesquisa e na orientação, pela ajuda constante;

- Aos amigos da minha célula, pelas orações e pela torcida;
- Aos colegas professores(as) e alunos(as) do Cotidiano Escolar, pelas conversas, discussões, livros e orientação coletiva- pelas dores e delícias...
- Às professoras Carmen e Cláudia, que tanto me ajudaram com as suas colocações no meu exame de projeto e que agora fazem parte da banca examinadora deste trabalho;
- Às colegas do grupo de pesquisa: “*A reconstrução do saber docente sobre avaliação: desafios e possibilidades da escola organizada em Ciclos*”, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Teresa Esteban, do qual faço parte desde 2003.
- A Francisco, meu aluno, que generosamente me deu o desenho que escolhi para ser a capa da dissertação;
- A meu cunhado Marcio, que gentilmente me ajudou na formatação deste trabalho e na tradução do resumo também.

RESUMO

LAUNÉ, Virgínia Cecília da Rocha Souza: uma experiência desafiadora em relação à avaliação da aprendizagem. Orientadora: Maria Teresa Esteban. Niterói-RJ/UFF, 23/06/2006. Dissertação (Mestrado em Educação), 158 páginas.

Este trabalho se propõe a discutir o 1o. Ciclo de Formação no município do Rio de Janeiro, a partir da minha experiência docente com uma turma do Período Final no ano de 2003. O fato de ter dado continuidade ao trabalho pedagógico realizado com a turma na 3a. série, no ano seguinte, me possibilitou estar problematizando a convivência do Ciclo e da seriação na realidade do sistema educacional público carioca, principalmente no que tange à avaliação da aprendizagem, eixo condutor da minha pesquisa. Embora acredite que a escola organizada por Ciclos de Formação possibilite a construção de uma escola mais democrática, reconheço que esta não inviabiliza a existência de impossibilidades e incoerências. Pretendo fomentar com esta pesquisa, que tem como ponto de partida – e de chegada - a minha prática docente, a existência de uma escola pública que efetivamente atenda as principais vítimas de um sistema educacional ainda excludente, os alunos e alunas oriundos das Classes Populares, que têm sido marginalizados e segregados historicamente e socialmente por esta escola que eles e elas tanto acreditam e reconhecem a importância. Reconheço que muito precisa ser feito e discutido, embora perceba que já existe este movimento entre alguns professores e professoras que compõem o quadro docente deste município. Desejo que este trabalho possa ajudar a discutir o próprio cotidiano das escolas, uma vez que experiências semelhantes a estas relatadas na pesquisa são vividas diariamente nas escolas públicas cariocas.

Palavras-chave: Ciclo de Formação; avaliação; desafios.

ABSTRACT

This work if considers to argue the first Cycle of Formation in the city of Rio De Janeiro, from my teaching experience with a group of the Final Period in the year of 2003. The fact to have given continuity to the pedagogical work carried through with the group in 3a. series, in the following year, made possible me to be problematizando the convivência of the Cycle and the seriação in the reality of the educational system public Carioca, mainly in what it refers to to the evaluation of the learning, conducting axle of my research. Although it believes that the school organized for Cycles of Formation makes possible the construction of a more democratic school, I recognize that this does not make impracticable the existence of impossibilities and incoherences. I intend to foment with this research, that has as starting point - and of arrived - mine practical professor, the existence of a public school who effectively takes care of the main victims of still exculpatory an educational system, the pupils and deriving pupils of the Popular Classrooms, that have been kept out of society and segregated historically and socially for this school that they and they in such a way believe and recognize the importance. I recognize that very it needs to be made and to be argued, even so perceives that already this movement between some professors and teachers exists who compose the teaching picture of this city. Desire that this work can help to argue proper the daily one of the schools, a time that similar experiences to these told in the research are lived daily in the Carioca public schools.

Keyword: Cycle of Formation; evaluation; challenges.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Capítulo I - Para início de conversa... O que pesquisar.....	13
1.1. Os Ciclos no Brasil	17
1.2. Encontros e desencontros na trajetória da pesquisa.....	28
Capítulo II - A proposta de Ciclo de Formação do município do Rio de Janeiro.....	42
Capítulo III – Muitas possibilidades de mudança do mesmo? A ambigüidade presente no cotidiano escolar e seus inúmeros desafios.....	76
3.1- Que saberes possuem as crianças que a escola acredita que não possuem saberes?	94
Capítulo IV – Qual o papel da avaliação na proposta de Ciclo de Formação do Município do Rio de Janeiro?.....	112
4.1- As produções escritas das crianças e a dinâmica pedagógica	123
CONCLUSÃO	141
BIBLIOGRAFIA	154
ANEXOS	
ANEXO I - Transcrição da entrevista realizada com Ana Maria Pinto dos Santos em 31/08/2005, na Escola Municipal Ordem e Progresso.	

Introdução:

“Pra ser bem sincera, eu prefiro o que conheço, do jeito que eu aprendi.”

“Acho muito difícil repetir, em um ano, o que todos tentaram durante três anos e não conseguiram...”

“Eu era professora da rede particular e resolvi prestar concurso para o município porque queria trabalhar no Ciclo.”

“As crianças deveriam ficar retidas no E.I.”

“As turmas deveriam ser montadas de acordo com o perfil do professor!”¹

Muitas vozes a respeito do Ciclo podem ser ouvidas nas escolas que compõem a rede pública municipal do Rio de Janeiro. Algumas delas defendem a seriação, o jeito de ensinar aprendido nas próprias experiências de aluno (a) formado em uma escola seriada... Outras dizem que é impossível realizar um trabalho pedagógico pautado no êxito escolar de todas as crianças e, por conta disto, defendem a reprovação... Vozes que questionam o fato de professores (as) novos (as) e inexperientes trabalharem com turmas que demandam um maior compromisso e investimento do (a) professor (a) porque os mais antigos não querem... Professores e professoras curiosos, que não entendem com clareza o que é o Ciclo e, por conta disto, se interessam em conhecê-lo, ao mesmo tempo em que outros profissionais estão confortáveis em suas práticas e não pretendem mudar... Falas ditas por estes professores e professoras que trabalham na maior rede de ensino público da América Latina e expressam um pouco das tensões vividas diariamente no cotidiano destas escolas.

Faço parte deste cotidiano. Sou professora desta rede há doze anos e vivenciei a implantação do 1º. Ciclo de Formação em 2000, em que apenas os três primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental deixaram de fazer parte do regime seriado. De início, senti-me assustada com a mudança de nome, pois não entendia o que isto acarretava e o que deveria ser diferente. Durante a minha escolaridade, na escola fundamental, fui aluna de um regime seriado. Comecei a me tornar professora nesta mesma organização de trabalho escolar. Mas, a partir daquele ano, seria professora do 1º. Ciclo de Formação e não sabia o que isto significava!

¹ Falas de professoras do 1º. Ciclo de Formação e da Progressão no início do ano letivo de 2006 participantes de uma reunião promovida pelo Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (DEF/SME) do município do Rio de Janeiro (núcleo de Alfabetização) no auditório da 3ª. Coordenadoria Regional de Educação.

Após estes anos, tenho um ponto de vista diferente, em relação à proposta, do que tinha naquela época. Entendo que a mudança não se limita ao nome. Descubro que sei muito pouco e que preciso aprender mais. Reconheço o meu inacabamento, que o que aprendi na minha trajetória enquanto aluna/professora de uma escola seriada não dá conta de ajudar a todos os meus alunos e alunas a aprender, e que preciso ter a minha prática como ponto de partida para dialogar com a teoria e voltar à prática com novas questões. Assumo, neste trabalho, o desafio de narrar este processo constante de construção e reconstrução da prática, concomitantemente à discussão teórica que este trabalho suscita.

Busco discutir o 1º Ciclo de Formação a partir da minha experiência docente nos anos de 2003 e 2004. Uso esta experiência para discutir o próprio cotidiano escolar, cheio de possibilidades, incoerências e ambigüidades. Em 2003 fui professora da turma 1.302, que estava no Período Final do 1º. Ciclo de Formação e tive o privilégio de continuar sendo a professora destes alunos e alunas em 2004, na 3ª. série. Pude vivenciar estas realidades distintas - o Ciclo e a seriação - com uma mesma turma. Aceito o desafio de revisitar as experiências vividas com meus alunos e alunas nestes dois anos para, a partir delas, elencar alguns interlocutores que me ajudem a dialogar com o vivido. Procuo respostas a perguntas feitas diariamente nas escolas, tais como: “ Existe diferença entre o Ciclo e a seriação? Só muda o nome? Por que tem que ser diferente?”, tendo a certeza de que muitas ainda ficarão sem respostas e que outras nos ajudarão a desconstruir algumas “verdades” tão divulgadas nas escolas a respeito dos Ciclos. Enorme desafio! Muitas possibilidades... Aventuro-me a revisitar esta experiência para discutir o Ciclo de Formação a partir da avaliação da aprendizagem, eixo condutor da minha pesquisa, a fim de contribuir para a construção de uma escola pública que também atenda as crianças oriundas das Classes Populares.

Contextualizo minha pesquisa, conto um pouco da sua trajetória, realizada na Escola Municipal Ordem e Progresso, e como fui desconstruindo um olhar que antes vislumbrava o Ciclo de Formação como uma incógnita para atualmente conhecê-lo um pouco melhor, tendo a certeza de que muito ainda preciso aprender sobre ele para entendê-lo. Trago alguns interlocutores escolhidos como companheiros neste caminho e as experiências de escolas desseriadas vividas no cenário educacional brasileiro que fomentaram e suscitaram a implantação do 1º. Ciclo no município carioca. Todas estas experiências têm em comum a

tentativa de minimizar os altos índices de reprovação e evasão, características de um sistema educacional ainda excludente. A implantação do 1º Ciclo na cidade maravilhosa é mais uma tentativa de garantir algo que não tem sido conseguido com muito êxito: a aprendizagem de todos os alunos e alunas das escolas públicas deste município.

Percebo a necessidade de trazer para a pesquisa os documentos produzidos pela SME/Rio, documentos estes que foram – e ainda são - utilizados para discutir o Ciclo de Formação e as significativas mudanças propostas em relação à seriação, principalmente no que tange à aprendizagem, ao currículo e à avaliação. Alguns documentos foram utilizados na sua implantação, outros ainda são utilizados atualmente para fomentar reflexões junto ao professorado. Ao final do capítulo trago uma entrevista feita com a diretora da escola em que trabalho que, além que contextualizar a escola e sua concepção de aprendizagem também pode explicitar como as escolas têm ressignificado os próprios documentos oficiais.

A seguir, me proponho a discutir a ambigüidade que pode ser encontrada nos cotidianos escolares, a partir da própria ambigüidade vivida na escola em que trabalho. Práticas que oferecem inúmeras possibilidades de aprendizagem, embora muitas vezes ainda não consigam romper radicalmente com a hierarquização e homogeneização dos sujeitos e saberes, heranças advindas da escola organizada em séries. Tensionada pela situação específica vivida com a turma que é uma das protagonistas desta pesquisa, a reprovação de três meninos no final da 3ª. série, aceito o desafio de ressignificar a avaliação, na tentativa de usá-la como prática investigativa, ao invés de utilizá-la como instrumento que mede, classifica e pretende definir as aprendizagens e não aprendizagens para selecionar (e segregar) os que sabem e os que não sabem. Reconheço que situações semelhantes são vividas diariamente nas escolas do município do Rio de Janeiro, o que, sob meu ponto de vista, justifica a relevância deste trabalho, uma vez que a leitura deste pode ser usada como pretexto para fomentar novas discussões e ressignificações destas experiências.

Encerro este trabalho questionando como tem se dado a permanência de crianças como estes três meninos nas escolas públicas. Embora a legislação garanta o acesso ao espaço escolar a partir do aumento do número de vagas, muitas crianças vão ficando pelo caminho, vítimas de práticas ainda excludentes e classificatórias e acabam saindo da escola,

embora o discurso oficial propague a idéia de que todos têm acesso ao saber escolarizado. Delimito algumas conclusões, no meu entendimento provisórias, na tentativa de dialogar com professores e professoras que, assim como eu, procuram olhar com estranhamento para algumas situações tão naturalizadas em suas vivências e trajetórias profissionais. Assumo o grande desafio de ser professora de alunos e alunas oriundos das Classes Populares e reconheço que é necessário me posicionar, pois a educação não é neutra e atende a um determinado projeto de sociedade. Neste sentido, minhas práticas cotidianas precisam ser coerentes com o que eu acredito.

1. Para início de conversa... O que pesquisar?

“Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram que os ventos às vezes erram a direção
E tudo ficou tão claro, um intervalo na escuridão
Uma estrela de brilho raro, um disparo pára um coração...”
(Humberto Gessinger)

- Virgínia, este ano você trabalhará com a turma 1.302.

Era o início do ano letivo de 2.003 e este era o segundo ano em que trabalhava na Escola Municipal Ordem e Progresso, localizada em Higienópolis, bairro residencial de classe média, na cidade do Rio de Janeiro.² Atualmente a escola possui apenas seis salas de aula, uma quadra, uma sala de leitura, um refeitório, dois banheiros e as salas da secretaria. Ela cabe em um andar. Três salas de aula possuem ar condicionado e quatro possuem televisão e vídeo-cassete. Por conta desta infraestrutura, a escola foge ao “estereótipo” que temos de uma escola pública, do que usualmente ouvimos os professores (as) reclamando, que a escola onde trabalham está “caindo aos pedaços” ou do que podemos ver da realidade de outras escolas públicas. Isto não acontece com essa escola, que possui um mobiliário e um espaço físico diferentes da maioria dos colégios que compõe esta rede municipal de ensino. Por este motivo queria tanto trabalhar lá e foi tão difícil consegui-lo (por dois anos consecutivos tentei ser transferida para esta escola), uma vez que ela é bastante procurada pelos professores e professoras, que vêem nestes recursos a possibilidade de efetuar um trabalho pedagógico de melhor qualidade.

Acredito que devido a estes fatores a própria comunidade se pré-seleciona para estudar lá. Pessoas de baixo poder aquisitivo se esforçam muito para manter seus filhos na escola, e muitas nem se atrevem a tentar conseguir uma vaga para seus filhos e filhas! Na

² Embora o bairro seja considerado de classe média, nele convivem pessoas com algum poder aquisitivo e outras que moram em favelas.

Escola Municipal Ordem e Progresso todas as crianças possuem o material didático pedido pela escola³ e têm onde morar; muitas são humildes, mas não miseráveis, como podemos encontrar em muitas escolas públicas. Os próprios pais sabem se seus filhos e filhas têm – ou não- condições de estudar na escola. Quando eles acreditam que podem dar conta do que é exigido pela escola, fazem o possível, muitas vezes com sacrifício, para não decepcionar aos profissionais que lá trabalham.

Quando cheguei nesta escola, trabalhei com uma turma de Educação Infantil. Como a equipe pedagógica havia gostado do meu trabalho, decidi naquele momento que eu trabalharia com uma turma do Período Final do 1º Ciclo. Nas escolas do município do Rio de Janeiro, a partir do ano de 2000, os três primeiros anos do ensino Fundamental passaram a compor o 1º. Ciclo de Formação, atualmente composto por três períodos: Inicial, Intermediário e Final⁴. A princípio fiquei assustada, porque o Ciclo para mim ainda era uma incógnita⁵, embora já tivesse tido uma experiência anterior, quando este foi implantado, mas Maristela, a professora que trabalhara com a turma no ano anterior, me tranquilizou quando me assegurou que as crianças estavam alfabetizadas. Ela me disse também que seria ótimo trabalhar com elas, porque eram muito interessadas.

Alfabetizar⁶ me deixava apreensiva... Talvez a responsabilidade pesasse um pouco, por saber que este é um dos nós do ensino público, uma vez que, até hoje, um grande número de crianças não se alfabetiza... E também porque ainda está enraizada a concepção de que o esperado é que a criança aprenda a ler e a se comunicar através da escrita em um ano, embora os Ciclos possam aumentar este tempo⁷.

A idéia de alfabetização ainda recorrente nos ambientes escolares parte da premissa que estar alfabetizado significa ter apreendido o código escrito. Para mim, enquanto professora dos primeiros anos de escolaridade, a leitura de mundo antecede a leitura da palavra⁸, embora saiba que a aquisição deste código ajuda a ler este mundo e expressá-lo. Estar alfabetizado significa muito mais do que saber usar as letras, mecanicamente; é

³ Embora a escola receba material do governo, este não é suficiente e algum material escolar é pedido no início do ano letivo.

⁴ Em 2000, os mesmos períodos forma chamados: Ano I, Ano II e Ano III, respectivamente.

⁵ Naquele momento da minha vida profissional estava começando a pesquisar o assunto.

⁶ Embora a alfabetização seja um processo, utilizo este vocábulo porque ele é comumente usado como sinônimo para aquisição do código escrito entre aqueles que compõem a comunidade escolar.

⁷ Se for necessário, ela poderá fazê-lo até o terceiro ano.

⁸ Dialogarei com Paulo Freire neste aspecto mais adiante.

necessário, também a partir delas⁹, dizer o que se sente, emitir suas opiniões, enfim, colocar-se no mundo e transformá-lo quando for necessário. Isto se dá em um processo que não acontece repentinamente, é preciso tempo pra vivê-lo e um contato maior com o mundo escrito para melhor entendê-lo...

Lembro-me de quando percebi que poderia usar as palavras para expressar o que queria, para ir além do que me era pedido pela escola, na época em que era aluna. Este processo não foi concomitante à apreensão do código escrito. Tive este *insight*, que mudou a maneira de relacionar-me com a escrita depois de um certo tempo que era usuária. Deixei de escrever apenas o que queriam que eu escrevesse para aprender a também usar a escrita como ferramenta que me possibilitava ir além, que me ajudava a falar sobre o que passava no meu interior e também a me comunicar com o outro. A leitura estava junto da escrita neste processo, pois o que fui lendo foi me ajudando a ampliar o meu olhar, a abrir novos horizontes!

Uma conversa que tive com Sônia Vinco¹⁰ me fez recordar as leituras que eu havia feito ainda quando criança. Disse-lhe que, por volta dos dez anos, havia lido “O Guarani”, de José de Alencar, por influência de minha irmã, oito anos mais velha, que na época estava no Ensino Médio. Sua professora de Língua Portuguesa havia pedido à turma que lesse o livro, o que ela fez, gostando muito da história. Minha irmã nunca havia me dito para lê-lo, mas seus comentários entusiasmados a respeito me seduziram, e mesmo tão nova para ler um livro tão denso, não resisti. Sônia me perguntou se, na época, havia comentado com alguém da escola o fato de ter lido o livro e eu respondi que não havia feito. Ela me disse que muitas experiências que os alunos trazem sobre a leitura não são aproveitadas pela escola, o que é verdade. Mas, mesmo que essas experiências não tenham sido aproveitadas de uma maneira sistemática, estavam lá comigo... Essas experiências e outras tantas foram me ajudando na difícil tarefa de me tornar humana e continuam, até hoje, me constituindo, uma vez que este processo não está terminado e se dará durante toda minha vida. Lembro-me de um pensamento de Clarice Lispector a respeito, muito pertinente a esta questão: “*Ainda não estamos habituados com o mundo. Nascer é muito comprido...*”

⁹ É importante ressaltar que existem outras formas de expressão, diferentes linguagens...

¹⁰ Querida amiga, companheira do mestrado na UFF.

Recuperar meu próprio processo docente me fez ver como seria desafiador voltar a trabalhar com uma turma de Ciclo, segundo a determinação da escola em 2003. Já havia tido contato anterior com o mesmo, embora a minha experiência tenha sido referendada em critérios pautados na seriação. Meu primeiro contato com o Ciclo foi no ano de implantação da proposta, quando trabalhei com uma turma de Ano II (o nome que as turmas de 2º. ano de escolaridade receberam naquele ano). A diretora da escola em que eu então trabalhava, Escola Municipal República do Peru, localizada no Méier, havia decidido enturmar as crianças da Classe de Alfabetização (CA) usando um critério conhecido por todos que trabalham em uma escola¹¹: separando os “bons” dos demais e, portanto, promovendo uma tentativa de homogeneização. Ela reuniu o grupo de professoras que trabalhariam com o Ano II e pediu que agrupássemos as crianças de acordo com este critério: as alfabetizadas deveriam ficar em uma turma, as “iniciadas” (que já conheciam os fonemas simples) e as que estavam no início do processo em outra e as crianças vindas transferidas numa terceira turma.

Deste modo, os alunos e alunas foram agrupados (as professoras do ano anterior classificaram as crianças da escola) e a diretora decidiu quem ficaria responsável por cada turma: a 1.201 ficaria sob minha responsabilidade - os alunos alfabetizados; a da manhã, 1.202 – os alunos novos da escola e a outra turma da tarde, 1.203, os alunos apenas “iniciados”. Como as crianças da escola haviam sido ensinadas através da silabação, era possível tentar classificá-las desta maneira; quanto às crianças transferidas de outras escolas não era possível, naquele momento, descobrir como elas estavam, por isso foram separadas das que já estudavam lá.

Confesso que naquele momento o fato de trabalhar com uma turma de Ciclo me assustava um pouco. No ano anterior havíamos recebido alguns textos da Secretaria Municipal de Educação (SME/Rio) sobre o assunto, mas efetivamente não havíamos discutido muito sobre eles nas reuniões pedagógicas¹². Por conta disto, o Ciclo continuava a não ser muito bem compreendido e, na falta de informações, buscava referendar o meu fazer pedagógico naquilo que eu já sabia. Eu não tive acesso a algumas discussões

¹¹ Embora devamos fugir das generalizações, pude trabalhar em diferentes escolas do município e perceber que esta prática é recorrente.

¹² Este foi o contexto da escola em que trabalhava na época, Escola Municipal República do Peru.

anteriores que haviam sido feitas no município, pois assumi a minha matrícula em 1994¹³. Apesar disto, no ano de 2000 não seria muito difícil realizar meu trabalho, uma vez que as crianças estavam alfabetizadas. Preocupei-me apenas em ensinar-lhes o conteúdo definido na escola para a 1ª. série. A professora da manhã descobriu que a maioria dos seus alunos estava alfabetizada, por isso também fez o mesmo e a professora da outra turma da tarde - dos iniciados - se pôs a ensinar-lhes as chamadas “dificuldades”, para depois ensinar o conteúdo da 1ª. série. Para nós, ali naquela escola, nada havia mudado, apenas o nome de cada turma.

Sempre me questioneei a respeito dos motivos que levaram à implantação dos Ciclos no Rio de Janeiro. Inicialmente se deu por causa do grande número de crianças que continuavam analfabetas¹⁴. mesmo após alguns anos de escolarização, pois poderiam oferecer um tempo maior para que os alunos e alunas aprendessem, uma vez que não haveria mais reprovação ao final de cada série. O 1º. Ciclo de Formação foi implantado, com a promessa de que os outros também o seriam gradativamente. Levanto a hipótese que o fato de o professorado ter se oposto à continuidade da implantação tenha feito com que isto se postergasse¹⁵. Atualmente, nas escolas municipais do Rio de Janeiro, existe o 1º.Ciclo, nos primeiros anos de escolaridade e, concomitantemente, um sistema de ensino que continua seriado, a partir da 3ª.série. Apenas os anos iniciais, onde o problema era maior, foram ciclados, pois, como já foi dito, a maioria das crianças não aprendia o código escrito, principalmente as que estavam na CA e na 1ª. série.

Em 2.003, naquele momento da minha vida profissional, trabalhar com uma turma de Ciclo tinha outra conotação. Estava terminando um curso de pós-graduação *Lato-sensu* na Universidade Federal Fluminense¹⁶, mais precisamente na fase em que deveria escrever o trabalho de conclusão de curso. Também, naquele mesmo ano, havia integrado, na mesma universidade, um grupo de pesquisa sobre os Ciclos de Formação intitulada “A reconstrução do saber docente sobre avaliação: desafios e possibilidades da escola

¹³ Ainda neste capítulo trarei dados que comprovam que, embora o nome seja novo, alguns princípios que norteiam o Ciclo de Formação não são recentes.

¹⁴ Barretto & Souza (2004:8), Freitas (2004:6,16), entre outros.

¹⁵ Já existem grupos de discussão no município do Rio de Janeiro responsáveis por fomentar a futura implementação do 2º. Ciclo.

¹⁶ Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares

organizada em Ciclos”¹⁷, pois no ano anterior havia feito uma dupla regência¹⁸ em uma outra escola do bairro de Higienópolis, Escola Municipal D.João VI, com uma turma de Período Intermediário do 1º.Ciclo¹⁹ e tal fato despertou em mim a necessidade de encontrar espaços em que pudesse conversar e aprender com o assunto, uma vez que por dois anos consecutivos me vi desafiada a trabalhar com duas turmas de Ciclo em escolas do mesmo bairro com realidades totalmente distintas. Precisava pesquisar, estudar, enfim descobrir mais sobre os Ciclos. Percebi que precisava colocar a minha prática em diálogo com alguns autores, para depois retornar à minha prática com um outro olhar, com novas questões. Para ter alguma opinião sobre os Ciclos, descobri que era necessário conhecê-los um pouco mais, pois as informações que eu possuía naquele momento não eram suficientes para me ajudar a tecer qualquer tipo de julgamento. A experiência na E.M. D. João VI não me ajudou a avançar na crítica.

Na Ordem e Progresso, escola em que naquele momento eu assumia uma turma de Ciclo, também no ano anterior, havia sido criada uma turma de 3ª série considerada fraca, pois era necessário proporcionar um domínio maior do código escrito, que até então não havia sido conseguido, mesmo após alguns anos de escolaridade, antes de ensinar o “conteúdo” da série. Por isso, trabalhar com uma turma de Período Final no ano de 2003 que já havia adquirido a leitura e a escrita foi algo surpreendente, uma vez que eles e elas tinham a possibilidade de fazê-lo até o final daquele ano letivo. No ano anterior, na outra escola do bairro, em uma turma de Período Intermediário, encontrei uma minoria que sabia ler e escrever no início do ano letivo. Em anos anteriores havia trabalhado em uma outra escola com uma turma do projeto de alfabetização para alunos (as) com oito anos ou mais²⁰, em que a maioria dos alunos e alunas tinha por volta dos 11, 12 anos. Depois das experiências de pouco sucesso relatadas, conhecer uma turma onde todas as crianças estavam “alfabetizadas” me deixou muito feliz, pois este fato não era uma constante na minha trajetória profissional. Tal fato me fez questionar o porquê disto ter acontecido.

¹⁷ Coordenado pela profª Drª Maria Teresa Esteban.

¹⁸ Hora extra oferecida aos professores regentes sem que estes precisem prestar novo concurso público.

¹⁹ Os nomes dos períodos já haviam mudado.

²⁰ Alunos com mais de oito anos que haviam frequentado os primeiros anos de escolaridade, mas não haviam aprendido a ler e a escrever e, por conta disto, estavam em defasagem idade/série. Criou-se um projeto especial para atendê-los.

Por conta desta experiência, me propus a pesquisar o 1º. Ciclo de Formação no município do Rio de Janeiro, revisitando as experiências vividas com aquela turma de Período Final em que todos os alunos e alunas haviam aprendido a ler e escrever antes de concluir os três anos destinados para tal, os pressupostos teóricos que compõem a proposta carioca e as premissas que a tornam distinta da seriação. Pude fazê-lo porque continuei com a mesma turma na 3ª. série, o que direcionou a minha pesquisa. Quais são os indícios que posso encontrar no que vivi em 2003 que poderiam tentar ajudar a explicar o bom resultado desta turma na Escola Ordem e Progresso? O que pode ser considerada uma experiência bem sucedida? Como estas crianças continuaram suas vidas escolares? De que maneira esta pesquisa pode contribuir para que eu pense e repense minhas questões enquanto professora, no sentido de que este pensar com a minha prática possa ajudar a garantir a aprendizagem de todos os alunos e alunas?

Minha intenção, ao realizar esta pesquisa, se constitui em pensar nos desafios e possibilidades da escola organizada por Ciclos de Formação, principalmente no que tange à avaliação. Minha experiência, brevemente relatada, me levou a acreditar que a escola ciclada ofereça maiores possibilidades da realização de uma avaliação menos excludente e classificatória, a partir da investigação e da busca de um processo educativo que oportunize a aprendizagem de todos os alunos e alunas. Minha experiência docente aponta desafios a serem enfrentados e possibilidades, e discuti-la me ajuda a ressignificá-la. É preciso refletir, visitar as minhas memórias com um outro olhar, com um olhar de estranhamento que se propõe a ver além dos fatos e dos atores envolvidos. Não pretendo guardar as minhas conclusões provisórias apenas para mim, pois diferentes olhares me ajudam nesta busca. Espero que esta postura reflexiva dialogue com outros professores e professoras em duas indagações sobre suas próprias experiências. Acredito que apenas um (a) professor (a) reflexivo (a) conseguirá aprender com o vivido e se tornar um (a) professor (a) melhor, pois esta atitude curiosa lhe permitirá ir além do que já sabe, do que conhece. Só aprende quem se dispõe a rever as suas próprias certezas, quem se permite mudar.

Além da discussão que a leitura deste trabalho pode suscitar nos ambientes escolares, o que justifica a relevância da realização desta pesquisa, discutir a implantação do 1º. Ciclo de Formação no município do Rio de Janeiro e sua contextualização na realidade brasileira ajuda a refletir/problematizar a idéia recorrente de que os Ciclos

representam o aligeiramento do ensino, um ensino de menor qualidade, em que as crianças continuam suas trajetórias escolares sem aprender os conteúdos escolares. É necessário perceber qual o contexto nacional responsável pela sua implantação no município do Rio de Janeiro, e o fato de que seu surgimento se deu a partir da necessidade de criar um sistema educacional menos excludente, mesmo que tais propostas carreguem em si algumas contradições, como veremos adiante. Também julgo importante citar outras experiências de escolas desseriadas pelo país e algumas pesquisas referendadas nestas experiências, pesquisas estas que me ajudam a pensar a minha própria pesquisa e a realidade na qual a mesma está inserida.

1.1. Os Ciclos no Brasil:

“Essas propostas de ciclos colocam um desafio: o de pensar a escola em bases muito distintas daquelas sobre as quais tradicionalmente se organiza (...) a função da escola é tomada em sua essência, qual seja, garantir que os alunos e professores experimentem um processo de conhecimento emancipatório, não isento de contradições.” (Sandra M. Zákia L. Souza e Ocimar Munhoz Alavarse)

A organização da escola em Ciclos no Brasil não é recente, como a maioria do professorado parece acreditar. A pesquisa sobre algumas experiências de escola desseriadas no país me levou a descobrir que alguns postulados do Ciclo já eram defendidos no nosso país desde a década de 20, do século XX. Segundo Barreto e Mitrulis (2001), desde então há a busca de regularização do fluxo do alunado ao longo da escolarização, limitando ou eliminando a repetência. Esses postulados se referiam à democratização da escola, oportunizando o acesso e a garantia de um processo pedagógico para aprendizagem efetiva, que objetivava combater a idéia de escola como *instituição seletiva*. Propostas de eliminação da repetência escolar no Brasil não são recentes e têm como pano de fundo a preocupação com altos índices de não aprovação, que, para Sampaio Dória, se traduzia na impossibilidade da alfabetização para a maioria dos brasileiros.

Em 1920, algumas das idéias que sustentavam a proposta de Ciclos já podiam ser encontradas na Reforma Sampaio Dória (Lei nº 1750/1920). Com base em um

recenseamento a fim de descobrir o número real de crianças analfabetas, Sampaio Dória descobriu que este era bem maior do que o dito pelo Anuário de Ensino de 1918. Foram elaboradas as seguintes propostas, com o objetivo de erradicar o analfabetismo: a frequência obrigatória de crianças de 7 a 12 anos à escola, a gratuidade do ensino, a liberdade religiosa, a nacionalização do ensino primário, a autonomia didática, o período de dois anos para a escola isolada, a criação de uma faculdade de Filosofia, Letras e Educação e outras medidas. O governo não aprovou todos os itens da proposta e a gratuidade do ensino foi mantida apenas para dois anos de ensino obrigatório. É possível levantar a hipótese de que a repetência era considerada como um empecilho à modernização do país e ao ideal republicano de implantação da escolarização, já que a repetência impossibilitava a alfabetização de um número maior de pessoas. Por conta disto, Sampaio Dória recomendou a não reprovação em 1918 e a ratificou em sua reforma em 1920.

A preocupação com os índices de repetência continuou a existir nas décadas de 30 e 40, principalmente entre os defensores da Escola Nova, que se preocupavam com a seletividade existente no interior do sistema educacional brasileiro. Mas a idéia de promoção automática ganha um novo estímulo na década de 50, com a Conferência Regional Latino-Americana sobre a Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a OEA (Organização dos Estados Americanos), realizada em Lima, Peru.

Na década de 50, o Brasil enfrentava os índices de retenção mais elevados em relação aos outros países da América Latina, atingindo 30% de reprovação, oferecendo prejuízos à organização e ao financiamento do sistema de ensino, como sinalizava a UNESCO. Nesse contexto e imersos no ideário desenvolvimentista do período, justifica-se, especialmente por parte das políticas públicas, a adoção de estratégias para a flexibilização do percurso escolar. Eram reconhecidos pelos educadores os reflexos da retenção e, assim, a adoção da promoção automática, por exemplo, ganha destaque. Nesse momento já existia uma grande preocupação com um processo avaliativo contínuo, que pudesse incorporar as peculiaridades de uma classe heterogênea. Os estudos realizados por Moreira Leite (apud. Barreto & Mitrulis, 2001) sugeriam uma reformulação curricular de acordo com o desenvolvimento dos educandos, pois consideravam que as classes deveriam ser constituídas pelo *principio da heterogeneidade*, ou seja, organizadas por idade independente dos

conhecimentos dos alunos e alunas, e o docente seria a pessoa responsável por mediar situações de aprendizagem.

O estado do Rio Grande do Sul adotou, em 1958, uma modalidade de progressão continuada, criando classes de recuperação para os alunos com pretensas dificuldades de aprendizagem, que poderiam voltar às turmas de origem quando “recuperados” ou continuar a escolarização no seu próprio ritmo. Embora não houvesse retenção, a lógica normalizadora continuava a mesma, ou seja, era necessário igualar aquele (a) que é diferente para que ele (a) continuasse sua trajetória escolar. Ainda podemos encontrar a influência destas experiências atualmente nas escolas públicas, pois a idéia de que é preciso “recuperar” aquele que não tem o mesmo rendimento escolar que os demais expressa tensões decorrentes de concepções heterogêneas que se vinculam ao mesmo projeto. Pretende-se romper com o regime seriado, a fim de garantir a possibilidade de transformar a escola pública em um espaço menos excludente, a partir da não reprovação, mas acaba-se tentando fazê-lo utilizando premissas como normalizar, corrigir, recuperar, pilares que se evidenciam na escola seriada, historicamente organizada sob estes prismas que expressam uma concepção excludente, coerente com a idéia de seleção pelo mérito amplamente aceita pela sociedade. Estas classes de recuperação não proporcionaram um rompimento significativo com a escola seriada, apenas constituíram um ajuste para os que não se enquadravam neste sistema.

As experiências pioneiras no Brasil com a organização ciclada receberam fortes influências de teorias comportamentalistas, as quais visavam romper a rigidez do sistema seriado, porém, atuavam a partir de uma concepção linear, cumulativa e normativa do conhecimento. Admitia-se que as turmas deveriam ser homogêneas. Todos poderiam e deveriam alcançar os mesmos resultados, de acordo com o esforço e mérito de cada um (a), o que justificava a idéia de que premiar ou castigar seriam formas adequadas de acelerar ou promover a aprendizagem. As diferenças individuais eram aceitas apenas quanto aos interesses e tipos de inteligência, o que não rompia com o caráter excludente da sociedade. Neste sentido, as diferenças individuais eram admitidas, apenas para justificar o sucesso de alguns a partir de princípios meritocráticos, porque supostamente todos receberiam as mesmas oportunidades e teriam acesso às mesmas informações, e cada um as assimilaria de acordo com a sua capacidade intelectual. Vale ressaltar que existem os que são considerados aptos porque existem aqueles que não são considerados da mesma forma. A excelência só se

produz porque não está ao alcance de todos e porque se justifica em princípios meritocráticos e excludentes.

Nos anos 60, observava-se em todo o Brasil, o avanço de iniciativas que podiam acompanhar as novas/ outras concepções progressistas sobre a escola e o desenvolvimento dos indivíduos, as quais eram embasadas por justificativas de caráter psicopedagógico e econômico em relação à reprovação/ retenção. Barreto e Mitrulis (2001) afirmam que “*as iniciativas de adoção do regime de ciclos escolares ensaiadas até esse período tiveram como referência (...)o sistema de avanços progressivos adotado nas escolas básicas dos Estados Unidos e da Inglaterra.*” (p.110). As escolas de origem anglo-saxônica foram muito mais tolerantes em relação às diferenças de aprendizagens dos alunos e alunas do que as escolas de origem latina (das quais derivou o sistema educacional brasileiro).

Pode-se encontrar alguns exemplos desse movimento. Pernambuco adotou, em 1968, a organização por níveis e rompeu com a organização curricular por anos de escolaridade ou por séries na escola primária. Dos seis níveis, a criança precisava alcançar no mínimo quatro, com a possibilidade de avanço de alguns alunos de uma mesma classe, em qualquer época do ano. No mesmo ano, no estado de São Paulo, propôs-se à reorganização da escola primária em dois Ciclos: o nível I (1^a. e 2^a. séries) e o nível II (3^a. e 4^a. séries), com exame de promoção somente na passagem de um nível para o outro. Setores conservadores do ensino e da sociedade reagiram negativamente à proposta, que terminou por não ser efetivamente implantada nos anos 70.

Na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação planejou a implantação experimental gradativa de um sistema de avanços progressivos em 1970. A experiência foi encerrada em 1973, tendo as escolas primárias apresentando menor índice de repetência e evasão e maior rendimento dos alunos e alunas.

Santa Catarina foi o estado brasileiro em que a experiência de progressão continuada se apresentou mais expressivamente, sendo também a mais duradoura, embora não seja muito divulgada no país. O Plano Estadual de Educação de 1969 instituiu oito anos de escolaridade contínua e obrigatória na rede estadual, o que antecipava a Lei de Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Grau. A implantação do novo sistema, que teve início em 1970 em toda a rede estadual catarinense, aboliu a reprovação ao longo das quatro primeiras e quatro últimas séries do primeiro grau. Ao final da 4^{as}. e 8^{as}. séries foram criadas classes de

recuperação para atender aqueles que não haviam obtido o rendimento esperado, cabendo à escola ajustar o ensino ao ritmo próprio de cada aluno e aluna. A extinção desse regime de Ciclos se deu ainda na primeira metade dos anos 80.

Como pode-se perceber nos casos citados, a idéia de Ciclos vem associada a propostas de promoção automática, avanços progressivos, progressão continuada. Mas a própria denominação Ciclo, como alternativa de organização escolar não seriada, surge apenas nos anos 80. De acordo com Souza e Alavarse (2003), as iniciativas de implantação de propostas que fomentaram a ruptura com a seriação tornaram-se mais intensas no cenário nacional neste período, direcionadas para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Podemos citar como exemplos os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Estas propostas coincidiam na tentativa de solucionar os altos índices de repetência e evasão, particularmente na 1ª. série. Ao invés de tentar desserializar o ensino de 1º. Grau, reestruturaram as antigas 1ªs. e 2ªs. séries, tentando resolver o grande problema de retenção nas séries iniciais. Além dos argumentos usados nas décadas anteriores, que justificavam politicamente a função social da escola, uma maior discussão de uma avaliação menos excludente, mais centrada no processo ensino-aprendizagem do que no seu produto foi acolhida por estas propostas. No estado do Paraná houve a expansão da não reprovação para as quatro séries iniciais.

As repercussões das propostas de uma escola organizada por Ciclos de Formação no cotidiano escolar e no debate educacional brasileiro, porém, intensificaram-se a partir dos anos 90, quando passaram a contemplar todas as séries do Ensino Fundamental, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96.

No início dos anos 90, no município do Rio de Janeiro, foi criado o “Bloco Único”, organização curricular que abolia a estrutura seriada nos cinco primeiros anos de escolaridade, constituindo assim um bloco, incluindo as Classes de Alfabetização (em que os alunos e alunas teriam por volta dos seis anos) e as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Porém, pouco tempo depois de começar a funcionar, a proposta foi extinta, pois suscitou grande resistência por parte dos docentes²¹. Na mesma década aconteceram mudanças mais abrangentes nas redes municipais de São Paulo, Belo Horizonte e Porto

²¹ Embora o “Bloco Único” tenha sido extinto ainda na década de 90, antes da implantação do 1º. Ciclo de Formação já existia um Ciclo de Alfabetização de 2 anos, formado pela Classe de Alfabetização e 1ª. série, que foi estendido para três anos com o Ciclo, em 2000.

Alegre, mudanças estas comprometidas com a construção de uma nova organização escolar e com a democratização do Ensino Fundamental.

Vale a pena ressaltar, neste período, as propostas de Belo Horizonte (Escola Plural, 1995) e de Porto Alegre (Escola Cidadã, 1996), projetos que oportunizaram a democratização do ensino e que são referências nacionais de escolas organizadas por Ciclos de Formação²². Na Escola Plural, a escolarização regular foi antecipada como no Rio de Janeiro, matriculando crianças de seis anos, estabelecendo três Ciclos, de três anos, para o Ensino Fundamental, a partir da aceitação das diferenças que singularizam cada ser humano e da ressignificação dos conteúdos escolares e da avaliação. A Escola Cidadã também é organizada em três Ciclos de três anos e procura desenvolver uma avaliação contínua e processual, em um caráter investigativo e diagnóstico. Em ambas as propostas, a enturmação é feita por idade e o grupo escolar permanece o mesmo até o fim da escolarização.

Belém do Pará adotou a proposta de organização do ensino em Ciclos nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental em 1992/1993 e a retomou em 1997, iniciando a sua ampliação para o segundo segmento de forma gradual em nove escolas municipais. No mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo instituiu para o seu sistema escolar o regime de progressão continuada, com duração de oito anos, propiciando a organização de um ou mais Ciclos. No ano seguinte, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo implantou em todas as suas escolas Ciclos de Aprendizagem, organizados em dois blocos: 1^a. a 4^a. série e 5^a. a 8^a. série.

Em 1999, no município de Curitiba, a Secretaria Municipal de Educação implantou a proposta de Ciclos de Aprendizagem, Ciclos agrupando dois ou três anos que viabilizam a reprovação dos alunos e alunas ao final de cada Ciclo, cabendo a uma equipe multidisciplinar e a escola esta decisão. No mesmo ano, no município do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação (SME) recupera os projetos anteriores de escolas organizadas por Ciclos e propõe uma mudança pedagógica significativa aos seus professores para o início do ano letivo seguinte: o 1º Ciclo de Formação. O ano letivo de 2000 começou

²² No 2º. Capítulo serão apresentados os pressupostos que direcionam o trabalho pedagógico numa escola organizada por Ciclos de Formação e as outras modalidades de Ciclo encontradas no Brasil.

com uma “capacitação”, em que cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE)²³ reuniu suas equipes docentes para realizarem discussões sobre a proposta. Entretanto, em meio à escassez de informações, apesar das capacitações (que não esclareciam muito sobre o Ciclo), muitos professores mantêm ações pedagógicas referenciadas na seriação, o que gerou - e ainda fomenta - inseguranças e entraves com relação a essa proposta escolar.

As propostas aqui apresentadas surgiram da tentativa de solucionar uma questão que o sistema escolar, em sua lógica classificatória e excludente, vem produzindo: a não aquisição da leitura e da escrita por parte da maioria dos alunos e alunas que freqüentavam a escola, o que acarretava altos índices de reprovação e conseqüente evasão escolar. No município do Rio de Janeiro, a partir da reelaboração de suas próprias propostas neste sentido (como o “Bloco Único” , por exemplo), a proposta de reorganizar a escola pública a partir do Ciclo de Formação surge para atender os mesmos anseios. Para fazê-lo, em 2000, deixaram de existir a Classe de Alfabetização (C.A.), a 1ª série e a 2ª série e as crianças de 6, 7 e 8 anos passaram a ser agrupadas por idade nos três primeiros anos de escolaridade, que passam a compor o 1º Ciclo de Formação, também chamado Ciclo de Alfabetização, por ter como centralidade do trabalho neste período o processo de apreensão da leitura e da escrita e por representar a ampliação do Ciclo de Alfabetização (de dois para três anos) que já existia.

Souza e Alavarse (2003) explicitam que *“as possibilidades de organização não seriada do ensino estão postas desde a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 1961, que em seu artigo 104 prevê a permissão para ‘organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios’*. (p.93) Esse movimento de ruptura com a seriação, organização escolar que materializa a *cultura do fracasso* (Arroyo, 1997, p.12), é intensificado em nosso país principalmente a partir dos anos 80, tendo em vista o enfrentamento dos altos índices de evasão e repetência, visando, assim, superar o fracasso escolar.

De acordo com Arroyo (Ibid.), é possível partir da premissa que existe na escola *“uma cultura do fracasso que dele se alimenta e o reproduz”*. (p.12). Esta cultura, que não é de uma escola específica ou apenas do sistema escolar, mas também das instituições sociais brasileiras geradas e mantidas para reforçar uma sociedade desigual e excludente, legitima o

²³ Neste município, as escolas são agrupadas em dez Coordenadorias Regionais de Educação, de acordo com a sua localização geográfica. Estas estão subordinadas à SME.

fracasso daqueles que não conseguem se conformar ao padrão, uma vez que pretende-se homogeneizar os sujeitos e saberes, a partir de práticas pedagógicas que supostamente oferecem iguais oportunidades a todos, justificando assim o sucesso - ou não - pelos princípios meritocráticos. Por conta destas oportunidades, exclui, classifica e hierarquiza, na tentativa constante de padronizar. A cultura do fracasso naturaliza a reprovação, como se esta fizesse parte do processo de aprendizagem, e não tivesse sido criada para reforçar uma sociedade desigual e excludente, que seleciona os “melhores”. Embora a consciência do direito à educação básica tenha sido ressignificado, a escola ainda não conseguiu se estruturar para garantir este direito, justamente porque continua sendo uma instituição seletiva. É muito comum que os (as) professores (as) digam que o (a) aluno (a) não aprendeu porque não se esforçou o bastante, pois os outros alunos e alunas da turma conseguiram, e o fracasso é justificado pela falta de interesse e indisciplina, dentre outras causas, que são sempre encontradas no (a) aluno (a) e como se o sistema de ensino estruturado para excluir não tivesse nenhuma responsabilidade por esta realidade. A seriação se articula ao surgimento deste fracasso porque *“A ultrapassagem de domínios preestabelecidos em cada disciplina e em cada série é condição para a manutenção ou a perda irrecuperável do direito de uma experiência sociocultural formadora.”* (Ibid, p.13).

O reconhecimento dos resultados insuficientes da escola seriada não significa a existência de uma única compreensão das causas dessa insuficiência. Sem dúvida, as diferentes propostas de Ciclo representavam tentativas de transformação dos maus resultados, sem, contudo, expressar uma compreensão comum sobre os processos escolares. É possível encontrar, atualmente, o uso exacerbado do termo “Ciclos”, o que, com um estudo detalhado, demonstrará a existência de uma diversidade de conceitos, assim como distintas iniciativas de organização da escola. Vasconcellos (2002) ajuda a elucidar uma das conceituações, colocando que *“a idéia nuclear dos Ciclos de Formação é a da escola estar comprometida essencialmente com o máximo desenvolvimento humano dos sujeitos”*, buscando superar a excessiva fragmentação curricular decorrente do regime seriado. Assim, podemos também considerar que a organização em Ciclos fomenta a reflexão sobre a proposta societária e de formação dos seres humanos e abre espaço para que as diferenças e singularidades que caracterizam os indivíduos sejam respeitadas e valorizadas. Nesse

contexto, emergem inúmeras oportunidades para uma ação pedagógica que efetive a aprendizagem dos alunos e alunas.

Ao buscarmos referências no movimento educacional brasileiro, podemos perceber que a gestação dos Ciclos foi permeada por anseios e necessidades que emergiam da comunidade escolar em prol da qualidade no ensino público, ou seja, visando um ensino onde todos os alunos e alunas pudessem aprender, rejeitando uma realidade na qual apenas uma minoria conseguia a aprovação para a série seguinte. Atualmente, a organização da escola por Ciclos surge por causa dos altos índices de evasão e reprovação, em especial nos primeiros anos de escolaridade, índices que representavam crianças e adolescentes excluídos do processo de aprendizagem, em sua maioria estudantes oriundos das Classes Populares, como uma tentativa de refutar o caráter discriminatório e reprodutivista de algumas ações educativas vivenciadas na escola.

Outro fato importante é que podemos perceber a recorrência destas propostas, devido à impossibilidade efetiva de acesso dos alunos e alunas ao conhecimento (re) produzido pela escola²⁴, pelos motivos citados acima. Vale ressaltar que cada proposta de escola organizada em Ciclos redefiniu estas questões à sua maneira, de acordo com a leitura social da época, do contexto educacional e do ideário pedagógico existente, o que me faz retornar ao meu contexto: 1º. Ciclo de Formação no município do Rio de Janeiro e Escola Municipal Ordem e Progresso e os caminhos trilhados durante a realização da pesquisa.

1.2. Encontros e desencontros na trajetória da pesquisa...

“Há, portanto, uma idade, um momento de começo de vida às voltas com o ensino em que ‘se ensina o que sabe’, ou que se pensa que se sabe, e mais adiante se descobre que era pouco, demasiadamente pouco, sempre.” (Carlos Rodrigues Brandão)

Compreender o complexo movimento de implantação dos sistemas de Ciclos no Brasil me ajuda a entender melhor os desafios que a escola me apresentava ao me designar a turma 1.302. Entendendo a organização em Ciclos em sua vinculação com um projeto de

²⁴ Embora inicialmente estas experiências não tenham acontecido em escolas organizadas em Ciclos é possível encontrar pontos de convergência com as diferentes propostas de Ciclos do país.

democratização do acesso à escola, sentia mais forte o desejo de contribuir, com a minha experiência, para a democratização do conhecimento. Percebi, neste processo, que precisava usá-la como ponto de partida para problematizar algumas questões muito naturalizadas nos ambientes escolares, trazendo a prática como lócus de produção de conhecimento.

Na busca de ressignificar a minha prática docente, a partir da reflexão que as experiências vivenciadas em sala de aula, como parte da dinâmica pedagógica, me oportunizaram, armazenei produções escritas das crianças durante os dois anos em que fui professora dessa turma, efetuando assim uma coleta de informações que me ajudam a refletir *com*²⁵ as questões suscitadas pela pesquisa. Dialogo com esse material, com os (as) autores (as) pertinentes aos assuntos que me proponho a estudar, principalmente no que tange ao Ciclo de Formação e à avaliação, que é meu eixo condutor, e também com as minhas memórias, utilizadas como fonte de dados para o trabalho, trazendo o processo de avaliação para o centro do estudo. Procuro nesta experiência indícios que possam me ajudar a problematizar a existência de uma escola pública que também atenda aos alunos e alunas oriundos das Classes Populares, para, a partir daí, sugerir novas possibilidades e desafios.

Por se tratar de uma pesquisa em que o sujeito que a realiza pretende melhorar a sua prática, metodologicamente opto por realizar uma pesquisa-ação que, nas palavras de Elliott (1993), consiste em melhorar a prática docente do pesquisador, estando a produção e a utilização do conhecimento gerado a partir desta pesquisa subordinado a esta premissa. É uma forma de resistência criativa porque não se propõe a conservar a cultura profissional dos professores e professoras, mas a transformá-la, melhorá-la. A pesquisa-ação em educação leva a uma reflexão profunda do trabalho docente e à modificação da própria ação - que é planejada - do pesquisador. São partes integrantes do processo as atividades de ensino, investigação educativa, desenvolvimento curricular e avaliação.

Sob meu ponto de vista, os dois movimentos, a pesquisa e a ação, são vividos de maneira tão concomitante que se torna difícil dissociá-los. Um depende do outro. São momentos distintos que se completam. Elencar fontes e materiais, escolher este ou outro

²⁵ Para Ferraço (2003), no trabalho relacionado ao cotidiano escolar não é suficiente pensar “sobre”, mas “com”. Pensar sobre aponta para a lógica do controle, em um sujeito que crê dominar o “objeto” de pesquisa. “Um ‘sobre’ o outro que ‘encobre’, que se coloca ‘por cima’ sem entrar nele, sem o habitar.”(p.162). Por conta disto opto em utilizar “com” ao invés de “sobre”.

caminho faz parte do ato de pesquisar. A ação está presente, mesmo que a transformação de uma determinada realidade possa acontecer mais sistematicamente ao término da pesquisa. Além disto, em se tratando de uma pesquisa realizada no campo educacional, não posso deixar de levar em conta que a ação do professor demanda uma pesquisa. Para Barthes (apud. Brandão, 2003) no início da trajetória profissional do (a) professor (a), o (a) mesmo (a) ensina o que sabe, ou melhor, o que pensa que sabe, para depois descobrir que não sabe ainda o bastante para ensinar. Neste momento, ele (a) começa a pesquisar, a investigar. A pesquisa deve fazer parte da ação docente quando este (a) reconhece o seu (a) inacabamento. O (a) professor (a), enquanto pesquisa, se educa. Por conta destas questões faço esta opção metodológica.

Quando se pretende melhorar a própria prática docente é necessário considerar conjuntamente os processos e os produtos. Este tipo de reflexão simultânea a partir desta relação constitui uma característica fundamental da prática reflexiva do pesquisador. É preciso refletir sempre, tomando como ponto de partida as circunstâncias concretas, que podem redimensionar a pesquisa, como aconteceu com este trabalho.

-Virgínia, você poderia vir um minuto na secretaria? Nós precisamos conversar com você.

Era o início do mês de dezembro de 2004, a turma que eu assumira em 2003 no último ano do Ciclo estava, naquele momento, terminando a 3ª. série. Eu estava no recreio com a minha turma quando a Coordenadora Pedagógica da escola me chamou para conversar. Já sabia do que se tratava, pois as crianças haviam me contado o acontecido no dia anterior. Por um acordo feito com a direção, estava faltando ao trabalho algumas quintas-feiras para fazer uma disciplina eletiva do mestrado²⁶. Havia sido convocada para compor a mesa receptora de votos (como presidente) nas eleições municipais em Niterói (meu domicílio eleitoral) e como não havia nenhuma professora disponível, que pudesse

²⁶ Linguagens no Cotidiano Escolar ministrada pelo Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

trabalhar com a turma nos meus dias de folga²⁷, trabalhei regularmente neste período e comecei a tirar as folgas posteriormente, para poder freqüentar as aulas.

Pois aquele dia era uma sexta-feira e no dia anterior as duas, a Coordenadora Pedagógica e a Diretora Adjunta, haviam se revezado com a minha turma. Ambas decidiram dar um teste surpresa de cálculos para avaliar as crianças. E eu tinha certeza de que a conversa trataria daquele assunto.

-Virgínia, você sabe que nós ficamos ontem com a sua turma. Nós resolvemos dar uma atividade de cálculos para ver como eles estavam.

-Eu sei, as crianças me contaram assim que eu cheguei na sala de aula. Como elas foram?

-A maioria foi bem, mas esses três meninos aqui... Você tem que pensar se vai aprová-los, eles erraram quase tudo!

Nesta hora, a Coordenadora ponderou:

-Eu sei que Alef e Felipe não fazem nada mesmo! Numa destas quintas, Dayane reclamou que ele não fazia nada e eu pequei o caderno dele para dar uma olhada... Quase todo em branco! Alef é um caso sério. Às vezes parece que ele está em outro lugar. Deve ser porque ele tem problemas hormonais...

-Embora Felipe não copie as tarefas que eu passo, eu pude perceber que ele aprendeu alguns assuntos que eu ensinei. Nós conversamos muito e ele vai bem na maioria das avaliações que eu dou. Alef e Mateus precisam de um pouco mais de ajuda.

-Mateus sempre foi assim, desde o Período Inicial. Alef tem esse problema de saúde. Já o Felipe não quer nada mesmo, também pudera com aquela família maluca que ele tem! Na minha opinião você tem que pensar direitinho se vai aprová-los, principalmente Alef e Felipe, como vai ficar a sua imagem perante a turma ao aprovar quem não quis nada o ano inteiro?

-Mas o que vai ajudá-los repetir a 3ª. série?

-Acho melhor decidirmos isso no Conselho de Classe²⁸.

O Conselho de Classe aconteceu no dia 16 do mesmo mês. Apesar dos meus argumentos, do fato de ser a professora deles e de ser contra a reprovação dos três meninos, fui voto vencido. O Conselho decidiu reprová-los e uma observação sobre o fato foi

²⁷ Funcionários públicos convocados para trabalhar nas eleições como membros da mesa receptora de votos ganham dias de folga de acordo com a função que exercem, uma vez que trabalham em um dos seus dias de folga (usualmente as eleições são realizadas aos domingos).

²⁸ Este diálogo traz muitas questões importantes que precisam ser discutidas. Como, neste momento, me proponho a contextualizar os caminhos percorridos na pesquisa, o farei mais adiante.

colocada na ata da reunião. O que mais me deixou assustada foi perceber que minhas colegas realmente acreditavam que estavam ajudando meus alunos ao reprová-los, uma vez que partiam da premissa de que quem não sabe, ou não aprendeu, deve ser reprovado. Em nenhum momento se questionou o fato ou houve o compromisso de ajudá-los na série seguinte, com o que eles não haviam conseguido aprender, embora eu mesma tivesse sugerido isto. Como eles poderiam ir para a 4^a série sem ter aprendido os conteúdos de 3^a? Para minhas colegas era inquestionável!

Precisei fazer este salto no tempo porque o que aconteceu naquele dia me obrigou a redimensionar a minha pesquisa. A minha intenção inicial, ao participar do processo seletivo do mestrado, tinha como premissa irrefutável que a minha experiência enquanto professora desta turma era um exemplo de uma experiência bem sucedida de Ciclo, uma vez que todas as crianças haviam sido aprovadas para a 3^a. série e nenhuma delas havia sido encaminhada às Turmas de Progressão; no decorrer da pesquisa, porém, me vi obrigada a repensar isto quando Alef, Mateus e Felipe foram reprovados no final da 3^a. série. Com a reprovação deles percebi que muitas das minhas questões precisavam ser problematizadas, complexificadas, que, ao invés de partir da premissa que a minha experiência poderia ratificar o Ciclo, seria necessário revisita-la, a fim de encontrar indícios que validassem - ou não- a proposta, sem excluir suas incoerências e impossibilidades. Uso esta experiência como pretexto para discutir duas lógicas antagônicas presentes nas realidades das escolas públicas cariocas, o Ciclo e a seriação, para, a partir daí, refletir *com* novas possibilidades.

O desenvolvimento da pesquisa redefiniu o processo de trabalho, me mostrando que era necessário trilhar caminhos bem diferentes do que eu imaginara; o sucesso escolar que motivava meu estudo, a partir dos dados dos alunos obtidos enquanto estavam no Ciclo de Alfabetização, adquiria novos sentidos com o ocorrido na 3^a. série. Este processo vivido no ano de 2004 gerou um novo contexto em que me deparei com o fracasso escolar, representado pela reprovação destes três meninos, o que demandou uma melhor compreensão da configuração da proposta de Ciclo no município do Rio de Janeiro.

A partir da reflexão provocada pela prática da pesquisa-ação, fomentada pela observação participante, pude perceber a impossibilidade de trabalhar com pensamentos pré-concebidos, pois as certezas foram se mostrando para mim provisórias... Também percebi que seria necessário problematizar o conceito de avaliação dos docentes que

compõem aquela unidade escolar, posto que em um ano, em um regime ciclado, consideravam estes alunos aptos e, no ano seguinte, acreditavam que estes três meninos precisavam repetir o ano letivo, a despeito de todos os meus argumentos... Este fato me fez entender algo que é obvio, mas nem sempre é visto com clareza: o cotidiano está em movimento constante. Por conta disto, se constitui um grande desafio pesquisá-lo, já que ele não é estático. Para aprender com os fatos acontecidos no cotidiano é preciso estar atento ao que acontece, se permitindo mudar de caminho quando se faz necessário, a partir de uma escuta e um olhar sensíveis...

Como já disse, durante os dois anos em que fui a professora destes alunos e alunas armazenei produções escritas deles e delas e também participei das discussões coletivas oportunizadas nos Centros de Estudos da escola. Quando me tornei aluna do Mestrado, participei de outras discussões coletivas nas disciplinas em que me inscrevi. Assumi o desafio de revisitar a minha memória, a partir das minhas experiências, para teorizar a minha prática docente e dialogar com os documentos oficiais que fomentaram a implantação do 1º Ciclo nas escolas cariocas.

Toda a minha pesquisa se deu com a intencionalidade de melhorar a minha prática. Neste processo percebi que não seria possível melhorá-la sem uma reflexão filosófica/ética, mediante o desenvolvimento da capacidade da minha discriminação enquanto pesquisadora que está inserida em situações concretas, que são ao mesmo tempo humanas e complexas (Por que não dizer que são complexas justamente porque são humanas?!). Esta transformação da prática acontece no exercício profissional do (a) pesquisador (a) porque a teoria também está subordinada a esta prática.

“(...) la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos. Aunque el análisis teórico constituye un aspecto de la experiencia reflexiva, su subordinación a la comprensión y el juicio prácticos asegura su indisociación de la realidad a la que se enfrentan los profesionales.” (Elliott, 1993; 71)

Outro aspecto que vale salientar é que, neste processo, a avaliação é utilizada como instrumento reflexivo do pesquisador, a fim de conseguir melhorar a sua atuação

profissional. A avaliação se constitui numa parte integrante da pesquisa-ação. “*La investigación-acción integra enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del currículum y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa*” (Ibid., p. 73)

Os estudos com o cotidiano me ajudam a pensar esta pesquisa-ação a partir da relação *prácticateoriaprática*, pois esta pesquisa surgiu no cotidiano escolar do qual faço parte como professora regente dos primeiros anos de escolaridade. Os fatos acontecidos na prática me instigaram a procurar na teoria interlocutores que pudessem dialogar com as minhas questões, para que, a partir desta reflexão pudesse voltar à prática e transformá-la, melhorá-la. Sob esta perspectiva, para aprender com o vivido, é necessário refletir com ele. Esta reflexão me fez procurar alguns autores que pudessem me ajudar a problematizar o que não conseguia entender sozinha, me fez encontrar novas questões, um novo olhar. E novas possibilidades...

Para mim, não é viável realizar esta pesquisa com neutralidade. Meu ponto de partida são as experiências vividas em sala de aula e na escola, que suscitaram em mim questões, e a necessidade da busca de autores que me ajudem a pensá-las... Minha intenção consiste, a partir da reflexão com a minha prática enquanto professora de uma escola pública e do diálogo constante com as teorias que a fazem avançar - ou que surgem a partir dela, tentar contribuir com uma instituição escolar que seja um espaço em que efetivamente as Classes Populares também tenham garantido não apenas o acesso ao conhecimento (re) produzido pela escola, mas a permanência de seus alunos e alunas na escola pública, tendo seus saberes valorizados em um espaço que não desconsidera suas lógicas e saberes ou acredita que estes são menos importantes que os saberes legitimados pela escola.

Lembro que comecei a me inquietar com esta escola pública que ainda pode ser excludente e perversa no início da minha trajetória profissional, quando trabalhei com uma turma de 4^a. série cujos alunos e alunas tinham por volta dos dezesseis anos²⁹. Tal fato me causou muita angústia e estranhamento, pois com a mesma idade havia terminado meu curso de Formação de Professores ³⁰ e, por conta disto, não conseguia encarar com naturalidade uma turma de adolescentes na 4^a. série. Quando olhei a ficha de cada aluno e

²⁹ Era o ano de 1995, numa escola que atendia crianças do complexo do Juramento, Escola Municipal Sergipe.

³⁰ Antigo Curso Normal.

aluna, pude perceber que a maioria havia repetido a 1ª. série inúmeras vezes. Então, intuitivamente, percebi que teria de fazer algo diferente com eles, uma vez que a reprodução do mesmo provavelmente havia sido responsável pelo seu insucesso escolar. Como poderia fazer isto, se era inexperiente e estava no início da minha vida profissional? Não sabia como fazê-lo, ao mesmo tempo em que sabia que não tinha escolha. Propus-me a procurar outras maneiras de ensinar o conteúdo determinado para aquela série, a conversar com colegas mais experientes, a ler novos autores que me ajudassem a lidar com aquele cotidiano e, hoje percebo que ali comecei a pesquisar mais sistematicamente, na tentativa de ensinar aqueles alunos e alunas que haviam fracassado tantas vezes porque ninguém acreditava neles. Mas eu encarava com estranhamento a pretensa “incapacidade” de aprender deles e delas e, por conta disto, me aventurei a encontrar novos caminhos, uma vez que reconhecia que o que eu sabia sobre o processo pedagógico até ali não era o bastante para ajudá-los (as).

Acho muito interessante o fato de que o cotidiano, que se apresentou para mim na forma de um desafio, me estimulou a ir adiante. Durante alguns anos ensinei o que sabia, o que havia aprendido enquanto aluna³¹. Depois percebi que o jeito que eu havia aprendido a ensinar não dava conta do que me esperava... Hoje sei que o cotidiano escolar pode ser surpreendente, mas naquela época acreditava que dava para controlá-lo, que todos os alunos e alunas deveriam ser iguais e que era preciso corrigir aqueles que constituíam o desvio. Mas, a partir do momento em que tive que trabalhar com uma turma inteira de “desviados”, comecei a perceber, mesmo que timidamente, que era impossível tentar trabalhar com eles tendo como referência outras crianças da mesma série, e que era necessário aprender a enxergar os seus saberes e valorizá-los.

“(...) quando descobrimos que não sabemos ainda, ou que não sabemos o bastante para ensinar. Então se pesquisa, se investiga. O professor ‘faz a sua pesquisa’(...) E entre uma inocência prepotente e a paciência de quem busca o saber que não possui ainda através da pesquisa em alguma ciência, talvez seja esta a diferença entre ensinar o que se sabe e ensinar o que se veio a saber.”(Brandão, 2003:69)

³¹ Tive experiências docentes antes de ser aprovada no concurso que me tornou professora da rede pública.

Acredito na educação pública porque, além de ser professora há doze anos, sou aluna dela, também oriunda das Classes Populares. Toda a minha escolarização tem se dado em instituições públicas de ensino. Pude vivenciar estes dois papéis na escola pública. Por isso, de nada adiantará esta pesquisa se não puder me ajudar a ser uma professora cada vez melhor. Minha busca profissional tem sido a aprendizagem de todos os alunos e alunas, não me contentando com a aprendizagem de alguns, mesmo que sejam a maioria. Este é o meu compromisso, é baseado nele que a minha pesquisa está sendo realizada.

Por conta destas questões acredito que a pesquisa-ação seja uma boa escolha metodológica. Segundo Barbier³² (1985), esta considera três níveis do conceito de implicação, uma vez que o pesquisador está comprometido com o que está pesquisando: o nível psicoafetivo, pois no nível individual, o que é pesquisado sempre questiona os fundamentos da personalidade do próprio pesquisador (a); o histórico-existencial, que está articulado com o primeiro e que diz respeito ao engajamento dele (a), seus hábitos adquiridos e seus esquemas de pensamento que estão ligados a sua socialização, a partir de uma relação dialética entre a ação da práxis e os projetos individual/ coletivo; e o nível estrutural-profissional, que implica todas as mediações possíveis e permite avaliar a importância das outras duas dimensões, consistindo na procura de elementos que referendam o trabalho social do (a) pesquisador (a) e seu enraizamento sócio-econômico na sociedade. Em outras palavras, o que o (a) pesquisador (a) pesquisa faz parte dele (a) e de todas as experiências por ele (a) vividas individual e coletivamente, o que explica seu envolvimento com o que é pesquisado.

Reconhecendo a legitimidade da minha implicação na pesquisa em que os papéis de professora da turma em que a pesquisa se realiza e de pesquisadora se entrelaçam, preciso fazer escolhas sobre percursos para realizar a pesquisa. Encontro em Carlo Ginzburg uma importante ferramenta metodológica que me ajuda a pensar o processo *aprendizagemensino*³³ (Alves e Garcia, 1999) vivenciado nestes dois anos, principalmente em relação aos três meninos que foram reprovados ao final da 3ª. série: o paradigma indiciário. Segundo este autor, na pesquisa é necessário não se basear nas características

³² Embora dialogue com Elliott, uma vez que Barbier trabalha com a pesquisa-ação institucional, que não é compatível com a minha opção metodológica, não posso desconsiderar o que Barbier diz sobre a implicação do pesquisador e o seu envolvimento com a pesquisa..

³³ Acredito que o ensino está subordinado à aprendizagem, e não o contrário.

mais vistosas, mais facilmente identificáveis, para examinar os detalhes negligenciáveis e muitas vezes, os pormenores, pois estes podem nos ajudar a entender a própria pesquisa. Opto por utilizar esta ferramenta para dar visibilidade, nas produções escritas, ao saberes construídos pelos três meninos que foram reprovados no final da 3^a. série, uma vez que o evidente – o que eles “não” sabem - está posto e foi utilizado como respaldo para sua reprovação. Na tentativa de subverter esta lógica, pois as leituras feitas a partir dos indícios são *leituras possíveis* (Garcia, 2003), é necessário tentar descobrir o que eles sabem. A fim de problematizar uma afirmação ainda recorrente nos ambientes escolares, que desconsidera as aprendizagens construídas pelas crianças diferentes do esperado, ou seja, do conteúdo definido pela escola para aquele período escolar, é preciso descobrir o que está nas entrelinhas, pois o que é visível justifica o insucesso escolar diante de uma escola ainda excludente e seletiva.

Além das produções escritas das crianças, revistas à luz do paradigma indiciário, e dos documentos oficiais que discutem a proposta de escola ciclada do município do Rio de Janeiro, senti a necessidade de realizar uma entrevista com a diretora da escola em que trabalho para ajudar a contextualização feita a partir do relato das experiências vividas no espaço em que a pesquisa aconteceu. Talvez a figura do caçador, utilizada por Ginzburg (1991) e Ferraço (2003) me ajude a expressar como se deu o processo de coleta de dados deste trabalho: procurei as pistas, as pegadas, os indícios (além do que era óbvio) que me ajudaram a entender este complexo movimento vivido com as crianças no 1^o. Ciclo como professora deste município.

Neste processo de descoberta encontrei em Esteban (2001) um outro interlocutor que me ajudou a dialogar com os saberes e ainda não saberes das crianças e os meus próprios, ressignificados neste trabalho. Através do nosso convívio e da sua produção teórica, venho aprendendo, cada dia, a desconstruir este olhar que só enxerga o que é visível, para tentar dar visibilidade ao que está oculto, a descobrir os saberes construídos por aqueles que a escola acredita que não aprenderam... O fato de não aprender o que a escola determina significa não construir outras aprendizagens? Sob meu ponto de vista, NÃO!!! Aceitar esta possibilidade seria desqualificar o que de mais bonito existe na natureza humana, que é o fato de que somos eternos aprendizes, de que aprendemos sempre. Por que, então, a escola seria o lugar da não aprendizagem? Não deveria ser o

contrário? Refletir com *o que sabe quem erra*³⁴ significa admitir que existam outras aprendizagens além do esperado pela escola e assumir que é necessário rever o conceito de avaliação. Descobrir o que as crianças sabem, para, a partir daí, ensinar o que elas ainda não sabem. E aceitar que não é possível aprender tudo, uma vez que a incompletude (ou inacabamento, se se preferir) também é uma característica humana da qual não podemos escapar.

Pesquisar o cotidiano da minha escola, as experiências, as muitas relações, algumas legitimadas e outras silenciadas, e tentar enxergar o que está por trás, no avesso, suscita em mim muitos desafios e possibilidades. É uma pesquisa complexa de ser realizada, principalmente por quem está imersa nela. Muitas vezes nos passam despercebidos os detalhes, as entrelinhas. Como é complicado ver o não-óbvio, as pistas, os indícios - muitas vezes é complicado enxergar o evidente também!- que são muito importantes e nos ensinam tanto, principalmente quando se está sozinho nesta busca, quando o usual é aceitar o que é facilmente medido! É necessário sair do nosso lugar confortável, para olhar de outros lugares, dar a volta... Sob meu ponto de vista se torna mais simples enxergar o não-visto quando somos estranhos ao ambiente de pesquisa, quando não fazemos parte dele. Mas o meu contexto é o de uma professora que pesquisa a própria prática. Esta busca tem se tornado constante, tenho muitos encontros e desencontros, desconstrução de certezas “imutáveis” e o surgimento de muitas incertezas... A instigante articulação entre a pesquisa e a relação pedagógica, ambas em movimento ininterrupto... Isto não é fácil de fazer, ainda mais quando se pretende fugir da linearidade à qual fomos acostumados (as), tendo como companheira de viagem a complexidade... Mas o que me fez optar por este caminho é justamente o cotidiano vivido nas escolas, desconcertante, complexo, ambíguo... e em constante movimento! Nas palavras de Garcia (2003):

“Fomos todas ensinadas a pensar linearmente, presas à divisão disciplinar e a hierarquização dos saberes, e de repente nos damos conta de que o pensar linear e disciplinar não dá conta da investigação do cotidiano, pois, sendo o cotidiano o espaço da complexidade, os acontecimentos vão aparecendo, se transformando, reaparecendo e desaparecendo rizomaticamente. Aparecem,

³⁴ Peço licença à Teresa para fazer minhas suas palavras...

desaparecem, reaparecem, mudam de lugar, fazem-se de mortos e, de repente, lá estão reaparecidos com mais força.(p.195)

A escola deve ser o lugar de fazer perguntas. Diferentes pessoas, lógicas e culturas interagindo. Diferentes saberes e não-saberes convivendo e não sendo silenciados... O (a) professor (a), assumindo-se como aquele (a) que não sabe tudo, até porque este ser humano não existe (e nos ensinam que nós deveríamos sê-lo!) e que por conta disso se pergunta e questiona a sua própria prática ininterruptamente e os (as) alunos (as), sendo reconhecidos como os que conhecem além do que a escola lhes ensina, mesmo que a escola não dê visibilidade para estes saberes... Ambos sendo sujeitos que possuem seus saberes e não-saberes, o que abre a possibilidade para novas aprendizagens, pois é aquilo que não se sabe que se torna possível de ser aprendido.

Acredito que realizar esta pesquisa-ação a partir da leitura indiciária das produções escritas das crianças e da reflexão com a dinâmica pedagógica (não apenas o que a teoria traz, mas também o conhecimento construído a partir da minha prática), do relato dos movimentos instituídos/instituintes acontecidos na escola e da concepção que a escola tem do processo *aprendizagemensino*, principalmente em relação à alfabetização (por se tratar de um Ciclo de Alfabetização) e avaliação, me ajudarão a retornar à sala de aula com novas perspectivas e possibilidades. Nesta perspectiva, o paradigma indiciário, como procedimento metodológico, me ajuda a dialogar com o cotidiano, a partir das produções escritas pelas crianças e da minha experiência docente (o que demanda revisitar a minha memória). Recorrer ao que é imediatamente observável não dá conta de tentar entender as múltiplas vozes que podem ser ouvidas no cotidiano escolar ou as experiências que muito nos têm a ensinar. Precisamos refletir com o acontecido, buscar o que não é óbvio, voltar várias vezes a mesma experiência a fim de enxergar algo novo, algo ainda não visto.

Busco constantemente uma prática diferenciada, que pretende, de fato, ser menos excludente (como já disse, muitas vezes nos pegamos em contradição), que possa trazer uma nova discussão para a escola, que supõe estar ajudando seus alunos e alunas com a reprovação. Sou uma professora da escola, que consegue rever algumas de suas certezas, e que pretende continuar repensando as que ainda não consegue, e, portanto, pode ajudar a abrir espaço para esta discussão. Tenho a consciência do compromisso dos professores e da equipe pedagógica da escola em que trabalho com um ensino de qualidade. O que precisa

ser feito, sob meu ponto de vista, é a desconstrução deste regime de verdade³⁵ perverso, que exclui do saber escolarizado quem mais precisa dele.

Não cabe aqui acreditar que esta pesquisa se encerra na medida em que a dissertação termine, ou no momento em que saí de sala de aula para pesquisar com o que havia acontecido. Ela continua viva, pulsante, infinita... É provável que, daqui a alguns anos, releia o que escrevi ou me recorde das interpretações que eu hoje faço e concorde apenas com algumas coisas, discordando da maior parte do que foi escrito/interpretado. Neste momento escrevo o que é possível para mim, conhecendo a minha incompletude - usando as palavras do mestre Paulo Freire - e sabendo que provavelmente em outro momento construirei outras certezas, igualmente provisórias... Não somos seres acabados! E este inacabamento se reflete na pesquisa. Apesar deste fato, espero contribuir com o meu trabalho - que na verdade não é só meu, na medida que problematiza uma situação vivida principalmente por mim, meus alunos e alunas, mas também por todos os atores envolvidos no cotidiano da Escola Municipal Ordem e Progresso- para o aprofundamento da reflexão *com* os processos avaliativos experimentados na escola pública, oferecendo possibilidades de uma avaliação menos excludente e mais democrática.

“O saber não é uma simples cópia ou descrição de uma realidade estática. Neste sentido, a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem” (Oliveira, R.D. & Oliveira, M.D., 1981:19)

Levando em conta de que sou apenas um dos protagonistas desta pesquisa, pretendo levar à escola o resultado do trabalho realizado. Não me considero alguém que tenha encontrado todas as respostas e sim alguém que está descobrindo, a cada dia, seus não saberes... Julgo importante levar à escola as conclusões provisórias encontradas neste trabalho, sabendo que estas são apenas meu ponto de vista sobre a dinâmica vivida em sala de aula durante os dois anos em que fui professora da turma. Por isso é necessário socializar meu trabalho, para que eu e os profissionais que também trabalham como

³⁵ Aprofundarei esta discussão em um outro capítulo, a partir dos estudos de Foucault.

docentes na escola - possamos aprender, discutir, problematizar, e acima de tudo, ajudar a cada dia a construção de uma escola pública que atenda, principalmente, aos interesses dos alunos e alunas oriundos das Classes Populares.

Embora minha pesquisa se refira prioritariamente a minha pesquisa docente, entendo que a minha prática se desenvolve em um determinado contexto, que também atua na demarcação dos caminhos trilhados por mim. Este contexto será discutido no próximo capítulo, através dos documentos oficiais que reportam à implantação do 1º. Ciclo de Formação nas escolas cariocas para entender qual é a proposta de Ciclo de Formação do Rio de Janeiro, sob quais premissas ela foi formulada e quais os interlocutores que fomentaram a sua existência. Também trarei uma entrevista feita com a diretora da escola em que trabalho, a fim de tentar entender um pouco melhor o projeto de escola que a Ordem e Progresso atende e como as premissas de uma escola organizada em Ciclos de Formação são entendidas e ressignificadas neste contexto.

2-A proposta de Ciclo de Formação do município do Rio de Janeiro.

“E é isso que vamos ter que fazer. Pensar e construir, a partir da atividade cotidiana e incorporando as contribuições teóricas e metodológicas de diferentes pensadores, o conhecimento sobre uma nova organização de educação básica, capaz de compreender e transformar a realidade do início da escolarização dos alunos da rede de ensino do Município do Rio de Janeiro.” (Carmen Maria Rangel)

Trabalhando cotidianamente na escola, comecei a me inquietar com algumas questões que envolviam a implantação do 1º. Ciclo de Formação na realidade carioca, a partir dos desafios suscitados na prática. Estas inquietações me levaram a procurar o porquê deveria ser diferente. Após algumas leituras sobre o assunto percebi que, para entendê-lo, antes de mais nada, seria necessário ressignificar meu conceito de escola e a relação desta com a formação humana. Seria imperativo deixar de considerá-la o único lugar responsável pela aprendizagem, para também considerar as aprendizagens vividas fora da escola (embora usemos os conhecimentos que as crianças trazem para o cotidiano, continuamos a considerar o saber escolarizado como legítimo e desconsideramos os outros saberes). Os Ciclos propõem mudanças de paradigmas ainda muito difíceis de serem alcançadas porque nos obrigam a reestruturar a própria escola. As instituições escolares devem ser vistas como um dos lugares que podem propiciar o desenvolvimento humano, não como o único ou o mais importante deles. O conhecimento, seja ele originado na escola ou não, é parte integrante da formação humana.

Além disso, sob meu ponto de vista necessária é necessário atentar para o fato de que não basta mudar o nome se as bases que sustentam as relações continuam sendo as mesmas, ou seja, tentar normalizar o que é diferente. Foucault (1987) explicita o poder da norma como princípio de coerção, vinculado a uma educação estandardizada que tem como um de seus principais instrumentos a regulamentação: *“um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que tem em si mesmas um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares.”* (p.153, 154). Instituições como a escola estabelecem a regulamentação e obrigam à homogeneidade, ao padrão, ao mesmo tempo que individualizam quando permitem

mensurar os desvios e tornar úteis as diferenças individuais, tentando ajustá-las à norma. Enquanto estivermos preocupados em realizar um trabalho pedagógico que tente apagar as diferenças, ou ajustar os diferentes ao modelo de aluno que julgamos ser o correto para que a aprendizagem aconteça, estaremos reforçando um dos pilares da escola seriada, a homogeneização dos sujeitos e dos saberes.

Para que o Ciclo possa representar mudanças significativas no processo de escolarização, precisa-se discutir seus pressupostos teóricos com o professorado e as mudanças que ele acarreta na concepção curricular, na avaliação, na mediação pedagógica e no tempo escolar. Para minha surpresa, em uma conversa informal com a diretora da escola, Ana, descobri que ela acredita que as crianças, no Ciclo, devam se alfabetizar em um ano, pois na verdade os anos restantes se destinam a “prepará-las” para a 3ª. série!³⁶ Esta afirmação que Ana fez me mostrou que é necessário garantir espaços para que os professores e professoras possam efetivamente discuti-lo³⁷, pois suponho que outros (as) colegas tenham a mesma opinião de Ana, às vezes por desconhecerem as mudanças que o Ciclo propõe ou também porque se recusam a aceitá-las. Este processo de ressignificação da escola envolve tempo, interesse, informação e não é simples de ser feito. Mas se pretendemos contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática, assumindo que o papel da educação não é neutro, temos mais chance de consegui-lo com a escola organizada em Ciclos, que pode oferecer uma educação menos excludente do que a seriação, cujas premissas principais são a seleção e a competitividade.

O projeto do município do Rio de Janeiro para os três anos iniciais do Ensino Fundamental³⁸ baseia-se no Ciclo de Formação. Esta não é a única modalidade de Ciclo em vigência no Brasil atualmente, pois a proposta tem constituído, no Brasil, três perspectivas diferentes: os “Ciclos Seriados”, os “Ciclos de Aprendizagem³⁹” e os “Ciclos de

³⁶ Embora já tenha citado esta conversa no capítulo anterior, acho importante retomar a discussão que ela suscita neste capítulo.

³⁷ Infelizmente as reuniões pedagógicas têm sido aproveitadas para realizar outras atividades como usar o mimeógrafo e conversar sobre outros assuntos... Sei que o tempo do professorado é escasso, mas a discussão coletiva é de suma importância para o trabalho pedagógico e este espaço de discussão, que não é tão freqüente como deveria, precisa ser garantido.

³⁸ Como já foi dito, antes da implantação do 1º. Ciclo a C.A e a 1ª. série já formavam um ciclo de dois anos, em que não havia retenção de um período para a outro.

³⁹ Podemos encontrar em Santos (2004), uma definição para os Ciclos de Aprendizagem: “*a aprendizagem torna-se um processo contínuo que ocorre concomitantemente ao desenvolvimento biológico do educando, valorizando a formação global humana.*”

Formação⁴⁰». Considero importante apresentar as características do Ciclo de Formação para, a partir daí, falar sobre a proposta do município. Em Krug (2004), podemos encontrar as principais características que diferem as três perspectivas:

“As diferenças entre as três perspectivas de Ciclos situam-se entre a preservação da série dentro dos ciclos e, com isso, a estrutura curricular da escola tradicional (‘Ciclos Seriados’); ou a presença da noção de homogeneidade entre saberes e não-saberes, quando o aluno somente avança ao Ciclo seguinte quando assimila um conjunto básico de conteúdos proposto para o bloco de anos em que se constituem os Ciclos, aqui entendidos mais como ‘etapas de aprendizagem’, sendo que nesta modalidade o currículo já apresenta significativas variações em relação à estrutura curricular da seriação (‘Ciclos de Aprendizagem’) ”. (p.4)

Quanto ao Ciclo de Formação, o ser humano é compreendido em desenvolvimento constante, que é estimulado a partir das mediações (do professor (a) ou de um outro colega) e de uma dinâmica de trabalho coletivo. Uma vez que todos possuem saberes e ainda não saberes, a troca de informações e aprendizagens passa a ser estimulada e pode propiciar aprendizagem mútua entre sujeitos diferentes. O currículo deve ser flexível, relacionado com as necessidades concretas dos alunos e alunas e adequado às etapas de desenvolvimento que eles e elas se encontram, sem rupturas provocadas por reprovações.

Embora os modelos de Ciclos não sejam iguais, estas diferentes concepções possuem pontos de convergência. Podemos dizer que, apesar das suas idiossincrasias, os Ciclos buscam: corrigir a distorção idade/série (para que os alunos e alunas estudem com os seus pares nas idades); a ruptura com as séries em anos letivos (mesmo os Ciclos Seriados não aceitam o prazo restrito de apenas um ano letivo para a construção de conhecimentos por todos os alunos e alunas); a mediação pedagógica é pensada a partir das necessidades dos alunos e alunas e a reprovação, que deixa de existir sistematicamente, pode ser limitada a momentos menores (de um período do Ciclo para o outro), a momentos maiores (nove anos, no final do Ensino Fundamental, quando a proposta é mais ousada), ou em muitos casos, sendo até abolida, como propõe a raiz da concepção.

⁴⁰ Destacarei este último por tratar do contexto da minha pesquisa, que se iniciou em uma turma de Período Final deste Ciclo.

Voltando especificamente à proposta carioca, *“O Ciclo de Formação é consequência da reconceituação da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem”* (Lima, 1998:8). Nele existe a preocupação com o que é vivido pelo sujeito, com as experiências que o constituem enquanto ser humano. As aprendizagens vividas na escola serão definidas a partir deste pressuposto, pois *“concebe-se o conhecimento como parte integrante da formação humana, o que inclui certamente a dimensão ética da aquisição e uso do conhecimento”* (Ibid., p.9).

O Ciclo de Formação promove a reestruturação das relações escolares através de mudanças significativas na maneira de lidar com o tempo, o espaço escolar, os instrumentos culturais, a mediação pedagógica (que passa a ser compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores e professoras individualmente) e a socialização do conhecimento, que é um direito humano e todo e qualquer indivíduo deve a ele ter acesso. Desta maneira, o Ciclo oferece uma mudança nos modelos pré-estabelecidos de aprendizagem e desenvolvimento que até hoje permeiam as relações escolares. Ao aumentar o tempo destinado para que a aprendizagem aconteça, também pode proporcionar um trabalho pedagógico menos fragmentado e parcelado. Ao invés de aprender a ler e escrever em um ano, como era exigido do (a) aluno (a) na seriação, o 1º. Ciclo pode oferecer, se for necessário, 600 dias letivos para que o (a) aluno (a) se aproprie da linguagem escrita, a fim de dar suas opiniões e comunicar idéias, sentimentos, valores.

O Ciclo traz a possibilidade da transformação de concepção de escrita e do processo de seu uso e aprendizagem na escola, pois desde o início da apreensão do código escrito a criança pode aprender também a sua funcionalidade, rompendo com a idéia ainda recorrente de que é necessário aprender a estrutura da Língua Portuguesa antes de aprender a expressar-se. É necessário que o (a) aluno (a) aprenda estas informações para ajudá-lo (a) a tornar a sua escrita mais legível, mas isto é feito concomitantemente à apreensão do código, que vai ajudar a mensagem a ser entendida com uma maior clareza. Muda-se a relação com a apreensão da linguagem escrita, pois se percebe que o (a) aluno (a) não precisa aprender a ler e escrever mecanicamente. O (a) professor (a) tem maior possibilidade de observar em seu cotidiano que a aprendizagem da leitura e escrita se dá discursivamente, a partir da compreensão das relações estabelecidas com a escrita e da interação entre os sujeitos e saberes. As condições externas, oferecidas pelo meio em que o

aluno está inserido, atuam mediadas pelas condições internas e vice-versa. A aprendizagem acontece nas relações a partir da mediação e todos aprendem, desde que lhes sejam dadas condições para que isto aconteça.

A proposta de uma escola organizada em Ciclos também se propõe a ressignificar às relações entre ensinar e aprender. O professor (a) assume a sua responsabilidade em relação à aprendizagem dos seus alunos e alunas a partir da mediação pedagógica (e da mediação das outras crianças também), pois cabe a ele (a) oferecer atividades em que haja troca de saberes tornando aprendizagem um processo partilhado. Surge o desafio de oferecer as melhores oportunidades que puder a fim de garantir que todos os (as) alunos (as) aprendam. A escola, instituição historicamente vinculada à (re)produção das diferenças sociais, acostumada a peneirar, a separar os “bons” dos que não considera bons, dos que merecem as boas posições dos que não as merecem, passa a vislumbrar a aceitação da diferenças individuais como fator que possibilita a aprendizagem, quando incorporadas à dinâmica pedagógica, ao invés de encará-las como entrave. As diferenças individuais, antes usadas como justificativa para o fracasso de alguns, uma vez que partia-se do pressuposto que eram oferecidas as “mesmas” oportunidades a todos (*mesmas* atividades, *mesmo* conteúdo, *mesmo* ensino) começam a ser vislumbradas como possibilidades, novos caminhos de aprendizagem, a partir da troca entre crianças que são diferentes umas das outras. Cada um (a) apreende o acontecido de acordo com as inferências que, naquele momento, consegue fazer e com as vivências que tiver, que o (a) ajudará nesta compreensão que é provisória, pois homens e mulheres são seres inacabados que estão em constante desenvolvimento.

Nas propostas de escola organizada por Ciclos de Formação que são referências para o Rio de Janeiro⁴¹, as crianças são agrupadas por idade porque se entende que é necessário articular a organização curricular às características peculiares a cada fase do desenvolvimento humano.

“O ensino fundamental que se organiza em Ciclos de Formação enturma as crianças e adolescentes de acordo com as fases de desenvolvimento: infância, pré-adolescência e adolescência e se

⁴¹Ao pesquisar o processo de implementação do 1º. Ciclo descobri alguns textos que foram usados para fomentar a discussão nas escolas da rede que faziam referência as experiências da Escola Plural e Escola Cidadã, ambas organizadas em Ciclos de Formação.

propõe a romper com o conhecimento linearmente organizado, elencando conteúdos a partir de uma pesquisa sócio-antropológica com a comunidade e oportunizando a permanência e a aprendizagem a todos os estudantes.”(Krug, 2001:11)

A proposta de Ciclo de Formação está bastante inspirada na teoria de Wallon. A organização curricular em etapas de desenvolvimento, vislumbrar a escola como o espaço coletivo de valorização, produção e disseminação da cultura, trazendo para ela as experiências culturais são exemplos dessa relação. Além destas contribuições, ele participou da primeira tentativa de implantação de uma escola organizada por Ciclos de Formação no seu país.

De acordo com Lima (1998), esta proposta foi feita após a 2ª Guerra Mundial, no plano Langevin-Wallon. O principal objetivo de Wallon, com esta proposta, era participar da reconstrução democrática da França, através de uma concepção de educação, pública e laica, diferente da escolaridade conhecida no país até então, em que os conhecimentos eram transmitidos de forma enciclopédica. Ele propôs uma nova concepção de formação do homem, de uma educação nacional comprometida com os interesses da comunidade. Para Wallon (Lima, 1998), a educação deveria ser adaptada ao *“homem e não aos interesses particulares ou transitórios da economia, da política, nacional ou internacional, das ideologias arraigadas em preconceitos, nacionalidades ou das culturas.”* (p.12)

A proposta Langevin-Wallon foi o projeto de uma comissão do Ministério de Educação da França em 1945. Inicialmente esteve sob os cuidados de Paul Langevin e, depois da morte dele, de Henry Wallon. A proposta nunca chegou a ser aprovada. Ela possuía uma argumentação em favor de uma transformação do que significava o processo de aprender, de uma estrutura que possibilitasse uma formação cultural e social do ser humano.

O plano estava pautado em dois princípios: justiça e orientação. No primeiro, a educação deveria oferecer iguais oportunidades de aprendizagem para crianças de todas as classes sociais, a partir do acesso à cultura geral (pois a escola é o centro de divulgação da cultura, o ponto de encontro entre o passado e o futuro), oferecendo a possibilidade de um desenvolvimento completo das aptidões dos alunos, o que era considerado um direito

irrevogável. O princípio de orientação, inspirado em uma Educação voltada para o trabalho, partia da premissa que se devia conduzir cada trabalhador à função melhor adaptada às suas possibilidades. A formação do trabalhador era vislumbrada como complementar ao desenvolvimento humano e não deveria prejudicar a formação do homem.

O plano propôs, em substituição à estrutura escolar francesa da época, “graus” progressivos que correspondessem a níveis de desenvolvimento, aos quais todas as crianças deveriam ascender, sem retenções. O 1º. grau seria obrigatório, compreendendo três ciclos sucessivos: 1º. Ciclo Escolar - de 7 a 11 anos, 2º. Ciclo Escolar - de 11 a 15 anos e 3º. Ciclo Escolar - de 15 a 18 anos. De acordo com Wallon, os ciclos corresponderiam às fases de desenvolvimento de cada aluno, sendo que o processo ensino/aprendizagem deveria assumir características próprias em cada uma dessas fases.

Além de sua participação no plano, Wallon deixou algumas importantes contribuições para o Ciclo de Formação. O currículo escolar deve contribuir na formação integral do indivíduo - intelectual, afetiva e socialmente e os conteúdos ensinados na escola são elementos mediadores do desenvolvimento e não incluem apenas o conhecimento formal (o que é organizado em um sistema), mas também as atividades humanas responsáveis pela construção deste conhecimento.

Para Wallon, “o desenvolvimento da inteligência, em grande parte, é função do meio social” (1971:13), pois o mesmo considera a importância da mediação neste processo. Para que a criança consiga ir além do nível de experiência ou da invenção imediata e concreta, é preciso utilizar instrumentos de origem social, como a linguagem e/ou os diferentes sistemas simbólicos surgidos do meio, a fim de adquirir ou desenvolver noções e conhecimentos fora do sujeito e que constituem o patrimônio do grupo.

Não é possível transmitir este patrimônio, do grupo para o indivíduo, de maneira literal, pois o mais simples conhecimento exige de nós uma adaptação. A prática pedagógica, de maneira geral, ainda está pautada na premissa de que a verdade possui uma evidência própria que torna viável absorvê-la de maneira imediata. Uma noção não é assimilável por si mesma ou vinda após outras, que com ela formam uma espécie de cadeias de verdades (ou conhecimentos). Não há uma simples questão de conteúdo, uma vez que a compreensão exige condições mais profundas.

A criança utiliza a própria experiência, a linguagem e as noções extraídas do ambiente para interagir com os conhecimentos que está aprendendo. As tradições que ela recebe do seu meio constituem uma fonte de conhecimentos e também de conflitos. O ensino recebido na escola pode suscitar dificuldades no processo de aprendizagem, se estiver descontextualizado das reais necessidades da criança, principalmente se as ações educativas exigirem dela uma compreensão imediata do que é ensinado. A criança pode até ser capaz de repeti-lo corretamente, embora isto não garanta que ela consiga apreender o seu sentido.

As fontes efetivas de conhecimento para a criança são as experiências pessoais e o que ela aprende do meio. Em suas origens, o pensamento da criança não se ajusta ao modelo de pensamento expressado pelo adulto⁴², que parece encadear regularmente os objetos, seus atributos, as relações, as ações que executam, cada um com a sua significação. Para organizar o complexo de imagens e pensamentos que estão se desenvolvendo, são necessárias perguntas direcionadas, feitas por um adulto, para que a criança se veja obrigada a consultar o inventário das noções formadas em sua mente nas diferentes experiências que viveu.

O grupo infantil também tem a sua relevância, pois ajuda a criança não apenas em sua aprendizagem social, mas também no desenvolvimento da tomada de consciência da sua própria personalidade. O desenvolvimento infantil acontece nas relações entre um ser e um meio social que se modificam reciprocamente, dentro das relações sociais que estabelecem. A confrontação com os companheiros de idade aproximada permite à criança perceber que ela é uma entre outras, sendo ao mesmo tempo igual e diferente das outras crianças. Cabe à escola oferecer condições para a integração das atividades infantis em um sistema com unidade, pois o grupo deve basear-se na cooperação, não em um simples ajuntamento. O indivíduo incorpora-se ao grupo modificando-o, ao invés de simplesmente se justapor aos outros.

É importante reconhecer as necessidades da criança e os interesses diferenciados que ocorrem nas diferentes idades. Segundo Wallon, “cada idade corresponde a um tipo de comportamento e todo tipo de comportamento se organiza em torno de certas atividades fundamentais” (1971:24). O ensino deve levar em conta o papel que os comportamentos

⁴² Wallon (1976:184).

infantis e as aquisições cognitivas, peculiares a cada etapa, representam na vida da criança, o que justifica a importância do (a) professor (a) reconhecer como ela se comporta em cada uma destas fases do seu desenvolvimento, a fim de melhor orientar o seu fazer pedagógico.

Se a criança, ao frequentar a escola, tiver os “conteúdos” dissociados da realidade, pode ter estimulado em si o conflito entre o que é ensinado e o que é vivido. A ligação existente entre as operações intelectuais e as relações sociais precisa ser estimulada pela escola, favorecendo a aprendizagem da criança e o desenvolvimento de suas aptidões sociais.

Wallon considera a emoção como a base do desenvolvimento da inteligência. Para ele, não há a dicotomia entre razão e emoção, tampouco a segunda interfere negativamente na racionalidade humana. Elas são interdependentes, pois a formação humana tem a emoção como elemento constituinte. Devido a isto, o ensino escolar deve incluir em seus pressupostos o aspecto emocional. As emoções, segundo Wallon, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa, pois é através delas que o aluno manifesta seus desejos e suas vontades. De acordo com Santos (2003), Wallon foi o primeiro a considerar a importância das emoções no trabalho pedagógico.

A emoção também é a responsável pela relação entre o indivíduo e o ambiente. Nos primórdios da existência humana, o viver em grupo levou os homens e as mulheres a agirem pelo bem comum, através do conhecimento do meio e das dificuldades a serem resolvidas, o que ajudou a sobrevivência da espécie. A emoção ajuda ao ser humano a

adaptar-se à constituição do grupo, e a também imprimir a sua marca neste. As manifestações individuais pertencentes ao sistema de reações essencialmente orgânicas são reguladas pela ação do grupo, ao mesmo tempo em que o indivíduo influencia, com suas idiossincrasias, o grupo em que está inserido⁴³.

De acordo com os documentos oficiais que implantaram a proposta de organização da escola por Ciclos de Formação no município do Rio de Janeiro, além de Henry Wallon também foram encontradas em Lev Vygotsky importantes contribuições a sua formulação. Como educador, ele estava ligado à concepção de aprendizagem e desenvolvimento elaborada pela teoria cultural-histórica. Para Vygotsky, todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. O ato de conhecer é constituído pela história e pela cultura, o que redimensiona a própria matriz psicológica que tem orientado a ação educativa. O ser humano, em outras palavras, precisa conviver com outros seres humanos, pois o desenvolvimento da inteligência é resultado dessa convivência. Ele também precisa realizar atividades próprias para a construção do conhecimento formal.

⁴³ Wallon (1971: 91).

Estas atividades dependem da mediação do outro - professor ou colega - para serem construídas e podem ser diferentes das que exercemos naturalmente na vida cotidiana.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano é um processo contínuo, embora não linear, em que a evolução intelectual se dá numa interação constante e ininterrupta entre os processos internos e as influências do mundo social. Este desenvolvimento baseia-se na unidade entre o social e a personalidade, construído enquanto a criança está se desenvolvendo. É a natureza histórico-cultural que gera os interesses humanos, os quais são distintos das necessidades instintivas. Só o ser humano, em seu desenvolvimento histórico, consegue criar novas forças geradoras de conduta.

Vygotsky acreditava que o desenvolvimento intelectual é o resultado de uma grande influência das experiências do indivíduo. Cada pessoa reage particularmente à mesma situação vivida por outras pessoas. A maneira como cada um aprende é individual e, para ele, só há desenvolvimento quando o ser humano aprende. E para que as informações sejam aprendidas, elas têm que ter sentido socialmente configurado.

Não se trata de uma aprendizagem e de uma cognição desvinculadas das experiências, portanto, da dinâmica social. Os seres humanos, neste contexto, são concebidos em contato com o seu ambiente, que eles recriam (enquanto também o fazem a si mesmos) por meio das ações realizadas. O indivíduo não é um recipiente passivo do meio em que está inserido. A aprendizagem acontece a partir das interações entre os sujeitos. A ênfase está nas relações e nos sujeitos que em relação constituem a realidade e por ela são constituídos.

De acordo com o pensamento de Vygotsky, constituído à luz do materialismo histórico dialético, as funções mentais superiores (tais como pensamento, memória lógica, atenção voluntária), aquelas que são caracteristicamente humanas, estão embasadas na vida social. Para compreender o indivíduo, torna-se necessário compreender as relações sociais que este indivíduo está vivenciando, pois o desenvolvimento destes comportamentos caracteriza-se por transformações complexas. Isto não acontece de maneira passiva, mas se dá a partir da interação do indivíduo com outros indivíduos e destes com o ambiente. As relações sociais interiorizadas vão se convertendo em funções e formam a estrutura deste indivíduo.

“O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (Vygotsky, 1991:99). As crianças podem ir além dos seus próprios limites ao imitar as

ações do outro, numa atividade coletiva ou sob a orientação de um adulto. Uma pessoa só consegue imitar o que está em seu nível de desenvolvimento.

Inicialmente as crianças dirigem-se a um adulto quando descobrem que são incapazes de solucionar um problema sozinhas. Ao fazê-lo, elas descrevem verbalmente o método que, por si mesmas, não foram capazes de colocar em ação. Um pouco mais tarde a fala socializada (a que foi usada anteriormente para comunicar-se com um adulto) é internalizada, provocando uma mudança significativa na capacidade infantil de usar linguagem como um instrumento para resolver problemas. Quando isto acontece, as crianças passam a recorrer a si mesmas, ao invés de procurar um adulto e a linguagem passa a ter uma função intrapessoal (para si) além do seu uso interpessoal (com o outro)⁴⁴. Quando elas conseguem desenvolver um método de comportamento a fim de se guiarem, que tenha sido usado previamente na relação com uma outra pessoa, o que as ajuda a organizarem suas próprias atitudes de acordo com a forma social de comportamento, conseguem impor a si mesmas uma atitude social.

Para Vygotsky (1991), a aquisição da linguagem pela criança também exemplifica a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A linguagem surge como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas que estão ao seu redor. Quando se converte em fala interior, passa a organizar o pensamento infantil e torna-se uma função mental interna. De igual forma, as interações vivenciadas pela criança com o outro também desenvolvem o pensamento reflexivo, que juntamente com a fala interior favorecem o desenvolvimento do comportamento voluntário.

Além de controlar seu comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da linguagem, que as habilita a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis e a planejar uma solução para um problema antes da sua execução. Signos e palavras constituem um meio de contato social com outras pessoas, o que suscita novas relações e novas organizações do próprio comportamento infantil, o que produz mais tarde o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo, a partir da forma especificamente humana do uso de instrumentos (ou ferramentas), o que determina a união fundamental existente entre a linguagem e a ação na atividade da criança.

⁴⁴ No capítulo 5 discutirei de maneira mais aprofundada estas duas funções.

Os estudos de Wertsch sobre Vygotsky (1993) nos lembram que as funções mentais superiores e a ação humana são mediadas por ferramentas (ou ferramentas técnicas) e por signos (ferramentas psicológicas), tais como a linguagem. Para compreender a ação mental humana, é preciso compreender os mecanismos semióticos usados para mediar tal ação, pois determinados aspectos do funcionamento mental humano estão fundamentalmente ligados aos processos comunicativos. As práticas comunicativas humanas fazem surgir as funções mentais no indivíduo, que se originam dos processos sociais.

Esses instrumentos mediadores dão forma à ação de maneira social, como já foi dito, a partir do uso da linguagem. A relação entre a ação e os instrumentos mediadores torna mais apropriado utilizar “indivíduo que atua com instrumentos mediadores” ao invés de falar simplesmente indivíduo. Ao centrar-se nos instrumentos mediadores, o agente da ação mediada se concebe como o indivíduo (ou indivíduos) que atua em conjunto com os instrumentos mediadores.

Há uma estreita relação entre os processos sociais comunicativos e os processos psicológicos individuais através da ação mediada. As funções mentais estão conformadas por instrumentos mediadores que utilizam para desempenhar uma tarefa. Somente como parte de uma ação estes podem desempenhar seu papel, uma vez que eles surgem como respostas às demandas da ação mediada.

Os instrumentos mediadores não constituem um todo singular e indiferenciado. Eles constituem um “jogo de ferramentas” (Wertsch, 1993:115). Constituem alguns exemplos de ferramentas psicológicas a linguagem, os diversos sistemas de cálculo, as técnicas mnemônicas, as obras de arte, a escritura, etc. Um enfoque que inclua a noção de “jogo de ferramentas” permite conceber as diferenças grupais e contextuais da ação mediada em função do ordenamento de instrumentos mediadores aos quais as pessoas têm acesso e em função dos modelos de seleção que manifestam ao eleger um determinado meio para uma ocasião determinada.

Os processos humanos comunicativos e psicológicos se caracterizam pela dialogicidade. Quando alguém fala, produz um enunciado e pelo menos duas vozes podem se ouvir ao mesmo tempo, as formas de falar e de pensar que nos constituem. Existem várias maneiras de representar a realidade ou solucionar um problema. A heterogeneidade de pensamento contrasta com a idéia que existe apenas um modo de representar os

acontecimentos. Toda compreensão é dialógica por natureza, porque compreendemos o que é dito a partir das experiências que vivemos no plano interpsicológico e no plano intrapsicológico. A noção de heterogeneidade nos convida a questionar o fato de que existe um único modo de representar os acontecimentos e os objetos em uma situação dada, pois o funcionamento mental humano está ligado a processos comunicativos, o que pode suscitar inúmeras possibilidades e diferentes pontos de vista.

Em toda cultura e em todo indivíduo não existe apenas uma forma homogênea de pensamento. Uma característica fundamental da atividade humana é a existência de uma variedade de formas qualitativamente diferentes de representar o mundo e atuar nele. Não se pode pensar o processo de troca entre as diversas formas de pensamento e as distintas fases de seu desenvolvimento como um processo mecânico, em que cada fase nova emerge quando a anterior está totalmente terminada. A heterogeneidade existe porque existem diferentes níveis genéticos de funcionamento, existem formas de pensamento qualitativamente diferentes.

Segundo Vygotsky, os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado, pois o primeiro acontece mais lentamente, sendo posterior ao de aprendizagem. Para ele, uma criança não tem seus processos de desenvolvimento completados quando assimila o significado de uma palavra, por exemplo. Neste momento eles apenas começaram. Apesar de o aprendizado estar diretamente ligado ao desenvolvimento infantil, os dois processos nunca acontecem de maneira igual ou paralela, pois existem relações dinâmicas complexas entre ambos que não podem ser traduzidas por formulações hipotéticas imutáveis.

Podemos perceber de maneira mais clara a influência destes autores em um trecho do Documento Preliminar (Fascículo1) sobre o 1º. Ciclo de Formação de 2000, que apresenta a proposta ao professorado e os princípios básicos que fundamentam a proposta carioca:

- *durante toda a vida, o ser humano se desenvolve e aprende, mas não de forma linear e cumulativa, e sim por meio de uma reestruturação contínua que modifica e aprofunda toda a sua forma anterior de ver, agir, entender e organizar o mundo;*
- *a escola é uma das possibilidades de desenvolvimento/aprendizagem para o ser humano e não a*

única. As práticas sociais e culturais vividas fora da escola, articuladas ao processo de amadurecimento biológico, são relevantes para o crescimento global das pessoas;

- *as experiências vividas na escola precisam atender aos dois níveis presentes em cada período do desenvolvimento/aprendizagem: o real (definido pelas funções mentais já amadurecidas) e o potencial (definido pelas funções mentais em processo de amadurecimento);*
- *o currículo escolar deve prever uma organização mais plástica e flexível, considerando as características, as singularidades e os conhecimentos já construídos pelos alunos e também os que eles ainda precisam construir.(p.3)*

O Ciclo de Formação se fundamenta em alguns pressupostos que o podem diferenciar da seriação: o tempo e a organização curricular se propõem mais flexíveis, o que pode não excluir contradições, uma vez que se pretende trabalhar os três anos de uma forma integrada, mas muitas vezes em cada ano são trabalhados os conteúdos escolares de maneira gradual e cumulativa, não conseguindo romper totalmente com a seriação; não há retenção ao final de cada ano e/ou etapa, acredita-se que é necessário respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e as singularidades dos indivíduos e que é preciso garantir o direito à continuidade do processo de desenvolvimento de todos os alunos e alunas.

A dinâmica pedagógica passa a considerar a relevância da mediação no processo *aprendizagemensino*. A mediação pedagógica, que é intencional, visa oferecer melhores condições para que todos os alunos e alunas aprendam, e a mediação do colega, a partir da troca de saberes e experiências, proporciona aprendizagem mútua entre pares diferentes. As singularidades de cada um (a) podem ser incorporadas às relações vividas em sala de aula, em uma prática pedagógica que possibilita um (a) aluno (a) aprender com o (a) outro (a) o que ainda não sabe. Assumindo o fato de que todos possuem saberes e não saberes, a escola pode utilizar relações mais solidárias e cooperativas para ajudar a seus alunos e alunas a aprender.

Embora inicialmente o 1º. Ciclo de Formação seja composto por três anos⁴⁵, ele pode ser de dois anos ou um ano, dependendo da idade que a criança seja matriculada na escola. Por exemplo, se um (a) aluno (a) entrar na escola aos sete anos, não deverá ser

⁴⁵ Cabe aqui lembrar o que já foi dito anteriormente, que o 1º. Ciclo de Formação é a etapa em que o(a) aluno(a) se alfabetiza.

matriculada no Período Inicial, mas no Intermediário, pois a proposta considera que a criança mais velha já “cresceu” biológica e cognitivamente um pouco mais, levando em conta as experiências por ela vividas em seu ambiente sócio-cultural, justificando assim que o currículo previsto para o Ciclo de Formação seja cumprido em dois anos. Cabe ao (a) professor (a) descobrir as aprendizagens deste aluno (a) e proporcionar-lhe atividades que o (a) ajudem a avançar rumo a novas aprendizagens.

Em relação à enturmação por idade, podemos encontrar um entrave no que se refere às Classes de Progressão, turmas destinadas às crianças que não tiverem aprendido a ler e escrever ao final do 1º. Ciclo. O sistema acadêmico (SCA), software responsável pela enturmação dos alunos e alunas que compõem a rede carioca, transfere automaticamente para estas turmas as crianças que completarem nove anos depois do último dia de fevereiro do ano em que deveriam estar no Período Final. Explicando melhor, crianças que tenham sido matriculadas com mais de seis anos no Período Inicial e, durante o Ciclo, tenham mais de oito anos, devem ser encaminhadas às Turmas de Progressão, a despeito do desenvolvimento que apresentarem naquele período, tendo como único critério a idade.

A escola precisa acreditar - e investir- no potencial de aprendizagem dos seus alunos e alunas, oferecendo-lhes experiências curriculares que valorizem as idiossincrasias de cada um (a), e reestabeleça neles (as) a confiança na própria capacidade de aprender. Durante muito tempo a escola tem feito justamente o contrário, ou seja, ressaltou, com seus procedimentos avaliativos a incapacidade de aprender de alguns alunos (as), principalmente dos alunos e alunas oriundos das Classes Populares. Podemos lembrar, neste sentido, de algumas explicações para o fracasso escolar como a ideologia do dom (a aprendizagem é uma questão de dom, por isso apenas “alguns” aprendem), as diferenças culturais (alguns não aprendem porque são carentes culturalmente, porque têm uma sub-cultura), entre outras, que legitimavam a incapacidade destes alunos (as) e conseqüentemente a sua exclusão do conhecimento transmitido pela escola.

Por conta destas questões, o documento anteriormente citado afirma a necessidade de romper com a tradição de exclusão ainda presente nas escolas, incorporando novas maneiras de enxergar o vivido em sala de aula. Este também nos lembra algumas contribuições de Wallon e Vygotsky para o Ciclo de Formação:

- *“a existência de diferentes formas de ver, com diferentes pontos de vista a serem considerados;*
- *a concepção de que a função da escola é garantir a aprendizagem dos alunos;*
- *a visão de que tanto o aluno quanto o professor aprendem nas diferentes interações que vivenciam;*
- *a noção de que o tempo de aprendizagem varia de aluno para aluno, cabendo ao professor pensar nas condições para que as aprendizagens aconteçam;*
- *a concepção de que a criança é uma pessoa que se desenvolve a cada dia e que em cada etapa de sua existência apresenta formas próprias de pensar, agir e sentir”*(p.7)

De acordo com o documento, o 1º. Ciclo de Formação pode potencializar novas perspectivas em relação à aprendizagem dos alunos e alunas, pois afirma que o Ciclo pretende romper com a linearidade e com a mesmidade ao defender que, além da existência dos diferentes pontos de vista constitutivos dos seres humanos, é necessário considerá-los para aprender com a diferença, principalmente quando acreditamos que uma das funções da escola seja garantir aprendizagem a todos. Não é possível fazê-lo sem respeitar as singularidades de cada aluno (a). O (a) professor (a) é responsável pela mediação pedagógica, e cabe a ele (a) descobrir as melhores condições para que o (a) aluno (a) aprenda, reconhecendo que, enquanto ensina, também aprende nas interações que vivencia. A escola, que antes assumia como uma de suas funções negar a diferença, para homogeneizar os resultados a partir de uma dinâmica pedagógica preocupada em homogeneizar os sujeitos e saberes, agora abre a possibilidade de incorporar a diferença como fator positivo ao processo *aprendizagemensino*, descobrindo que ela oferece novos caminhos para aprendizagens de alunos e alunas diferentes entre si. É nesta convivência que aprendizagem acontece, pois cada ser humano é único e irrepetível...

Pensar estas questões no 1º. Ciclo de Formação nos leva a entender que ensinar aos alunos e alunas o domínio e a prática social da escrita, numa sociedade letrada e excludente como a brasileira, é um dos maiores compromissos que a escola pode assumir a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e justa. No entanto, não cabe apenas ensinar a escrever uma palavra, ou decifrá-la, sem saber o seu valor social. É preciso ler o mundo, seu contexto social e político, suas relações, repensar o sentido do

termo alfabetização, e seu significado para o trabalho realizado diariamente em sala de aula.

“Ser capaz de ler e interpretar um bilhete, um manual de instruções, uma carta, uma propaganda (...), assim como usar a língua escrita para comunicar tudo o que pensa, sente, deseja e imagina, faz parte do contrato pedagógico ‘assinado’ entre a escola e o aluno, em que a cláusula principal é o êxito de todos.” (Documento Preliminar, p.12)

Esta leitura de mundo não pressupõe aceitá-lo como *“algo estático, a que os homens se devem ajustar”* (Freire, 1987:136), numa atitude alienada, que nos mantém passivos diante dele e não nos permite perguntar, questionar e transformar. É preciso lê-lo criticamente, rejeitando qualquer tipo de dominação, principalmente a partir da palavra e da cultura do outro, pois não devemos aceitar que nos tentem impor uma única visão de mundo.

Os seres humanos são seres inconclusos que se desenvolvem e se transformam (justamente por causa desta inconclusão) num tempo que é seu, pois também são seres históricos. Quando são submetidos a situações concretas de dominação/opressão, que os tentam alienar, já não se desenvolvem de forma autêntica, porque seguem as decisões de quem os tenta dominar. Transformam-se em “seres para o outro” (de quem dependem), ao invés de serem “seres para si”.

A leitura de mundo os ajuda a entender as relações de dominação a que são submetidos os seres humanos. Ela os liberta e os transforma. Homens e mulheres se desenvolvem quando se fazem “seres para si” e rejeitam as idéias, decisões e valores do outro. Quando deixam de aceitar com naturalidade a “superioridade” de quem os oprime e em decorrência disto, a própria “inferioridade”, se tornando seres livres.

Estar alfabetizado, nesta perspectiva, vai muito além do fato de se conhecer o código escrito de uma língua; significa conhecer criticamente as palavras de seu mundo, para, quando necessário, saber e poder dizer a sua palavra. Com o uso da palavra, homens e mulheres assumem suas condições humanas e o movimento dialético do processo histórico de produção humana a partir da educação. O homem humaniza o mundo, quando se reconhece como sujeito que o reelabora...

Certeau (1994) afirma que a criança escolarizada aprende a ler (dar sentido ao que lê) *“paralelamente à sua aprendizagem da decifração e não graças a ela: ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem”* (p.263). Para ele, a memória cultural adquirida a partir da tradição oral permite construir significados que ajudam e enriquecem *“as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige.”* (Ibid.) .

Uma vez que o Ciclo de Formação se propõe a ressignificar a escola, que passa a ser vislumbrada não apenas como um espaço de aprendizagem de conteúdos escolares fragmentados e descontextualizados, mas como um espaço de formação, não se torna viável pensar o processo de alfabetização apenas como a apropriação do código escrito. Outrossim, o trabalho pedagógico deve se desenvolver a partir de textos (levando em conta que texto não se refere apenas a Língua Portuguesa, valorizando-o em outras áreas do conhecimento) que possibilitem um excelente trabalho de apropriação do código de forma contextualizada, envolvendo compreensão de significados e sentidos. É preciso que se atribua sentido ao que se lê e escreve, pois a leitura crítica de um texto não se restringe à decodificação. É essencial *“para a formação do aluno o desenvolvimento de julgamentos e posicionamentos frente à leitura”* (p10)⁴⁶.

Nos alfabetizamos continuamente, num processo ininterrupto. Todas as experiências que vivemos nos alfabetizam. Temos muitas vozes dentro de nós que falam – e/ou calam, que nos ajudam a construir esta rede de significações que nos permitem dialogar com o texto lido, entendê-lo a partir do que somos e do que vivemos, uma vez que *“a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”* (Freire: 1987, 20). Aprender a ler e escrever é, principalmente, aprender a ler o mundo (e transformá-lo através de nossa prática consciente), seu contexto, a partir de uma relação dialética entre linguagem e realidade. A aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos fundamentalmente políticos. Por conta disto, é necessário ressignificar o conceito de alfabetização, ressaltando, além da aprendizagem da língua escrita, seu uso e valor social e, conseqüentemente, seus aspectos político e histórico, levando em conta que os textos são escritos para comunicar idéias, pensamentos, sentimentos, e possibilitam a interação entre quem escreve e quem lê, em um processo

⁴⁶ A multieducação na sala de aula: refletindo sobre o trabalho no 1º Ciclo de Formação.

socialmente configurado. Isto nos faz questionar, por exemplo, o trabalho com elementos soltos - sílabas, letras, palavras ou frases - por não dar conta de comunicar e organizar o pensamento, embora ainda se encontre nos ambientes escolares profissionais que acreditem no contrário.

As crianças convivem com o mundo da escrita muito antes de chegarem à escola, principalmente as que vivem nos meios urbanos. Seu contato com a escrita começa muito antes de freqüentarem a escola, elas trazem conhecimentos construídos em diferentes situações vividas. Cabe à escola perceber o que a criança já sabe para ajudá-la a avançar, dando continuidade a sua aprendizagem, a partir de atividades de escrita diferenciadas que sejam significativas para os alunos e alunas.

Neste contexto, além do contato com este mundo letrado, temos contato com outras experiências igualmente alfabetizadoras, mesmo antes do contato formal com ele. Quando Freire (2001) se refere a sua infância, e às experiências vividas na casa em que nasceu, das árvores, *“algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós”* (p.12), é possível sentir o cheiro, o sabor desta infância... Por que não trazer a infância de nossos alunos e alunas para a escola, na busca constante de aproveitar as experiências significativas vividas pelos alunos e alunas para a sala de aula? É preciso considerar suas aprendizagens, para, a partir delas, destas leituras de mundo, que são particulares, ensinar-lhes a leitura da palavra. Para que, a partir desta leitura de mundo, se torne possível repensar estas experiências, aprender com elas para viver melhor outras experiências futuras. De nada adianta um saber que só é utilizado na escola, é preciso aprender para viver, para ser, sempre conscientes de que somos seres inacabados e imperfeitos e que, portanto, é inútil a instituição escolar exigir uma perfeição - seja dos professores e/ ou alunos - que nunca será alcançada...

O Ciclo pode oferecer para a dinâmica pedagógica a discussão de que é preciso trazer estes ambientes alfabetizadores que a criança vivencia para dentro da escola. É ingenuidade nossa acreditar que as crianças não vivam essas experiências alfabetizadoras fora da escola, mesmo aquelas que não tenham um contato maior com o mundo escrito (livros, jornais, revistas) em casa. Essas crianças vivem outras experiências que podem ser aproveitadas pela escola para ensinar-lhes a ler a palavra escrita. É dever da escola

oportunizar o contato com o mundo letrado quando o (a) aluno (a) não o tem no seu entorno social, ao invés de usar isto como respaldo, quando as crianças não se alfabetizam⁴⁷.

Além de toda a discussão sobre as premissas que diferenciam o Ciclo de Formação da seriação, a alfabetização (que neste contexto é muito mais do que conhecer e dominar o código escrito) e o currículo, no Documento Preliminar também encontramos uma importante contribuição para as práticas avaliativas realizadas em sala de aula. Ele sugere um trabalho de parceria entre os (as) alunos (as) e professores (as) e a importância de também se produzir coletivamente. Os trabalhos produzidos servem para avaliar o (a) aluno (a) no sentido de ajudar o (a) professor (a) a replanejar suas ações, para que todos os seus alunos aprendam. A avaliação, antes usada como ferramenta que legitimava o fracasso, que excluía e marginalizava, agora pode também ser encarada como instrumento que ajuda o (a) professor a repensar a própria prática, partindo sempre das premissas que todos são capazes de aprender, que não existe grupo homogêneo (mesmo que as crianças estejam na mesma faixa etária) e que a diferença que nos constitui enquanto seres humanos oportuniza a troca de experiências e conhecimentos, o que justifica a opção de valorizar e trabalhar com as diferenças como agente potencializador do processo *aprendizagemensino*.

Embora haja um avanço, na tentativa de construir uma escola menos excludente, a proposta de Ciclo de Formação no município do Rio de Janeiro traz algumas incoerências, como a existência das Turmas de Progressão, espaço destinado aos alunos e alunas que não conseguiram aprender o código escrito nos três anos que compõem o Ciclo. Estas turmas têm se tornado o espaço do não saber, uma vez que as crianças as freqüentam por muito tempo e muitas continuam analfabetas, o que contraria a sua concepção. Inicialmente, as Turmas de Progressão deveriam existir com a finalidade de corrigir a defasagem entre a faixa etária e a escolaridade dos alunos e alunas, principalmente para atender os (as) alunos (as) multirrepetentes da escola seriada, na transição de uma escola organizada em séries para uma escola organizada em Ciclos de Formação, a fim de ajudá-los (as) a avançar para o ano Ciclo das crianças com a mesma idade que ele (a). A proposta prevê que as mesmas

⁴⁷ Usualmente, quando uma destas crianças não se alfabetiza, é recorrente usar o seu pouco contato com o mundo letrado como respaldo: “*Ele (a) não aprendeu a ler porque ninguém em casa tem hábitos de leitura, ou por que os pais são analfabetos e não há ajuda em casa neste sentido.*” Embora saiba que tais fatos podem dificultar o processo, estes não inviabilizam a aprendizagem da leitura e escrita.

deixem de existir à medida que os alunos e alunas consigam alcançar os anos Ciclo correspondentes as suas idades (Krug: 2001).

Este espaço, que deveria ser provisório, tem se tornado permanente no município do Rio de Janeiro, pois como já foi dito muitos não conseguem se alfabetizar. O número de crianças matriculadas nas Turmas de Progressão tem sido tão expressivo que uma das metas da SME/Rio para 2006 é acompanhá-las mais de perto, a fim de tentar reverter esta situação. As Divisões de Educação (DEDS⁴⁸) das CRES têm tido a incumbência de fazer este acompanhamento junto aos docentes que trabalham com estas turmas.

Outras incoerências da proposta podem ser encontradas nas práticas experimentadas cotidianamente, como a organização das turmas a partir do desenvolvimento cognitivo apresentado pelas crianças⁴⁹, por exemplo, o que contraria a proposta original, uma vez que elas devem ser agrupadas pela idade, o que não significa dizer que tal critério homogeneíze as crianças. Elas estão na mesma faixa etária, mas isto não obriga a todas terem alcançado as mesmas aprendizagens. Práticas como a existência das Turmas de Progressão e a tentativa de homogeneização das crianças, ao agrupá-las em uma turma, são incoerentes com a proposta porque explicitam a mesma lógica normalizadora. No primeiro exemplo, o (a) aluno (a) que não conseguir atingir o esperado é retirado de sua turma de origem, para pretensamente ser “recuperado” e a ela retornar quando estiver com as mesmas competências (mesmo que minimamente) dos outros alunos e alunas, o que raramente acontece; na tentativa de homogeneização mais explícita, na organização das turmas, se agrupa os (as) alunos (as) de acordo com as suas aprendizagens.

Com o Ciclo, abre-se a possibilidade para que a diferença possa ser incorporada às práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Apesar disto, com as Turmas de Progressão, chega um momento em que ela deixa de ser considerada positiva para ser o fator determinante de exclusão. Explicando de outra forma, admitem-se percursos diferentes, desde que se alcancem objetivos comuns... No final do 1º. Ciclo as crianças devem ter desenvolvido as mesmas aprendizagens, devem dominar a leitura e a escrita do mesmo modo para serem aprovadas para a 3ª. série. As diferenças, encaradas como deficiências, devem ser apagadas e o diferente deve se tornar a reprodução do mesmo.

⁴⁸ Divisão responsável pelo trabalho pedagógico realizado nas escolas que compõem uma CRE.

⁴⁹ Como relatado neste trabalho, na “Ordem e Progresso”, em 2003 e na “República do Peru”, em 2000.

Quem não consegue anular suas idiossincrasias ou limitá-las ao ponto destas passarem despercebidas precisa ser excluído, pois não lhe cabe estar junto das outras crianças, que de tão parecidas se tornam iguais. Sob meu ponto de vista, ainda é preciso complexificar a maneira como a diferença é incorporada à dinâmica pedagógica, a fim de garantir, em todos os momentos do fluxo escolar, que as crianças não sejam segregadas ou que se tente homogeneizar as turmas, o que não ajuda efetivamente a aprendizagem dos alunos e alunas. Trazendo para esta discussão os próprios autores usados na organização da proposta, Wallon e Vygotsky, que acreditavam que a aprendizagem acontece a partir de um processo mediado e coletivo, construído socialmente entre pessoas diferentes, em um grupo cujo trabalho seja pautado na solidariedade e na partilha de informações e conhecimentos entre seus componentes, não cabe aceitar com naturalidade que estes meninos e meninas sejam retirados de sua turma de origem porque são “diferentes” dos demais. Este critério de enturmação é facilmente refutável, uma vez que cada ser humano é único e irrepetível.

Neste contexto, o (a) professor (a) precisa assumir uma postura investigativa, para que realize intervenções pedagógicas adequadas, através de propostas de trabalho significativas, intencionais e planejadas, que ajudem seus alunos e alunas a construir novas aprendizagens, a partir de uma dinâmica de trabalho coletiva. O ainda não-saber se traduz em novas possibilidades de aprendizagem, ao invés de ser considerado como impossibilidade. O (a) professor (a) que reconhece seus ainda não - saberes investiga, e também descobre o que o (a) aluno (a) e ele (a), professor (a), precisa aprender, a partir do que ambos ainda não sabem. Alunos, alunas e professores (as) podem aprender através da interação, da cooperação mútua, a partir da troca entre saberes e não saberes (Esteban, 2001).

Podemos perceber que os Ciclos propõem uma ótica diferenciada em relação ao processo *aprendizagemensino*. Por conta disto, existem nos ambientes escolares da rede carioca duas lógicas antagônicas em conflito constante, dadas as suas intencionalidades: a seriação, pautada historicamente em critérios como competição, seletividade, exclusão e o Ciclo, que propaga a idéia de que todo ser humano é capaz de aprender, desde que lhe sejam dadas as condições necessárias para que isto aconteça. Sob meu ponto de vista, a partir de uma mediação pedagógica compromissada com o aprender dos alunos e alunas, de uma avaliação que se propõe a ser utilizada como instrumento de investigação da dinâmica

pedagógica vivida em sala de aula, e de um currículo que considera as aprendizagens prévias das crianças, assume-se que a escola não é o único espaço em que as aprendizagens acontecem, cabendo a ela reorganizar o que acontece nas salas de aula sob estas novas premissas, considerando estas experiências vividas fora da escola. Os Ciclos dão visibilidade ao fato que de a escola seriada não dar conta de promover a aprendizagem de todos os seus alunos e alunas.

A escola em que trabalho, assim como tantas outras, se opõe ao discurso oficial em suas práticas cotidianas, uma vez que ainda tem o seu projeto pedagógico pautado em premissas referendadas na seriação. A escola tem, na sua maioria, práticas que procuram selecionar e hierarquizar. Embora contradiga a discussão que vem sendo fomentada desde a implantação dos Ciclos, ela se torna um “bom” exemplo de escola, considerada eficiente e competente, quando se propõe a fazer o que tem feito. Ela nos possibilita discutir premissas como qualidade e meritocracia, uma vez que usa estes princípios para nortear as suas ações pedagógicas. Esta tensão percebida entre as relações vividas na escola e o discurso oficial expressa no cotidiano o que pretensamente a SME/Rio refuta em seu material impresso e nas capacitações oferecidas pela CRE e exemplifica a própria contradição do discurso oficial. O Ciclo, embora se pretenda mais democrático que a seriação, não exclui a possibilidade de exclusão ainda tão presente no ensino público.

A “Ordem” deixa a ambigüidade do discurso mais transparente, pois ao mesmo tempo em que abre possibilidades de êxito aos seus alunos e alunas também retrocede em outros momentos. Reconhece uma de suas falhas ao organizar uma turma inteira com trabalho pedagógico diferenciado de 3^a. série em 2002, a fim de evitar que um número expressivo de crianças seja enviado às Turmas de Progressão e de também garanti-lhes a aprendizagem dentro da concepção de aprendizagem que permeia grande parte das relações pedagógicas vividas na escola e se torna novamente seletiva, quando também se organiza no final do ano letivo de 2004 (no último Conselho de Classe)⁵⁰ a fim de evitar que eu aprovasse três alunos considerados “fracos” para a 4^a. série. A mesma escola, que ora abre a possibilidade de um fazer pedagógico preocupado com os que ficam pelo caminho, também a nega quando decide reprovar um número pequeno de alunos. O que precisa ser disfarçado em 2002, ou seja, um grande número de alunos e alunas que comprometia a

⁵⁰ Discutirei este fato no próximo capítulo.

qualidade do trabalho pedagógico desempenhado pela escola, não precisa sê-lo em 2004, uma vez que neste ano o número pode não ser considerado significativo.

Os três meninos reprovados na minha turma, em 2004, Alef, Mateus e Felipe, têm os mesmos direitos de receber um ensino que se preocupe com as suas necessidades que os demais alunos e alunas da turma. Eles são muito importantes, eu me importo com eles. Eles são muito mais que um número que não compromete o desempenho da escola. Assim com eles, existem tantos outros que perdem seu rosto, sua identidade no meio das estatísticas. Números alarmantes que assustam alguns e não são valorizados por outros. Crianças no anonimato, que têm os mesmos direitos de receber a Educação e passam despercebidas, muitas vezes invisíveis no fundo de uma sala... Crianças que ainda nos mostram que muito ainda precisa ser feito.

A ambigüidade entre o discurso e a prática não é uma exclusividade da “Ordem” e também está presente em outras escolas públicas. Ainda acredita-se que uma boa escola deva ser exigente, evitar a aprovação para a série seguinte daqueles que não têm “condições”. Este é um dos motivos pelos qual a escola em que trabalho é considerada como excelente pela comunidade, pela CRE⁵¹, pelas outras escolas da região, porque seu trabalho pedagógico é considerado de qualidade. Trabalho pedagógico que seleciona. Poderemos encontrar estas e outras verdades na entrevista que fiz com a diretora da escola.

Sinto a necessidade de contextualizar a escola e as concepções pedagógicas que permeiam suas relações, o que a fez se tornar uma escola considerada de excelência, enfim, trazer isto à tona para depois discutir o trabalho pedagógico realizado com esta turma por dois anos. Pensando e repensando as questões que o Documento Preliminar suscita em relação ao 1º. Ciclo de Formação para todas as escolas que compõem a rede municipal, e a co-existência destas duas óticas em conflito presentes na escola, vejo que é necessário discuti-las a partir das experiências vividas com a turma de Período Final/2003 da Escola Municipal Ordem e Progresso.

⁵¹ Ouvi certa vez um comentário de um elemento da 3ª. CRE que dizia: “Todos dizem que escolas como essas são seletivas, mas a verdade é que as crianças realmente aprendem!”

2.1. Escola Municipal Ordem e Progresso.

*“Escola Ordem e Progresso
O seu nome está impresso
No coração infantil
E na bandeira do Brasil...”
(Trecho do hino da escola)*

A Escola Municipal Ordem e Progresso foi fundada há mais de quarenta e dois anos, no dia 05 de dezembro de 1963. Na época, o então governador do Estado da Guanabara, Carlos Lacerda, esteve presente à cerimônia de sua inauguração. A atual diretora da escola também esteve na festividade, era uma menina de cinco anos, mas, apesar da pouca idade, se recorda deste dia. Nas suas palavras, ela relata como se deu esta inauguração, que foi demandada pelos próprios moradores do bairro.

“O terreno em que hoje se encontra a escola e a FRASCE era uma escritura pública que pertencia ao meu avô e a um grupo de moradores do bairro. Na época em que começou o processo de favelização da Rocinha, esse terreno ficava junto com o terreno da FRASCE⁵², era uma extensão muito grande, só aqui são 3.500 m², a FRASCE deve ter outros 3.500, ou seja, eram 7.000 m² sem nada, e eles ficaram temerosos que se instalasse aqui uma favela. Eles se dirigiram ao governador da época, anterior ao Carlos Lacerda e pediram para eles fazerem aqui atividades esportivas e etc, o que hoje seria uma associação de moradores e que, naquele tempo, devia ter outro nome. Quando o Carlos Lacerda assumiu o governo, existia uma escassez muito grande de escolas, quase não existiam escolas e as vagas eram muito poucas. Ele implementou esse programa das escolas com a fundação Otávio Mangabeira, que eram escolas pré-fabricadas, e ele precisava deste espaço pra fazer uma escola. Ele chamou esse grupo, integrado pelo meu avô, e pediu que eles abrissem mão, pois era uma escritura por noventa e nove anos. Eles abriram mão e aqui foi construída uma escola neste espaço e no espaço que hoje pertence a FRASCE era a fundação Leão XIII e depois eles saíram de lá e os prédios ficaram abandonados, eram poucos até, mais tarde Doutor Libórni Siqueira conseguiu fazer a ASCE⁵³ e, depois, a FRASCE. A estória é essa...”

Podemos perceber, desde o princípio, que a escola surgiu com a necessidade de ocupar um espaço ocioso que poderia se tornar uma favela. O bairro de Higienópolis é considerado um bairro de classe média, o que não exclui a existência de algumas comunidades de baixa renda, mas acredito que, naquela época, isso era intolerável. Essas

⁵² Faculdade de reabilitação da ASCE (Associação de Solidariedade à Criança Excepcional).

⁵³ Associação de Solidariedade à Criança Excepcional.

próprias comunidades se restringem a lugares isolados, não podem ser consideradas como favelas⁵⁴.

A primeira diretora da escola foi a professora Maria de Almeida, que a dirigiu do início de 64 até 76. Depois dela, a diretora adjunta assumiu até que a irmã, que era professora da escola e também era da equipe pedagógica, morreu. Tal fato acabou desanimando a então diretora, que na época já tinha idade para se aposentar. Outras diretoras dirigiram a escola antes que Ana o fizesse. Ela chegou à escola há quinze anos, como encarregada de secretaria, vinda de um CIEP⁵⁵. Depois disso foi escolhida para ser diretora adjunta, e há mais ou menos onze ou doze anos é a diretora da escola.

É importante ressaltar que Ana sempre foi moradora do bairro, mora nele desde que nasceu. Ela ingressou na escola como aluna um pouco depois da sua fundação. Depois que Ana prestou concurso para o município, ela não veio trabalhar na escola, foi para outro local. Em 1990, a então diretora da escola a convidou para vir como encarregada de secretaria. Foi assim que ela retornou à escola.

“Então eu fiquei um ano como encarregado de secretaria, no ano seguinte a adjunta da Sheila estava saindo, estava se aposentando, na outra matrícula ela era multimeios e ela não queria continuar na função porque ela poderia ter um horário menor como multimeios, e como adjunta em uma matrícula ela teria uma carga horária maior, então ela disse que não interessava. A Sheila me convidou para ficar como adjunta, e dois anos depois, a Sheila também estava se aposentando em uma matrícula e não queria mais ficar como diretora, surgiu uma vaga pra ela de auxiliar de agente de pessoal no núcleo da escola, ela disse que não queria continuar, eu falei que também não queria, embora eu fosse adjunta, só que o grupo me pediu para ficar porque eu já sabia de tudo, já conhecia a escola, eu mudei de idéia e resolvi tirar a minha adjunta do próprio grupo, eu não trouxe ninguém de fora”.

Este retorno para Ana não foi fácil. De início, ela ficou muito entusiasmada com o fato de poder trabalhar na escola em que estudou, no mesmo bairro onde sempre morou. Mas ao se deparar com o grupo de professores e com a equipe pedagógica, Ana percebeu que não seria simples ser aceita por ele. Até que o grupo pedisse para que ela assumisse a direção da escola, Ana enfrentou muitas dificuldades em se sentir aceita.

⁵⁴ Embora comumente seja usado o termo comunidade, ao fazer referência ao local de moradia das classes economicamente desfavorecidas, opto por utilizar o termo favela.

⁵⁵ Centro Integrado de Educação Pública.

*“Hoje em dia eu tenho um grupo que, em termos de postura, de lidar com o outro, são pessoas muito amigas, pessoas com intimidade, mas naquela época, não era assim, quando eu cheguei aqui, eu não vou te mentir não, eu passei um batismo de fogo: **“-Da onde eu venho, porque que eu vim, se estava tomando o lugar de alguém...”** Eu chorava muito, eu sou uma pessoa muito sensível, todo o dia eu chegava em casa assim, às vezes eu conversava com a minha mãe, pois quando eu vim para cá, minha mãe vibrou, **“-Puxa, você vai trabalhar perto de casa, na escola em que estudou”**, mas eu enfrentei muitas resistências, aquele ditado é certo: *“Quando a esmola é muita, o santo tem que desconfiar”* e eu não fiz isso, eu vim realmente de coração aberto, eu vim de um grupo muito amigo, muito coeso, de repente eu estava em um grupo em que o primeiro turno tinha rixa com o segundo, porque os primeiros eram os professores mais antigos e o segundo eram as meninas novas, então já tinha uma divisão, que eu acho que isso é péssimo, pois se nós estamos em um mesmo barco, ou nós vamos flutuar ou nós vamos afundar juntos, mas isso já existia e me causava um mal estar tremendo, o primeiro turno tinha professores que atentavam mesmo, então eu vim e sofri muito(...) as pessoas me afrontavam mesmo, às vezes no meio de uma reunião, e mesmo com esse meu jeito conciliador, depois até me adoraram, gostaram de mim, viram que eu sou uma pessoa de trabalho, que eu estou aqui para trabalhar, que eu não estou aqui pra fazer vista, mas passaram a gostar de mim e, até chegar a esse estágio, tive vários problemas. Quando a Sheila disse que não ficaria como diretora, que eu deveria ficar, eu não queria, mas houve a pressão do grupo, eu resolvi tirar alguém do grupo porque ainda tinha uma parte daquele grupo que questionava o porquê disto, se tinham valores dentro da escola. A Sheila trouxe um valor de fora, então pro grupo se sentir contemplado, pois eu até teria alguém pra trazer, eu decidi trabalhar com a prata da casa, valorizar quem estava aqui, eu e Regina, a gente se dá muito bem”.*

A relação de Ana com Regina, sua diretora adjunta, é uma relação que, nas palavras de Ana, *“tem dado certo”* durante onze anos. Quando assumiu a direção da escola, Ana resolveu pedir a indicação do grupo para escolher a sua adjunta. O grupo indicou os nomes de duas professoras, Eliane e Regina, mas a primeira declinou o convite porque era elemento ativo do SEPE⁵⁶, fato que a fazia acreditar que a função não seria ideologicamente compatível com as suas convicções. Regina, que trabalha na escola há quase trinta e três anos, pois possuía duas matrículas, aceitou o convite.

Quando perguntei à diretora se ela não achava arriscado trabalhar com alguém indicado pelo grupo, ao invés de escolher ela própria quem trabalharia com ela, sua resposta foi muito interessante, o que nos mostra como a escola também é seletiva em relação ao seu corpo docente. Ela me disse que o grupo era muito parecido e compromissado e que, por conta disto, acreditava que os poucos elementos que destoavam dos demais sequer se ofereceriam para a função. Ana disse que eles sabiam que não daria certo. Durante os três anos em que trabalhei na escola percebi que poucas colegas

⁵⁶ Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação.

professoras não se adequaram ao perfil de professor da escola e se transferiram para outras escolas da região. Isso também justifica o que ela disse quando chegou à escola, que levou algum tempo para que o grupo a acolhesse. Lembro-me que vivi a mesma situação em 2002, quando me transferi para a escola. Durante os primeiros meses, podia perceber uma certa desconfiança, que foi sanada a partir do momento que demonstrei meu compromisso com a Educação, que só pôde ser percebido com a convivência.

“Mas eu acredito que a pessoa também não iria se oferecer se não tivesse uma linha de conduta parecida com a minha... Engraçado, eu acho que eu tenho um grupo assim, muito afinado, e com raras exceções, uma ou outra talvez, não seria adjunta ideal, mas acho que neste caso as pessoas não aceitariam porque eu acho que não haveria uma afinidade, e o grupo é muito responsável, muito organizado, são pessoas muito compromissadas, eu acho até que a adjunta poderia ser outra, mas eu digo que eu fui muito feliz, pois geralmente, é até uma coisa muito engraçada, você só chama para ser seu adjunto um amigo, alguém de longa data...”

Também lhe pedi que me falasse um pouco sobre o trabalho pedagógico realizado na escola, pois gostaria de ver como Ana encarava o que acontece diariamente na “Ordem”. Em suas palavras, Ana define desta maneira a concepção de ensino/aprendizagem da escola:

“A comunidade valoriza trabalho pedagógico realizado pela escola, a gente tem um perfil pedagógico que eu considero, se não o ideal, bem perto do ideal, em termos de escola municipal. Nós temos um trabalho que eu considero muito bom, o professor da escola é um professor muito dedicado, é um professor que tem um compromisso com a educação e com essa comunidade e a gente consegue coisas que, de repente as outras escolas não estão conseguindo. Aqui se privilegia conteúdo sim, seria até mentiroso dizer que não, a gente tem um professor que privilegia o conteúdo, não é que ele cobre demais, se a criança não conseguir tudo que ele deu ela não vai ser promovida, não é por aí, mas o professor tem essa preocupação sim, de instrumentalizar o aluno pra ter sucesso lá fora, que a gente sabe que lá fora ele não vai competir só com os alunos da rede municipal, ele vai competir com os alunos da rede particular, da rede federal e, em alguns casos, com outras escolas particulares. Eu acho que o trabalho da Ordem é muito melhor que algumas escolas particulares da região, e eles terão que ser competitivos, então a gente aqui já tenta instrumentalizar pra que eles tenham sucesso, porque na verdade a escola só existe com essa função: o aluno sempre em primeiro lugar. É preciso pensar sempre que ele não é aluno da escola, que ele vai ser um cidadão do mundo, que ele vai ter que ter, lá fora, o mesmo sucesso que a gente está tentando que ele tenha aqui dentro, o tempo inteiro é esse o nosso trabalho.”

Embora os documentos oficiais e os interlocutores usados na construção da proposta carioca falem de uma escola democrática, em que todos aprendam, da importância do

trabalho coletivo, que é solidário, Ana deixa transparecer em seu discurso o projeto de sociedade que a escola Ordem e Progresso atende. Para ser bem sucedido fora da escola, o (a) aluno (a) tem que ser o melhor, competitivo. Para Ana, a função da escola é instrumentalizar o aluno para que este possa competir, nas mesmas condições, com alunos oriundos das escolas particulares ou de outras esferas públicas. Logo, a avaliação se pauta nesta percepção. Acredita-se que desta maneira se está ajudando o (a) aluno (a), e se justifica a exclusão daqueles que a escola considera menos capazes. Antes que a vida o faça, a escola promove esta exclusão. Ana não percebe que, ao fazê-lo, a escola tira todas as oportunidades das crianças ao pré selecioná-las.

A discussão feita por Perrenoud (1990) traz relevante contribuição para este estudo. Segundo ele, todo grupo social cria normas de excelência, em que um elevado domínio de uma determinada prática é traduzida como fonte de eficácia e prestígio. Em qualquer situação de ensino coletivo surgem hierarquias de excelência, em uma competição mais ou menos aberta para conseguir a excelência: quem conseguir superar os demais será considerado o mais capaz, o mais inteligente, o melhor. Esta hierarquia se faz mais formal em grupos ou instituições que utilizam procedimentos de avaliação que definem o fracasso, o êxito e suas conseqüências.

No caso específico da instituição escolar, as escolas contribuem para a fabricação de hierarquias informais ao proporem aos seus alunos e alunas atividades e tarefas semelhantes, deixando-os em situação de estabelecer comparações. A escola pública participa de uma maneira muito mais direta na fabricação das hierarquias de excelência ao impor a todos os alunos em idade de escolarização obrigatória um currículo único em que cada disciplina se divide em programas anuais. A escola avalia de maneira mais ou menos contínua o trabalho escolar de cada aluno (a) e os resultados obtidos, e a partir das avaliações parciais se estima este nível de excelência de forma sintética, que expressa os domínios efetivos de saberes e uma posição relativa dentro de uma hierarquia de excelência, que são resultado de uma construção intelectual, cultural, social e são bem instrumentalizadas, baseadas em provas, testes, em escalas de avaliação.

Instituições como a escola têm o poder de construir uma representação da realidade e impô-la aos seus membros e usuários como definição legítima da realidade. Em nenhum momento aparece o juízo da escola como um ponto de vista entre outros possíveis acerca de

um (a) aluno (a). A escola pretende atribuir a cada aluno (a) seu verdadeiro nível de excelência, fundado sobre avaliações irrefutáveis. A excelência não é uma premissa exclusiva da instituição escolar. Pelo contrário, existe em todos os campos da vida social, em diversas formas... A excelência escolar, em nossa sociedade, tem adquirido um lugar destacado, se tendermos a pensar qualquer hierarquia de excelência em relação ao domínio da cultura escolar.

Tomo a discussão sobre a hierarquia de excelência para discutir fatos observados na escola em que trabalho. Noto que esta escola explicita em suas práticas cotidianas a hierarquia de excelência; Ana também coloca em sua entrevista que o trabalho realizado pela escola mostra que o caminho que a mesma está trilhando está certo porque pessoas que moram longe matriculam as crianças ou as que se mudam do bairro não tiram os (as) filhos (as) da escola, por acreditarem no trabalho pedagógico. A “Ordem” é vista por todos do seu entorno como uma escola exigente e organizada, o que também justifica a “qualidade” do seu trabalho pedagógico.

Embora a escola seja uma escola pública e devesse atender a todos, não é qualquer pessoa que se sente confortável em matricular seus filhos e filhas lá. Podemos perceber este fato quando pessoas oriundas de outros lugares procuram mais a escola do que a própria comunidade em que a escola está inserida, que se pré-seleciona para estudar na escola! Apenas 39% dos alunos e alunas que estudam nessa escola moram em Higienópolis... Existem outras escolas públicas no bairro e provavelmente as crianças mais pobres do bairro estudam nessas escolas, pois conseguir uma vaga na Ordem e Progresso não é uma das tarefas mais fáceis de realizar. No período de matrícula, que é feita em escolas-pólo⁵⁷, para garantir uma vaga na “Ordem” é preciso dormir vários dias na fila, pois são poucas vagas, uma vez que a escola é pequena; estudando lá, o responsável precisa manter seu (a) filho (a), comprando o material didático que é solicitado⁵⁸, o (a) aluno (a) precisa corresponder às expectativas que são depositadas neles... Levanto a hipótese de que muitos pais não se consideram aptos a ter seus filhos estudando na escola. Talvez a “fama” da

⁵⁷ Uma escola da região é escolhida como pólo de matrícula. Para conseguir matricular o(a) filho(a) é necessário se dirigir a esta escola. As escolas-pólo englobam várias escolas de uma mesma região.

⁵⁸ No 4º. capítulo trago uma situação em que livros de histórias (de acordo com a faixa etária da turma em que o (a) aluno(a) está) são pedidos aos responsáveis. Se os (as) alunos fossem miseráveis, este pedido não seria atendido, e pude perceber que, raras são as exceções de crianças que não levam à professora o material pedido no início do ano letivo!

escola assuste um pouco alguns responsáveis, que não acreditam que seus filhos e filhas sejam capazes de estudar lá. É provável que essas crianças não conseguissem o êxito, se fossem matriculadas na escola, uma vez que é possível perceber como a “Ordem” se conforma a esta hierarquia de excelência que caracteriza a seletividade da escola, o que sob meu ponto de vista não exemplifica um trabalho de qualidade. De fato, a escola que se propõe a fazê-lo, atende a um projeto extremamente perverso, excludente, muitas vezes sem se dar conta!

“Esse ano nós fizemos uma pesquisa porque, geralmente, pelo fato da escola ter um bom desempenho, um trabalho amarradinho, as escolas vizinhas sempre dizem: “- Ah, não. Você consegue isso porque a tua clientela é boa”. Por conta disto, esse ano eu disse: “-Eu tenho que fazer um levantamento pra dizer que a minha clientela não é só do bairro”, então nós fizemos um levantamento, nós temos 39% dos moradores do bairro, os outros restantes, a maioria vem de fora, o resto vem todo de comunidades, eu tenho alunos de Rocha Miranda, de Ramos, de Tomás Coelho e também tem crianças que se mudam, a mãe não quer arriscar uma escola que ela não conhece, hoje em dia eles têm o Riocard, eles não pagam a passagem, e a mãe resolve deixá-los por aqui, muitos vêm de Kombi, Van, porque elas preferem deixar as crianças aqui. Nós temos crianças de bairros distantes, eu fiz esse levantamento também, como também todo ano a gente faz uma pesquisa de qualidade, eu digo que a gente não tem medo de botar a cara a tapa, a gente fez uma pesquisa e o pai tinha que colocar o que gosta na escola, o que não gosta, comentários e ele assinaria se ele quisesse, pois a assinatura era opcional, então nós ficamos felizes porque, na quase totalidade, a escola foi elogiada, o trabalho dos professores, da direção, do pessoal de apoio, a parte de conservação da rede física, do prédio..., Essa é realmente a prova de que estamos no caminho certo, tem que fazer um ajuste ou outro, lógico, nada é imutável, mas a gente, com certeza, está tentando trilhar o caminho certo.”

Por se tratar de uma escola que não tem o segundo segmento do Ensino Fundamental, na conversa que tive com Ana perguntei se ela teria algum retorno sobre como estaria o rendimento dos ex-alunos e alunas em outras escolas. A resposta foi que estes (as) são elogiados e se destacam, se comparados com os (as) alunos (as) de outras escolas, até mesmos aqueles (as) que a escola considerava fracos, tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino. Neste momento Ana percebe o rigor do trabalho pedagógico realizado pela escola, e comenta que acha que na “Ordem” as professoras cobram demais...

“Que eles são brilhantes, tanto no município quanto na escola particular. Eu tenho alunos que saíram daqui para o Colégio Pio XI, que é um colégio muito puxado, que privilegia essa questão do conteúdo, prepara realmente, já tem uma visão de vestibular lá na frente, os nossos alunos vão pra lá e ficam muito bem. Graças a Deus eles não têm problemas, até os alunos que nós

consideramos fracos, que têm mais dificuldade, que não têm assim a facilidade do colega, até esses vão pra outra escola e nos surpreendem, a gente até brinca: “-Acho que nós cobramos às vezes demais”, pois de repente a escola, com essa coisa de querer sempre o melhor, às vezes cobra um pouco mais, um pouco além, mas eles vão lá pra fora e se dão muito bem. E eu realmente fico muito feliz quando eles voltam, “- Tia eu passei pro colégio...” E eu até acompanho, a gente acompanha se eles estão passando, às vezes nós avisamos, a gente fica acompanhando pela internet o chamado do Colégio Pedro II, avisando os responsáveis, “- Olha, faltam duas crianças pro seu filho entrar, fica atento”, se a gente até já sabe que aconteceu a chamada, a gente telefona, pede ao pai que se dirija ao Pedro II ou à outra escola, o tempo inteiro a gente tem esse compromisso, não só com o Colégio Pedro II, até com a escola municipal, eles são remanejados para outra escola, tem um dia para a matrícula, não é a minha obrigação, mas eu me sinto responsável, um dia depois do dia marcado pela escola x do município, pra que eles efetivem a matrícula, eu ligo pra escola no dia seguinte: “- Todos foram fazer a matrícula? Não. Quem não foi efetivado?” Elas me dão os nomes e eu ligo pra casa e lembro: “-Mãe, você esqueceu, apesar do bilhete, remarca o dia com a escola”, pra garantir que essas crianças vão ter continuidade no trabalho que foi feito aqui.

Alguns alunos (as) optam por prestar concurso para 2º. segmento do Ensino Fundamental de colégios como o Pedro II e de Aplicação. A justificativa que Ana usa para explicar os bons resultados é que, embora não seja o objetivo principal, isto acaba acontecendo como consequência do bom trabalho desempenhado. A cada ano letivo que se encerra, o número de alunos e alunas aprovados nestes concursos tem aumentado...

“Também não é que a gente tenha um trabalho voltado para o concurso, a gente tem um trabalho voltado para o aluno. Só que indiretamente, a gente também está fazendo com que ele se prepare para o concurso, então a gente tem vários alunos passando para o Pedro II, eu tenho alunos que já passaram para o Colégio Militar, Cap da UERJ e UFRJ. E quando eles saem também, pois às vezes as mães não querem colocar o aluno no município, quando chega no 2º. segmento, de 5ª a 8ª, elas levam as crianças para o colégio particular, e todas às vezes que eu encontro, que eles vêm a escola, o que eu sempre sei é que eles estão indo muito bem na escola particular.”

Começo a perceber, ao analisar esta entrevista, que no momento atual que a escola vive, refutar certas premissas, como a reprovação, é algo muito difícil de ser feito. Definitivamente Felipe, Alef e Mateus, alunos reprovados no final da 3ª. série, não se encaixavam no perfil de aluno (a) da escola. Eles não estavam “prontos” para competir com os outros alunos e alunas fora da escola, tampouco para serem bem sucedidos nela. Ao

retornar à “Ordem” para fazer a entrevista, soube que Felipe não é mais aluno da escola. Mateus e Alef provavelmente serão reprovados novamente... Como poderia ser diferente?

Hoje consigo entender que o fato destas crianças terem sido enviadas para a 3^a. série, a despeito de seus comportamentos, se deu porque eles estavam alfabetizados. Como a proposta do 1^o. Ciclo era de alfabetizar, não haveria por que reprová-los. Mas, a partir do momento que eles passaram para a seriação, isto não era o suficiente, pois eles não se enquadravam no perfil de aluno (a) bem sucedido (a) da escola... Estas crianças dificilmente “sobreviveriam” à 4^a. série, pois, por exemplo, o quadro-negro é utilizado como o principal recurso pedagógico, e elas não possuíam um dos mais importantes comportamentos esperados de um (a) aluno (a) de 4^a. série: copiar o trabalho do quadro! Toda a dinâmica pedagógica é pautada neste recurso pedagógico... Vejo que a aprovação destes três meninos, ao final do 1^o. Ciclo, se deu pelo fato deles terem aprendido a se comunicar através da língua escrita, o que foi determinante. Na série, apesar disto, era necessário aprender o conteúdo estipulado pela equipe pedagógica e professoras, ter o caderno organizado (o que se pressupõe ajudar a aprendizagem dos conteúdos), realizar as tarefas propostas, enfim, ter os comportamentos esperados de um (a) aluno (a).

Embora na rede pública do município carioca existam duas lógicas em conflito, o Ciclo e a seriação, na escola em que trabalho há a existência de apenas uma lógica, a da seriação. Embora nos primeiros anos de escolaridade haja o regime ciclado, as crianças que se enquadram no modelo, na concepção de aprendizagem usada como referência para o trabalho pedagógico realizado na escola são bem sucedidas porque merecem, o princípio meritocrático justifica o seu êxito; da mesma forma, as que não conseguem fazê-lo devem ser normalizadas e, se isto não for possível, é necessário reprová-las quantas vezes forem necessárias...

O nome da escola por si só já fala muita coisa a respeito disto: aqueles que mantêm a “ordem”, ou seja, o padrão, merecem o “progresso”. Podemos vislumbrar os princípios neoliberais com toda a sua força, pois a escola se propõe a manter o *status quo*... Somente os que têm mérito são dignos das melhores posições, de ascenderem socialmente, de aspirarem as melhores colocações, de serem aprovados nos processos seletivos dos considerados melhores colégios de 2^o. segmento... Somente os melhores são dignos de estudar na Ordem e Progresso! Por isso eles continuam sendo bem sucedidos na

continuação da escolaridade, mesmo em colégios particulares! Nas palavras de Esteban (2001):

“O processo escolar constituído sob o prisma do pensamento liberal e do paradigma positivista determinou uma prática de avaliação essencialmente classificatória. (...) à medida que a tendência do processo social é tornar mais aguda a seleção e ampliar a exclusão social. Como a exclusão se mascara no discurso das diferenças individuais e da qualidade educativa, se torna bastante difícil na vida escolar desvelar os aspectos que definem seu caráter excludente” (p.125).

A presença da lógica meritocrática tem tanta força que acaba desvalorizando o discurso oficial, pois como vimos anteriormente, já há bastante tempo podemos vislumbrar a preocupação com os altos índices de evasão e repetência presentes na escola pública e as várias tentativas de encontrar alternativas que resolvessem estas questões, a procura de um ensino menos excludente⁵⁹. O paradoxo é, no mínimo, interessante, pois a escola em que trabalho, como já foi dito, é considerada pela própria CRE uma escola de “excelência”⁶⁰, dado os altos índices de desempenho alcançados. Tal fato é facilmente explicável, uma vez que os alunos que apresentam as supostas dificuldades de aprendizagem acabam saindo da escola, já que a mesma não possui Classes de Progressão, e que o número destas crianças pode ser considerado pequeno (exceto em 2002, fato que já foi relatado) e no seu dia a dia acaba não cumprindo com os postulados defendidos pelos discursos oficiais. A escola continua sendo considerada como referência, dado o seu alto índice no desempenho, embora a CRE saiba o que acontece e a considera extremamente seletiva... Como uma escola seletiva pode ser considerada excelente, num projeto educacional que se pretende democrático?

A proposta de Ciclo de Formação sistematizada pela SME/Rio nos documentos usados na implantação do 1º. Ciclo afirma que todos os alunos e alunas aprendem, desde que lhes sejam dadas condições necessárias para que isto aconteça, mas impossibilita esta realidade ao aceitar, em sua proposta, espaços destinados ao não saber, como as Classes de

⁵⁹ No 1º. Capítulo há uma contextualização da implantação dos Ciclos no Brasil. Vale ressaltar que a primeira tentativa de não reprovação data da década de 20...

⁶⁰ Coloco entre aspas porque, sob meu ponto de vista, esta excelência só serve para manter um sistema extremamente excludente e seletivo, que não atende a premissa de que todos têm o direito a um ensino público de qualidade.

Progressão⁶¹, que segregam e marginalizam quem não aprende no tempo destinado pela escola para fazê-lo. Pretende-se, inicialmente, aceitar a diferença, desde que todos alcancem o mesmo denominador, ou seja, se tornem o que é esperado deles. Ela também propaga a idéia de que todos devem ter acesso ao ensino, pois a educação é um direito assegurado aos cidadãos. Apesar disto, escolas que excluem ainda podem ser encontradas por todos os que estão no seu entorno- professores, equipe, pais, órgãos superiores. A escola Ordem e Progresso pode exemplificar esta escola ainda excludente, ao primar pela qualidade do seu processo pedagógico, “qualidade” esta que significa deixar pelo caminho quem não consegue acompanhar o que ela propõe... Mais uma vez volto a dizer que a “Ordem” é considerada uma boa escola porque mantém a ordem de um sistema neoliberal e oferece o progresso a quem se enquadra neste sistema, aos que foram destinados ao sucesso... Os alunos mais pobres não têm tido vez nesta escola, pois não é coincidência o fato das três crianças que ficaram reprovadas terem uma situação econômica diferenciada das outras ou o fato das crianças que estudam lá serem diferentes do imaginário que temos construído de crianças faveladas... Muitas vezes me surpreendia quando descobria que uma determinada criança morava em uma favela, pois a criança não era miserável. Pelo contrário, não ficaria surpresa se, em algum tempo, ela deixasse de morar lá! Também uma criança miserável não se sentiria confortável na escola, pois não conseguiria atender o exigido dela!

A escola organizada em Ciclos de Formação no Rio de Janeiro oferece possibilidades da construção de uma escola menos seletiva e excludente, embora ainda não consiga romper totalmente com esta realidade. Podemos perceber esta ambivalência nos documentos oficiais que fomentaram a sua implantação e nas práticas cotidianas que a resignificaram. A discussão em torno de uma escola pública que garanta não apenas o acesso dos alunos e alunas ao saber escolarizado, mas principalmente a permanência destes avança, apesar de ainda não romper radicalmente com a lógica de normalização que ainda está muito presente e constitui as práticas pedagógicas vivenciadas na escola. Muito precisa ser feito, discutido, problematizado, se realmente pretende-se garantir efetiva aprendizagem aos seus alunos e alunas.

⁶¹ Como já foi dito, a Classe de Progressão destina-se aos alunos novos com distorção idade/período e são espaços provisórios, uma vez que se pretende que a criança e/ou adolescente faça parte das turmas regulares.

Mudanças substanciais demandam tempo, amadurecimento, para serem digeridas e incorporadas. O próprio professorado também precisa deste tempo para reelaborar a sua prática, para aprender a partir da reflexão constante e ininterrupta, suscitada pela ressignificação do seu saber/fazer diário. Proponho-me a estar (re) pensando a proposta de Ciclos do município do Rio de Janeiro para tentar ajudá-la a alcançar o que ainda precisa ser alcançado e, enquanto sistematizo minha pesquisa, também estou revisitando minha prática docente, a fim de ressignificá-la. Este movimento reflexivo, suscitado pela prática, nos mostra o caráter provisório do conhecimento, que precisa ser constantemente reelaborado.

Pensando e repensando estas questões, e suas implicações para o processo pedagógico vivido por mim e pelas crianças nestes dois anos na “Ordem”, gostaria de discutir o processo escolar dos três meninos que foram reprovados no final da 3^a. série, e alternativas diferentes da exclusão e do fracasso escolar para eles, admitindo a diferença como parte integrante do trabalho pedagógico, na tentativa de subverter esta lógica excludente e perversa ainda constituinte das relações pedagógicas vivenciadas no ambiente escolar.

3- Muitas possibilidades de mudança e/ou manutenção do mesmo? A ambigüidade presente no cotidiano escolar e seus inúmeros desafios...

“Sempre há o que aprender, ouvindo, vivendo e sobretudo, trabalhando, mas só aprende quem se dispõe a rever suas certezas.” Darcy Ribeiro

Pesquisar a proposta de Ciclo de Formação do município do Rio de Janeiro, pensar com os elementos que a estruturam (e com os autores cuja discussão ajuda a fomentá-la) a partir da realidade da escola em que trabalho, que aceita como seu um projeto de escola excludente (ainda vislumbrado como correto por muitos), me faz perceber o quanto o cotidiano vivido nas escolas pode ser ambíguo e contraditório, pois é possível notar, simultaneamente, movimentos que se propõem a manter o instituído e movimentos que tentam romper com ele. Esta ambigüidade proporciona muitas possibilidades e incoerências. Aprender a lidar com ela é um desafio, uma vez que também somos seres ambíguos, muitas vezes caímos em contradição, outras vezes nos surpreendemos com nossas atitudes - e também surpreendemos...

Descobrir esta ambigüidade – e assumi-la- tem sido um processo doloroso para mim. Fui educada a ter uma palavra só, a escolher apenas um caminho, um jeito de ser... Perceber que em mim convivem “isto” e “aquilo”, muitas vezes ao mesmo tempo, tem demandado de mim um certo esforço, pois muitas vezes me pego na tentativa de excluir esta ambigüidade, como se isso fosse possível. Estar disposta a rever minhas certezas, a me questionar sempre, a entender que existem múltiplas verdades, ao invés de uma única, é complicado para quem também tem os seus regimes de verdades, frutos de uma produção social construída historicamente. Mas é preciso fazê-lo, pois pretendo enxergar o que antes não via, ou como diz a epígrafe, aprender.

A ambigüidade pode ser encontrada nas relações humanas. Podemos encontrá-la nas relações vividas cotidianamente no espaço escolar, e suas inúmeras possibilidades e incoerências. Encontramos o movimento hegemônico, que classifica, hierarquiza e exclui, a partir das idiossincrasias que constituem os alunos e alunas como respaldo que legitima o fracasso daqueles que fogem ao estereótipo ainda presente no espaço escolar. Neste contexto, não é mera coincidência o fato de que as crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem sejam, em sua maioria, oriundas das Classes Populares. A escola recebe a quase todos, mas não oportuniza efetiva aprendizagem a todos, pois trabalha com os conhecimentos socialmente validados pela classe hegemônica. Outros saberes são silenciados, pois a escola ainda trabalha com a perspectiva de homogeneizar os saberes e os sujeitos, vertendo seus esforços para consegui-lo, embora isto não seja possível. Desta forma, a avaliação é o processo que permite separar aqueles que não se adequam ao modelo de aluno (a) esperado (a) pela

escola daqueles que conseguem se conformar ao padrão. Os que conseguem são bem sucedidos. Os que não precisam ser “recuperados”.

Paralelamente nota-se numa mesma escola - ou em escolas diferentes - um movimento contra-hegemônico, que tenta subverter esta lógica do fracasso e/ou exclusão escolar. Alguns professores (e eu me incluo entre eles) procuram problematizar, através de suas práticas, a função (re) produtora da ordem social que freqüentemente é assumida pela escola.

A despeito de todo o quadro excludente, parte do processo de produção das desigualdades sociais, podemos encontrar relações pedagógicas que procuram respeitar as singularidades que constituem os alunos e alunas. Os saberes socialmente validados são trabalhados, mas isto não inviabiliza que os saberes trazidos pelas crianças também sejam valorizados pela dinâmica pedagógica. Às vezes estes saberes são silenciados, apesar de não ser esta a intenção, porque é difícil repensar a prática pedagógica sob premissas diferentes das que estamos acostumados, ou seja, de uma relação com o conhecimento pautada em um saber enciclopédico, segmentado e hierarquizado, ou porque é preciso cumprir com o planejamento feito pela escola, o que não impede, mas dificulta a realização de um trabalho pedagógico diferenciado. Existe um esforço para mudar o olhar, a fala, a ação, mesmo que isto não exclua incoerências e contradições. Ambos os movimentos podem ser percebidos numa mesma escola.

Apesar disto, o que eu percebo em grande parte das escolas que compõem a rede municipal do Rio de Janeiro, devido ao número de crianças que são reprovadas de uma série para a outra ou que são enviadas para as Classes de Progressão, é que a diferença (pois estas crianças não se conformam ao padrão) é vista como deficiência, ao invés de ser encarada em sua potencialidade. É importante ressaltar que tal ótica está presente em escolas de outros lugares porque se acredita que uma das funções da escola seja normalizar, corrigir o desvio, mas me refiro especificamente ao município em que trabalho por se tratar da minha realidade profissional. Embora os nomes das turmas que compõem os três primeiros anos de escolaridade tenham mudado, a ótica continua a mesma, as práticas educativas, em sua grande parte, continuam referendadas na seriação. Podemos perceber tal fato até na maneira como o professorado, a equipe pedagógica e a comunidade escolar se referem ao 1º. Ciclo⁶², correspondendo os períodos do Ciclo às séries. O material didático utilizado continua sendo as cartilhas, no Período Inicial; livros de 1ª. série, no Período Intermediário e livros de 2ª. série, no Período Final. Costuma-se dizer que a criança da turma tal é de tal série... Quando os alunos e alunas concluem o 1º. Ciclo, vão para a 3ª. série. A retenção, que inicialmente se dava na 1ª. série, passou a ser no Período Final, quando algumas crianças são enviadas às Classes de Progressão.

⁶² Estou me referindo aos profissionais que trabalham nas escolas deste município.

-Para mim tudo continua do mesmo jeito que sempre foi... O nome mudou, mas minha prática não. Como vou fazer diferente depois de tantos anos?

(fala de uma das professoras de Ciclo que trabalham na “Ordem” em uma Reunião Pedagógica)

-Meu filho é aluno do Ciclo, mas para mim ele é aluno de 1ª. série. Pra que vou usar esse nome se nada mudou?

(fala de um responsável da escola)

Mas o que deveria ser diferente? Por que o Ciclo deveria ser diferente?⁶³ A organização em Ciclos não se refere apenas a uma mudança dos nomes, mas principalmente a mudança na lógica que sustenta as relações, que não pode continuar a mesma, ou seja, tentar identificar e normalizar o que é diferente e criar hierarquias a partir das diferenças reconhecidas no cotidiano escolar.

Pela proposta apresentada, os Ciclos ressignificam vários “pilares” escolares: um novo conceito de escola, uma nova maneira de lidar com o conhecimento social e historicamente construído pela humanidade, a possibilidade da construção de uma escola que oportunize aprendizagem a todos os alunos, que não exclua os alunos oriundos das classes populares... Por conta de todas estas questões, especificamente no caso do Rio de Janeiro, em que a mudança muitas vezes se limita apenas ao nome das turmas, o fato de receber no início do ano letivo, como aconteceu comigo, uma turma de Período Final em que os alunos e alunas haviam aprendido a ler e escrever era desafiador, uma vez que muitas crianças matriculadas na rede municipal não conseguem fazê-lo nos três anos que compõem o Ciclo e, por conta disto, são enviadas às Turmas de Progressão.

Além dos desafios encontrados na implantação de um sistema educacional organizado por Ciclos de Formação em uma rede que também continua sendo seriada, pude encontrar alguns desafios na maneira como o 1º. Ciclo foi incorporado à realidade da escola em que me encontro. No final de 2002, quando foi decidido o “destino” das crianças

⁶³ No segundo capítulo discuto as principais características que diferem os Ciclos da seriação.

matriculadas no 1º. Ciclo em 2000, foi necessário disfarçar alguns acontecimentos que colocavam dúvidas no trabalho pedagógico de qualidade realizado pela escola.

Neste ano, no final de 2002, o número de crianças que não conseguiu dominar satisfatoriamente a leitura e a escrita (como se espera de uma criança aluna da 3ª. série) foi tão grande que a equipe pedagógica se viu obrigada a criar uma estratégia para resolver o problema. Como seria possível explicar um número tão grande de transferências, já que as crianças teriam de ir às Turmas de Progressão, inexistentes na escola? A escola é considerada uma das melhores escolas da CRE e o seu desempenho seria prejudicado pelo baixo resultado então apresentado! Quando o número de crianças encaminhadas às Turmas de Progressão pode ser considerado baixo, não se compromete a qualidade da escola, uma vez que admite-se que poucas crianças em uma turma não aprendam. Quando o mesmo é grande, não é possível acreditar que a escola não tenha tido sua parcela de responsabilidade pelo mau desempenho desses alunos e alunas. O trabalho pedagógico poderia ser questionado e, por conta disto, a escola se organizou internamente para solucionar o problema. Neste contexto, a equipe decidiu separar os alunos. Assim, as duas turmas de 3ª. série de 2.003 tinham trabalhos pedagógicos distintos⁶⁴. A turma da manhã era a turma “boa”, enquanto a turma da tarde, composta pelos alunos e alunas que deveriam ter sido indicados para a Turma de Progressão, teria um trabalho complementar na alfabetização no primeiro semestre, para no segundo ensinar o conteúdo convencionado pela equipe pedagógica e professoras para a série. Os responsáveis pelos alunos e alunas considerados “fracos” foram chamados no início do ano letivo para que soubessem o que a escola estava fazendo e que não poderiam transferir as crianças de turno, porque o trabalho realizado seria diferente e que qualquer mudança poderia prejudicar a aprendizagem. Logo, a turma da tarde ficou conhecida por sua “debilidade”, mas os responsáveis confiavam no trabalho da escola e ficaram muito agradecidos por seus filhos continuarem lá. No ano seguinte esta divisão continuou, a turma de 4ª série continuou sendo considerada a turma “fraca” e, a professora deles, que trabalhava com ambas as turmas, continuou realizando um trabalho pedagógico diferenciado em relação à turma da manhã. É importante ressaltar que em 2002,

⁶⁴Como já disse anteriormente, a escola é pequena, possui apenas seis salas de aula. Devido a isto, há apenas uma turma de Educação Infantil, de cada período do ciclo e de 3ª e 4ªséries em cada turno de funcionamento da escola.

o momento em que esta diferenciação foi feita, eu trabalhava com uma turma de Educação Infantil, não trabalhava com nenhuma das duas turmas citadas.

A existência das Turmas de Progressão na proposta de Ciclo de Formação do município do Rio de Janeiro constitui, sob meu ponto de vista, uma incoerência, uma vez que esta pretende incorporar a diferença à dinâmica pedagógica. A Classe de Progressão tem se constituído o espaço do não saber, destinado àqueles que não conseguiram adquirir o código escrito ou dominá-lo nos 600 dias letivos destinados a essa aprendizagem. Cria-se um espaço para recuperar aqueles que não sabem, para que no futuro, caso mostrem ter adquirido as aprendizagens necessárias ao período, eles possam voltar ao fluxo normal da escolaridade. A incoerência pode ser vislumbrada no fato de que, numa proposta que aceita a diferença como fator constituinte do processo educativo, não deveria haver um espaço que segrega, que retira a criança do grupo em que ela está inserida. Este espaço, pensado inicialmente como provisório, uma vez que a criança deveria voltar às turmas regulares, muitas vezes tem se tornado permanente, pois muitos alunos e alunas ficam anos a fio nestas turmas, sem aprender. Pretende-se trabalhar com a diferença, mas separa-se aqueles que não atingiram os mesmos comportamentos e aprendizagens que os demais.

O fato ocorrido na “Ordem” em 2002 me fez lembrar da escola em que trabalhava no ano 2000, o que comprova que muitas vezes o discurso escolar tem sido distinto do que acontece na prática. Naquele ano, os alunos “bons” foram enturmados separadamente dos demais e o mesmo fato se repete, numa escola e ano diferentes, a despeito do que orienta as proposições. Embora o discurso oficial defenda que é inútil tentar homogeneizar, pois a diferença nos constitui enquanto seres humanos e que é preciso trazer estas diferenças para as salas de aula, pois ela oferece inúmeras possibilidades de aprendizagem e que todos aprendem, cada um em seu próprio ritmo, na prática as crianças são classificadas como as que sabem e as que não sabem. A escola, neste contexto, cumpre a função de legitimar socialmente a aquisição de um conhecimento através da avaliação, que é o instrumento usado para regular, separar os “bons” dos que não são considerados desta maneira a fim de garantir aprendizagem a ambos, uma vez que os “melhores” podem ser prejudicados pelo ritmo “lento” dos piores e os alunos considerados “fracos”, que precisam de mais tempo para aprender. Acredita-se que é fator determinante para que a aprendizagem aconteça a homogeneização, o que justifica limitar a convivência entre iguais, esquecendo-se que não

existe um ser humano igual ao outro e que uma das nossas características é justamente a singularidade, a unicidade. Em ambas as experiências, em 2000 e 2002, embora o contexto, o grupo e o ano tenham sido outros, as premissas continuavam sendo as mesmas. Esta prática ainda está muito presente na escola em que trabalho, explicitamente na seriação e de modo velado no Ciclo. Podemos percebê-la na reprovação de Alef, Mateus e Felipe, no final do ano letivo de 2004.

Gostaria de voltar ao dia em que a Diretora Adjunta e a Coordenadora Pedagógica aplicaram um teste de cálculos na minha turma no final de 2004 para problematizar algumas “verdades” que surgiram durante a nossa conversa na sala da direção porque as julgo pertinentes para a discussão que me proponho a fazer neste capítulo. Conforme relato no início deste trabalho, ambas questionaram a minha intenção de aprová-los para a 4ª. série porque estes três meninos não obtiveram um resultado considerado satisfatório no teste. Além disto, Alef e Felipe não copiavam as tarefas no caderno, tampouco terminavam com frequência as atividades feitas em folhas mimeografadas ou xerocadas. De acordo com elas, crianças como estas não poderiam ser aprovadas. Não apenas por causa do aspecto pedagógico, mas também por questões externas à escola que interferiam diretamente no desempenho escolar destes meninos.

Os fatos ocorridos naquele fim de ano me fizeram pensar bastante, sobretudo no que estamos dispostos a fazer para dar visibilidade ao que acreditamos ser verdade, na maneira como exercemos o poder, como podemos usá-lo para criar um regime de verdade irrefutável. Pude encontrar nos estudos de Foucault (1971, 1987 e 2001) uma análise das relações sociais que me ajuda a problematizar estas questões.

Já havia algum tempo que eu estava sinalizando que não reprovaria aquelas crianças ao final do ano letivo. Então, acredito que para a Diretora Adjunta e a Coordenadora pedagógica tenha sido lógico fiscalizar o rendimento dos meninos, a fim de averiguar se eles estavam realmente aptos a cursar a 4ª. série, de acordo com o padrão de aluno que orienta a ação na escola. Era preciso documentar, pois era necessário comprovar que eles não deveriam seguir o fluxo da escolarização e refutar os meus argumentos; deste modo, elas resolveram dar um teste surpresa de matemática, que daria maior visibilidade às supostas dificuldades de aprendizagem da turma, uma vez que todos os alunos e alunas já eram considerados alfabetizados pela escola desde o Período Intermediário do 1º. Ciclo. O

teste veio a ser mais um respaldo, um instrumento de normalização/regulação, que mostraria quem estava apto ou não a cursar a 4ª. série e que promoveria a separação (não posso deixar de lembrar do joio e trigo⁶⁵...). Junto a isto, havia os cadernos de Felipe e Alef sem a matéria da 3ª. série, que em si justificavam a reprovação deles, pois eles não copiavam as tarefas. No caso de Mateus isto não se aplicava, pois ele fazia todas as tarefas. Era necessário comprovar, através de instrumentos avaliativos, que ele não havia aprendido o conteúdo escolar determinado pela escola para aquela série, a despeito dele ter o comportamento esperado⁶⁶.

Os instrumentos avaliativos (como prova e testes) têm sido os responsáveis, dentro deste regime de verdade, por garantir a eficácia (e, conseqüente qualidade) da aprendizagem escolar⁶⁷. Se o (a) aluno (a) obtém um bom resultado, traduz-se este resultado por aprendizagem, o que pode ser ilusório. Há varias astúcias conhecidas pelos estudantes para conseguir uma boa nota ou conceito em uma prova, tais como: copiar as repostas prováveis em um pedaço de papel, ou pedi-las a um (a) colega considerado bom (a) aluno (a), cursinhos que preparam para os concursos de admissão, professores que dão um questionário para que seus alunos e alunas estudem (para, a partir daí, retirar as questões da prova) e etc. De fato, a única coisa que a prova comprova é que o(a) aluno(a), naquele momento, foi capaz de responder as perguntas de maneira considerada satisfatória, mas não garante que ele (a) realmente tenha aprendido o “conteúdo” exigido nela. Muitos são os relatos conhecidos por professores e professoras que se surpreenderam com “bons” alunos que obtiveram notas e/ou conceitos baixos a despeito de resultados anteriores (talvez por não estarem em um bom momento ou por problemas pessoais ou por não terem aprendido) ou de alunos considerados fracos que conseguiram se superar, contrariando todas as expectativas...

Cabe aos instrumentos avaliativos determinar o grau de desempenho dos alunos e alunas, informação indispensável para determinar quem será promovido (a) de uma série para a outra, apesar deles não garantirem (é possível mensurar o quanto alguém aprendeu?)

⁶⁵ Metáfora bíblica usada para explicar que, no juízo final, os salvos (que irão ao paraíso) serão separados dos demais.

⁶⁶ Não conversava exageradamente, copiava o que era passado no quadro, fazia o que eu pedia.

⁶⁷ Além do diálogo com Foucault, encontro em Barriga (2000) outro interlocutor que me ajuda a explicitar o papel da avaliação nos regimes de verdades vivenciados cotidianamente pela escola e seus atores que refletem nas relações vividas em sociedade.

uma efetiva aprendizagem. Eles legitimam um pretensão saber dos alunos bem sucedidos e permitem avançar etapas na escolaridade, conseguir certificados e diplomas, títulos e reconhecimento. Acredita-se que, se aumentar a sua eficácia, diminui-se a margem de erro e futuras injustiças. O que se esquece, porém, é que não é viável tornar menos injusto algo que foi criado especificamente para peneirar, classificar, selecionar e hierarquizar, ou seja, o que na sua concepção existe para legitimar o sucesso de alguns em detrimento do fracasso de outros, inclusive daqueles que não aprenderam como se sair bem em provas e testes.

De acordo com o regime de verdade expresso na excelência escolar, que pretensamente é traduzida como qualidade do processo *aprendizagem* *sino*, como crianças com o rendimento que estes três meninos apresentavam poderiam ir para a 4ª. série? Elas colocariam o bom nome da escola em risco, uma vez que ao final do 1º. segmento os alunos e alunas vão estudar em outras escolas da região, e usualmente a escola se orgulha do fato de os alunos oriundos da “Ordem” serem elogiados pelas diretoras destas escolas? Porém, a minha opinião, como professora da turma, sobre esses alunos, era divergente, portanto era preciso mostrar para as outras professoras, em uma atitude pretensamente “democrática”⁶⁸, que a melhor decisão a ser tomada, para o próprio bem dos alunos, seria reprová-los. Seria a minha opinião relevante, diante de um teste com rendimento tão insatisfatório? Quem teria a coragem de se comprometer a ensinar a estas crianças o que elas não tinham aprendido, crianças sempre consideradas problemáticas pelas professoras anteriores (e por que não ser honesta e assumir que por mim também, que às vezes reclamava, principalmente de Alef e Felipe, que não faziam as tarefas?). Como pensar diferente se a verdade sobre estes três meninos já estava estabelecida, desde o princípio de sua escolaridade? Qualquer comportamento – ou falta dele - seria a justificativa que confirmaria o que se achava deles!

“A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se

⁶⁸ Sob meu ponto de vista, a decisão já estava tomada, bastava apenas convencer o grupo de que era o melhor a ser feito.

sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.” (Foucault, 1971:12)

Mateus, Alef e Felipe personificaram, nesta turma, os (as) alunos (as) que estão fadados (as) ao fracasso, assim como em outras turmas e escolas, existem tantos outros. Alunos pobres, com problemas familiares, desinteressados, com “dificuldades” de aprendizagem... Esta verdade, tão naturalizada, foi construída histórica e socialmente. A sociedade agora oferece o acesso à escola aos alunos e alunas das Classes Populares, mas dificulta-lhes a permanência nos ambientes escolares. Assume-se democrática e, justamente por isso, precisa daqueles que elenca como incapazes de obter bons resultados para valorizar o esforço, o interesse, a inteligência dos “melhores”. A “verdade” está posta. Quem ousa refutá-la? Quem dela se beneficia? Quem tem voz para ser ouvido?

Esta situação vivida no final do ano letivo na escola em que trabalho também exemplifica outros regimes de verdades que ainda habitam a instituição escolar, que acarretam na impossibilidade de buscar alternativas de êxito para alguns alunos e alunas em escolas como a Ordem e Progresso, já que as crianças foram reprovadas. O trabalho com a idéia de pré-requisito, faz com que o (a) aluno (a) que não tiver aprendido os conteúdos escolares de cada etapa/série, não possa seguir adiante, pois esses conhecimentos não aprendidos impossibilitam que ele (a) aprenda novos conteúdos, uma vez que a aprendizagem é vista de maneira gradual e cumulativa. A avaliação é utilizada para comprovar se ele (a) aprendeu ou não, sendo responsável por reter aqueles que não conseguiram. Ao (a) professor (a) cabe, entre outras atribuições, fazer este peneiramento; se ele(a) não faz, cabe a quem é hierarquicamente superior fazê-lo. O que é inaceitável é deixar uma criança ser aprovada para a série seguinte sem ter aprendido os conteúdos daquela série! Nas palavras de Foucault, o poder produz uma realidade e seus rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento gerados a partir dele se originam desta produção de verdade. Ele é “*o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade*” (1987:161).

Para Arroyo (1997), o sistema escolar se limita a ensinar as suas produções, a aprovar ou reprovar a partir de critérios considerados mínimos definidos pela própria escola

para que o (a) aluno (a) possa continuar a percorrer a sua trajetória escolar. *“O domínio insuficiente de um desses recortes disciplinares e seriados exclui da possibilidade de prosseguir no direito ao saber socialmente produzido. Justifica-se a reprovação e a repetência (...) em nome da concepção disciplinar e seriada.”* (p. 20)

Como indica a perspectiva Foucaultiana, a verdade não é aquilo que é, mas sim o que acontece (e, conseqüentemente, o que é produzido) a partir de rituais e estratégias de dominação e controle, numa luta constante por dominação, uma vez que é suscitada a partir de uma relação de poder. Por conta disto, é preciso organizar a sua produção e validar as formas pelas quais ela foi produzida. No caso específico destes três meninos, usar os instrumentos avaliativos para comprovar, de forma irrefutável, a inexistência de outra possibilidade para eles, diferente da reprovação, já que não conseguiram se conformar ao que era esperado deles.

Vejo que a Diretora Adjunta e a Coordenadora Pedagógica estavam cumprindo suas funções quando tomaram a decisão de avaliar a minha turma em meu lugar. Elas aproveitaram a oportunidade, que eu mesma havia oferecido, pois estavam dando aula em meu lugar, para mostrar que Alef, Mateus e Felipe deveriam ser reprovados. Inclusive no dia em que isto aconteceu, elas chamaram a professora que sempre atua com 4^a série na escola, cujo trabalho é considerado de excelência, pois, a cada ano, tem aumentado o número de crianças aprovadas no exame do Colégio Pedro II⁶⁹. Elas mostraram os cadernos de Alef e Felipe e os testes dos três e perguntaram se ela acreditava que os meninos teriam condições de estudar na 4^a. série. A colega respondeu que era óbvio que eles não conseguiriam acompanhar o trabalho da série seguinte! Não posso deixar de concordar com ela, pois partindo de uma dinâmica pedagógica que tem como principal recurso pedagógico o uso do quadro-negro, seria muito difícil que Alef e Felipe conseguissem ser bem sucedidos. Sob esta lógica, definitivamente eles não poderiam acompanhar as outras crianças da turma! O que eu questiono é se esta é a única ou melhor forma de lidar com o conhecimento. Não haveria outras possibilidades menos excludentes? Estes meninos não têm os mesmos direitos que os outros colegas de aprender e ser respeitados em suas aprendizagens? O fato de não apresentarem um desempenho equivalente ao de seus colegas não pode invalidar todo o conhecimento que construíram ao longo de sua

⁶⁹ Exame para ingresso no 2^o. segmento da instituição.

escolarização. O reconhecimento da diferença não pode se manter como produção e legitimação da desigualdade.

É necessário controlar o que acontece na escola, esta é uma das funções da equipe pedagógica, que também é controlada pela CRE, SME, mais uma vez exemplificando as capilaridades do poder. Pretensamente se acredita que é possível controlar tudo o que acontece nos ambientes escolares e as relações vividas neste lugar. Percebo que na “Ordem” esta afirmação pode ser vivenciada com mais força, pois existe essa preocupação constante em vigiar o que acontece em sala de aula. A própria diretora fala sobre isso na entrevista que me concedeu, sobre o fato de nos dias atuais ser mais difícil administrar a escola por conta de um controle maior dos órgãos superiores. Lembro-me, muitas vezes, de ter ouvido a equipe dizer que a escola era muito visada devido aos seus resultados e que, por conta disto, precisaríamos ter cuidado com nossas atitudes e palavras, a fim de evitar denúncias, o que mancharia o bom nome da escola.

“(...) da CRE, da SME, tem o Conselho Tutelar, tem a Promotoria, hoje em dia todo mundo está dentro da escola de maneira indireta, então o tempo inteiro você tem que saber lidar com todas essas instituições pra você poder levar a termo o teu trabalho. Eu acho que o dia a dia da escola, por incrível que pareça, é o que tem de mais fácil, o lidar com o aluno, com o professor, com as necessidades da escola, hoje em dia as solicitações que vêm de fora te absorvem muito mais, são muito mais cansativas, e te aborrecem mais do que o dia a dia da escola até porque o grupo está todo afinado, não tem problemas com os alunos, os professores são ótimos e a comunidade gosta do tipo de trabalho da escola, disciplinador...”

Esta vigilância não acontece apenas em relação à equipe pedagógica, mas também dos pais para o corpo docente. Durante meus anos como professora regente do município do Rio de Janeiro, posso afirmar que nunca havia trabalhado em uma escola onde os pais questionassem tanto o trabalho pedagógico realizado. Não estou discordando do fato, pois acredito ser legítima esta preocupação; apenas pretendo dar visibilidade ao controle exercido naquela escola, que, por ter seu trabalho pedagógico considerado de qualidade, é possível perceber com mais clareza a força com que esse controle é exercido: da CRE para a equipe pedagógica, desta e dos pais dos alunos e alunas para os professores e professoras e do corpo docente para as crianças.

A situação vivida por mim e pelos alunos reprovados expressa concepções diferentes de prática pedagógica e avaliação das que eram vividas na escola. Com minha

prática docente, procuro me contrapor ao regime de verdade dominante na escola, que pode ser exemplificado nos rituais que dão materialidade cotidianamente a estas “verdades”.

Usualmente a escola utiliza a avaliação para verificar o que falta. Quando a Coordenadora Pedagógica e a Diretora Adjunta resolveram dar o teste surpresa, em nenhum momento elas falaram das outras crianças que obtiveram o resultado esperado, mas o olhar delas deu visibilidade aos que tinham “dificuldade”. Nenhuma das duas ressaltou o que eles conseguiram fazer, em nenhum momento se falou o que poderia ser feito para ajudá-los, pelo contrário, ambas procuraram argumentos que justificassem o fracasso deles. Retomando o diálogo descrito no 2º. capítulo, algumas dessas “verdades” foram usadas neste sentido: Alef e seu problema de saúde; Felipe e a sua malandragem, consequência de uma família desestruturada; Mateus, que teve dificuldades desde o Período Inicial, o que justificou a sua não aprendizagem em 2004.

Além destas questões, a avaliação também pode ser usada para legitimar a exclusão dos que são diferentes, dos que aprendem em ritmo próprio. Embora haja o discurso - bastante difundido - de que todos têm seu ritmo de aprendizagem e que este precisa ser respeitado, o que acontece é que a avaliação é a ferramenta que legitima aquele (a) que aprende o que a escola quer que ele (a) aprenda no momento que a escola determina que ele (a) deve aprender, ao invés de ser usada como instrumento de reflexão da própria prática docente, que redireciona a dinâmica pedagógica para que todos aprendam.

Os instrumentos avaliativos legitimam a restrição à educação, pois a partir deles se reconhece administrativamente um conhecimento (embora eles não garantam uma aprendizagem efetiva, como já foi dito). A prática de examinar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes tem sido naturalizada, como se avaliar fosse “*um elemento inerente a toda ação educativa.*” (Barriga: 2000, p.55), mas o exame foi produzido historicamente, pois existem várias evidências de que antes da Idade Média não havia um sistema de exames ligado à prática educativa.

O exame é um espaço considerado importante por diferentes setores da sociedade, que reconhecem nele a oportunidade de obter “*um conhecimento ‘objetivo’ sobre o saber de cada estudante.*” (Ibid., p.57), acreditando-se, desta maneira, melhorar a qualidade da educação. Ele também é o espaço de inversão de relações, pois converte os problemas sociais em problemas pedagógicos (como não há vagas para todos, permite o acesso de um

indivíduo em um sistema - como os exames de admissão) e legitima o saber de um sujeito através de um diploma e/ou certificação.

O exame também realiza uma inversão entre os problemas de método e os de rendimento, ao centrar os esforços dos (as) alunos (as) e docentes apenas na certificação. Uma vez que é preciso certificar e promover, é necessário aplicar o exame, instrumento pelo qual será possível fazê-lo. A partir desta situação se estrutura uma pedagogia do exame, despreocupada dos problemas de formação e aprendizagem, já que a sua função resume-se a certificar.

A terceira inversão realizada pelo exame estabelece, no século XX, mecanismos científicos que garantem o controle. A pedagogia substitui o termo exame pelo teste e, posteriormente, por avaliação (substitui-se um termo pelo outro porque é necessário usar um termo neutro – avaliação - que reflete uma imagem acadêmica e possibilita a idéia de controle).

Desta maneira, a escola deixa de formar estudantes com pensamento próprio para formar aqueles que conseguem reproduzir o que é estabelecido como modelo de aprendizagem. Aprende quem consegue responder da maneira “correta” o que a escola pergunta (ou seja, a resposta esperada). Perguntas originais e o prazer deixam de ser convidados à relação pedagógica. Os (as) professores (as) preparam seus alunos e alunas para obter resultados satisfatórios em testes e provas, e o prazer de aprender se transforma em um aspecto secundário. Frequenta-se a escola para tirar boas notas, “passar de ano”, concluir a escolarização, “passar” no vestibular, enfim, para obter certificações, títulos e diplomas que, infelizmente, em muitos casos não têm o menor compromisso com o prazer de aprender...

Alef, Felipe e Mateus fizeram o teste de cálculos, assim como os outros colegas da turma. Todos conseguiram obter bons rendimentos, com exceção destes três meninos. Estas crianças mereceram seguir adiante em sua escolaridade, pois conseguiram alcançar o que era esperado deles. Os três meninos não. Por conta disto, precisavam ser retidos na 3ª. série, até conseguirem ser como os demais: aprender satisfatoriamente o conteúdo escolar ensinado, ter o comportamento esperado de um bom aluno (a), ser igual a todos... Quem assume que é diferente paga o preço desta diferença: a reprovação e conseqüente exclusão.

Estes três meninos também têm problemas familiares (este fato não surgiu na conversa citada anteriormente, apenas com Felipe, mas toda a escola sabe). A mãe de Alef abandonou os filhos com a avó para viver com um rapaz um pouco mais velho que o irmão mais velho dele. A mãe de Mateus está se separando do pai dele e deixou os filhos com ele, que trabalha o dia inteiro e não tem muito tempo para as crianças. A mãe de Felipe é acusada de ser “maluca”, embora eu tenha convivido com ela por dois anos e nunca tenha percebido qualquer sinal de desequilíbrio. *Mais uma vez ecoa na escola a fala que justifica o fracasso daqueles que não têm apoio da família.* Mas, o que fazer para ajudar estas crianças, ao invés de apenas culpar a família? O que pode ser feito, além de usar os problemas familiares como desculpa para respaldar as pretensas dificuldades de aprendizagem? Como fazer a escola acreditar que esta realidade - do desinteresse da família, quando esta acontece⁷⁰ - não se constitui num impedimento para a aprendizagem?

Não quero me isentar de minha responsabilidade. Poderia ter feito mais, ter ido a CRE para reclamar do resultado do Conselho de Classe... Mas isto adiantaria? As crianças poderiam ser aprovadas naquele ano, mas o que aconteceria a elas na 4ª. série? Elas seriam ajudadas ou seriam deixadas de lado, para provar que eu estava errada? Partindo da premissa que o trabalho pedagógico é coletivo, alguém poderia ter feito o que eu não havia conseguido naqueles dois anos, na 4ª. série. Mas o que ficou claro para mim é que não havia esta intenção. Se a diferença fosse incorporada à dinâmica pedagógica como fator que possibilita aprendizagem, não haveria problema, pois a professora do ano seguinte trabalharia com eles o que eles precisavam aprender. E, além da mediação da professora, eles também teriam os colegas para ajudá-los. Porém, também é preciso discutir a própria ambivalência da política educacional, em um regime que é ciclado nos primeiros anos de escolaridades e retorna à seriação nos anos seguintes, mantendo simultaneamente duas lógicas antagônicas. O que o regime ciclado permite, a seriação nega. O Ciclo traz para a sala de aula a explicitação dos diferentes modelos de aprendizagem e diferentes conhecimentos, deixando que esta diferença seja, mesmo que parcialmente, incorporada à dinâmica pedagógica. O Ciclo pretende dar espaço a diversidade, às singularidades dos alunos e alunas, embora a Progressão delimite esse horizonte, ao separar dos demais, no final do 1º. Ciclo, aqueles que não atingiram os objetivos do mesmo modo traçados. A

⁷⁰ Não podemos generalizar, dizer que sempre acontece.

série, de antemão, reduz a possibilidade de aceitação da diferença, uma vez que o (a) aluno (a) que não obtiver um rendimento considerado satisfatório deve ser reprovado ao final do ano letivo.

No 1º. Ciclo, a criança precisa alfabetizar-se. Porém, na seriação, estar alfabetizada não é o bastante, pois se ela não demonstra ter aprendido os “conteúdos” da série, a partir de “bons” resultados nas provas e testes, por exemplo, ela precisa ser reprovada⁷¹, embora saibamos que estes resultados não garantam efetiva aprendizagem. Não se leva em consideração que, uma vez tendo aprendido a ler, a criança possa por si mesma aprender durante a vida o que lhe for necessário. A aprendizagem está muito além dos muros da escola, aprendemos em quaisquer situações durante a nossa vida. Mas aquele (a) que não aprende o que a escola quer no momento determinado por ela precisa ser corrigido. Enquanto esta mentalidade não for mudada não adianta muito mudar o nome.

*“Se voltarmos o olhar – o nosso olhar-, existe, sobretudo, uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos quem somos nós e quem são os outros e, finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar como somos nós e como são os outros.”
(Skliar, 2003:71)*

Como é difícil mostrar algo diferente para alguém que já tem seus conceitos e pré-conceitos sobre nós! Todos os esforços serão traduzidos para confirmar o que acreditamos ser a verdade. Como mostrar o outro lado, ou seja, que não existe apenas uma verdade? Nas palavras de Boff (1997): *“Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo”* (p.9)

Há dois anos, na mesma escola em que trabalho atualmente, era professora de uma turma de Educação Infantil quando uma outra professora da escola entrou na minha sala para conversar comigo. Estava separando as produções das crianças e ela viu em minhas mãos o trabalho de um menino chamado Iago, um menino oriundo de uma família muito pobre que freqüentava a escola. Ela pediu para olhar e eu consenti. Depois de analisar o material, para minha surpresa, ela disse:

⁷¹ Este foi um dos argumentos que pude ouvir no Conselho de Classe.

“-Ele é igual ao irmão dele, Igor! Mesmo agora já dá para perceber que ele irá para a Progressão quando estiver no Ciclo. Com toda a certeza isso vai acontecer com Igor, embora ele esteja no Período Intermediário EU SEI que ele não vai se alfabetizar. Com Iago não vai ser diferente...”

É muito comum, nos ambientes escolares, se determinar o futuro a partir das impressões iniciais que um (a) professor (a) tem dos seus alunos e alunas. Muitas vezes o prognóstico negativo de um (a) professor em relação a um (a) aluno (a) que deverá ser reprovado no final do ano letivo já pode ser ouvido no 1º. bimestre. O que questiono é se será possível mostrar que existe algo além destas impressões iniciais quando se tem tanta certeza de que somos apenas aquilo que conseguem enxergar de nós. Assusta-me a pretensão de que seja possível prever o que vai acontecer no final de um ano inteiro, e o que é pior, como no caso de Iago, três anos depois! Sob meu ponto de vista, não se prevê; se determina. Seria viável um resultado diferente do fracasso quando este está determinado para nós? Que lógica perversa essa! É muito usual no ambiente escolar, infelizmente, dar a crianças de uma mesma família um julgamento prévio parecido - que pode ser depreciativo ou não. Quando chega uma criança nova de uma família já conhecida na escola, é comum se dizer: *-Mais um da família tal!* E, uma vez que aquela criança é vista como incapaz, será surpreendente se ela conseguir mostrar que não é!

Certas situações vividas no ambiente escolar precisam causar estranhamento, indignação, repulsa. Não podem ser encaradas com naturalidade, pois não pode ser “natural”, por exemplo, que alguém não tenha aprendido a ler após alguns anos de escolarização. Lembro-me de um CIEP em que trabalhei alguns anos atrás, com uma turma de 3ª. série. Confesso que nunca havia trabalhado com alunos tão pobres e que tal pobreza me chocou. Com o tempo, meus alunos e alunas começaram a confiar em mim e devido a essa confiança, passaram a me confidenciar os problemas que passavam na comunidade em que moravam. Rodolfo, um rapaz negro de 16 anos que mal sabia ler e escrever, era extremamente agressivo comigo. Depois que a nossa relação melhorou, ele me contou que acordava diariamente às quatro horas porque trabalhava na feira. Ele sustentava a casa e sua mãe, que era alcoólatra, gastava o dinheiro que ele conseguia no trabalho com bebida. O pai, que os havia abandonado, também era alcoólatra, e aparecia de vez em quando pra pegar algum dinheiro, ocasiões essas em que dava uma surra na mãe dele. Apesar de todos

estes problemas, do fato de estar na 3^a. série com 16 anos, e de acordar de madrugada todos os dias, Rodolfo não desistia da escola, a mesma escola que o estava excluindo do saber escolarizado! Como era possível isso acontecer depois de tantos anos freqüentando a escola? E o mais assustador era que nenhum elemento da escola, até então, parecia se incomodar com o fato, pois estava mais que naturalizado!

Algumas vozes que circulam no ambiente escolar falam que a responsabilidade pelo fracasso destas crianças é do governo e de sua atitude paternalista, que, por exemplo, aprova as crianças mesmo que elas não tenham aprendido o conteúdo ensinado; da família, que é ausente e desinteressada, desprovida de recursos que estimulem o tipo de aprendizagem valorizada pela escola (e tantas vezes muito distante do que eles realmente precisam para sobreviver); ou mesmo da criança, que é incapaz de aprender porque é pobre, subnutrida e até porque lhe falta a inteligência necessária para compreender os “conteúdos” escolares. Porém, assumir este discurso significa simplificar questões muito mais complexas, porque estas crianças são estigmatizadas, marginalizadas. Têm sido negado a elas o direito a qualquer perspectiva que não seja o fracasso, o rótulo, a discriminação, como podemos encontrar essas falsas justificativas no trabalho de Collares e Moysés, que vêm desmistificando a medicalização do ensino:

"Crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque são nordestinas, ou provenientes de zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam aos filhos..." (Collares & Moysés, 1996:26)

Gostaria de lembrar, porém, que não seria justo generalizar e dizer que em todas as escolas só acontece este tipo de relação com as crianças com “dificuldade” de aprendizagem. Como já disse, numa mesma escola podemos observar ambos os movimentos, professores comprometidos com uma escola pública que também atenda as Classes Populares, ao invés de excluí-las dos saberes construídos histórica e socialmente e que são hegemônicos, e professores que têm práticas que acabam excluindo seus alunos porque classificam, hierarquizam, separam os “bons”... Embora muitos professores o façam acreditando que tal maneira de lidar com seus alunos é a melhor - como aprovar alguém que não aprendeu o conteúdo da série? Vai ser melhor para ele repetir a série-, é necessário

repensar tal afirmação, pois o fato de a criança não saber hoje não determina a sua não-aprendizagem futuramente. E como já disse anteriormente, as vítimas deste fracasso são, em sua maioria, alunos oriundos das Classes Populares.

Acredito que o nosso principal compromisso, enquanto educadores, seja o de garantir uma escola pública de qualidade para os alunos e alunas oriundos das Classes Populares. Um bom começo, sob meu ponto de vista, seria promover práticas não classificatórias, pois estas servem apenas para a manutenção do *status quo*, para legitimar o fracasso. A sala de aula precisa ser um lugar em que as relações sejam de cooperação, e não de competição, e em que os diferentes do padrão não sejam rotulados como incapazes, que a singularidade deles seja respeitada. Não é preciso homogeneizar os saberes e os conteúdos para que todos aprendam, é possível aprender na diversidade.

O modelo que está enraizado na cultura escolar nos faz acreditar, por exemplo, que para a criança ser considerada apta a cursar a série seguinte, ela tem que cumprir a maior parte dos requisitos da série em que está. Se isso não acontecer, há de se considerar que ela não conseguirá lograr êxito e o melhor será reprová-la até que ela consiga dominá-los, mesmo que para isso ela tenha que repetir a mesma série várias vezes, pois se parte do mais fácil para o mais difícil, do específico para o geral, numa idéia evolutiva. A tentativa é simplificar o processo de aprendizagem, o que é inútil, pois o mesmo é, em sua natureza, complexo.

Como romper com este padrão hegemônico? Seria isto possível? Talvez este tipo de pensamento seja utópico, muitos dirão que não existe outra maneira de lidar com o conhecimento, pois esta afirmação faz parte do regime de verdades que constitui a escola, porém acredito que é possível promover práticas educativas que oportunizem aprendizagem a todos, principalmente aqueles que são considerados diferentes do padrão. Mas, para fazê-lo, em primeiro lugar, sob o meu ponto de vista, é necessário saber da existência dele. Digo isto porque a sua existência se naturalizou e por conta desta naturalização acredita-se que tem que ser deste jeito, o que não é verdade. Este padrão serve para manter as desigualdades sociais, para legitimar o fracasso daqueles que já estão excluídos dos bens de consumo produzidos pela sociedade. Se pretendemos construir uma escola pública de qualidade, precisamos romper com estes pressupostos que caracterizam este paradigma e precisamos procurar novas alternativas. Não é fácil fazê-lo, não existe

receita, é muito mais fácil seguir o que já está posto, mas isto não oportuniza alternativas diferentes do fracasso e exclusão para estas classes.

Pensando nestas questões, aceito como desafio vivenciar uma avaliação cujo compromisso maior seja valorizar o caminho já percorrido, ao invés de apenas notar o que ainda não foi alcançado. Quero tentar enxergar outras possibilidades. As crianças não têm que fracassar, pode ser diferente. É preciso ler as entrelinhas, entender os motivos que causam este fracasso para combatê-los, para criar outras alternativas que garantam o êxito de todos os alunos e alunas. Não adianta generalizar se quero investigar o porquê de uma criança não aprender. Não adianta culpar a criança por ela não aprender o que a escola ensina. Ao invés disto, é necessário descobrir quais os saberes que ela possui que são desconsiderados pela escola, para, a partir daí, ampliar seus conhecimentos, sem considerar este conhecimento mais importante que o outro, sem tirar dela sua lógica de sobrevivência. Não adianta se isentar pelo fracasso destas crianças, como se a escola não tivesse qualquer responsabilidade sobre isto. Não é fácil lutar contra este regime de verdade, mas prefiro lutar pelo que acredito a aceitar que as coisas são do jeito que são porque esta situação é inevitável, porque nada pode ser feito para mudá-la!

E é justamente por causa deste compromisso que não aceito com naturalidade que crianças não aprendam porque aparentemente demonstram não terem aprendido o que a escola ensina. Aceito o desafio de voltar aos trabalhos de Alef, Felipe e Mateus para garimpar estas aprendizagens escondidas de olhos menos curiosos, que aceitam apenas o que podem ver. Preciso fazê-lo para entender um pouco melhor as relações construídas por estes três meninos até o final da 3^a. série...

3.1. Que saberes possuem as crianças que a escola acredita não possuírem saberes?

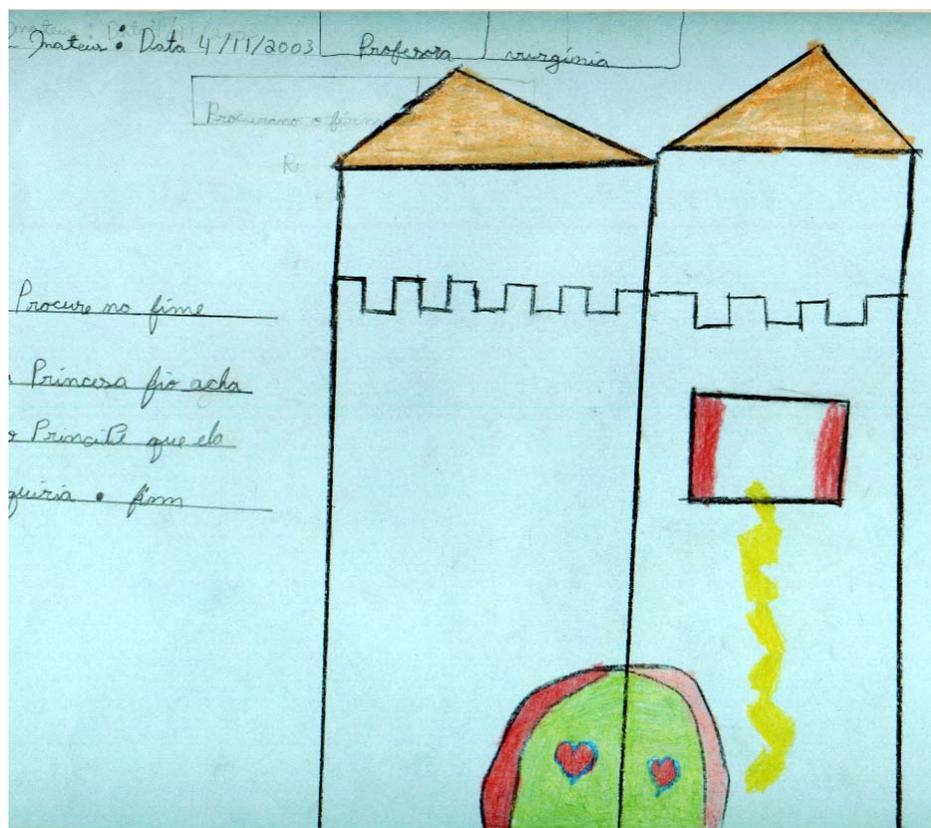
*“A imposição de uma lógica única, de um só saber, o reconhecimento de um conjunto de conhecimentos como único e legítimo tem o sentido de eliminar todas as outras possibilidades, fazendo da **ignorância** a única alternativa para quem não domina o conhecimento valorizado. A aceitação da ausência de determinados conhecimentos como ignorância transforma o potencial criativo dos múltiplos saberes em impossibilidade” (Maria Teresa Esteban)*

Gostaria de voltar à situação vivida por Felipe, Alef e Mateus para pensar o desafio de enxergar os saberes construídos por estas crianças, uma vez que se considera o fato de eles não terem aprendido alguns “conteúdos” ensinados pela escola. Esta ótica precisa ser desmistificada, pois não é possível que alguém tenha freqüentado tanto tempo a escola e não tenha aprendido algo. Assumir esta afirmação como verdadeira me obrigaria a questionar o trabalho pedagógico realizado na escola (inclusive o meu), porque teria que aceitar o absurdo de alguém passar vinte e duas horas semanais na escola, anos a fio, e mesmo assim não aprender nada! Estamos sempre aprendendo. Dois destes meninos fogem ao padrão de aluno que ainda existe no imaginário escolar. É verdade que Alef e Felipe não copiavam o trabalho no caderno, mas é falso afirmar que eles não tinham aprendido por conta disto. Fui professora deles por dois anos e pude avaliar os conhecimentos que eles adquiriram neste período de outras formas, conversando com eles, dando-lhes atividades em folhas, vendo como eles trabalhavam em grupo... Mas meus argumentos não foram convincentes o bastante, pois o mais importante foi o mau rendimento no teste de cálculos. Como eles poderiam aprender, se seus cadernos estavam sempre em branco? Seria possível aprovar alguém como eles?

O caso de Mateus ainda era um pouco mais complicado. Mateus, ao contrário dos outros dois, realizava tudo o que eu pedia, sempre com ajuda de um (a) colega (a) ou mesmo com a minha ajuda: copiava o trabalho do quadro, fazia todas as tarefas, dificilmente faltava às aulas. Mas o fato de ele precisar de ajuda o desqualificava perante o corpo docente da escola, que sempre me apontava nos Conselhos de Classe que ele precisava fazer as tarefas sozinho, principalmente porque estava na 3^a. série, apesar dos documentos oficiais serem referendados no trabalho coletivo, na parceria com o outro. Seu rendimento era considerado “fraco”, se comparado com os demais, que tinham maior autonomia para realizar as tarefas. Ele “não” conseguia aprender o “conteúdo” escolar que eu ensinava, escrevia com “dificuldade” (embora sua escrita fosse bem legível), não conseguia sistematizar as quatro operações no papel... Que saberes, então, Mateus possuía? O que ele conseguia aprender na escola?

Na tentativa de descobrir quais eram as aprendizagens construídas por estas três crianças, que tiveram seus saberes desconsiderados pela escola, pretendo usar como “ferramenta” o paradigma indiciário de Ginzburg, que é um “*modelo epistemológico fundado no detalhe.*”(Abaurre, 1997:14), e possibilita enxergar as idiossincrasias, a singularidade de cada criança e de seu texto. Que saberes possuem Mateus, Alef e Felipe? O que sabem estas crianças?

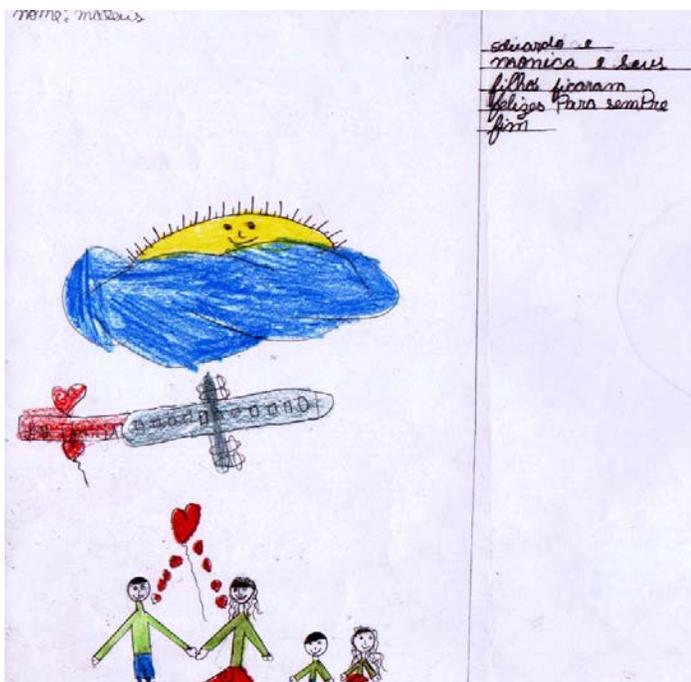
Realizar uma leitura indiciária é buscar “*indícios imperceptíveis para a maioria.*”(Ginzburg, 1991:145). Inspirada nesta perspectiva, me aventuro a ler o trabalho deles na contramão do que é esperado, tentando descobrir, através dos detalhes, pistas que indiquem suas aprendizagens. Perceber o que eles ainda não sabem é fácil, o desafio se constitui em perceber o que eles já sabem... Minha procura não se baseia nas “*características mais vistosas*”, pois meu objetivo é interpretar “*os pormenores mais negligenciáveis.*”(Ginzburg, 1991:144).



(Texto escrito a partir da proposta: O que a princesa Linda Flor-personagem principal da estória- saiu procurando firme? “a Princesa fio acha o PrínciPe que ela quiria. fim”)

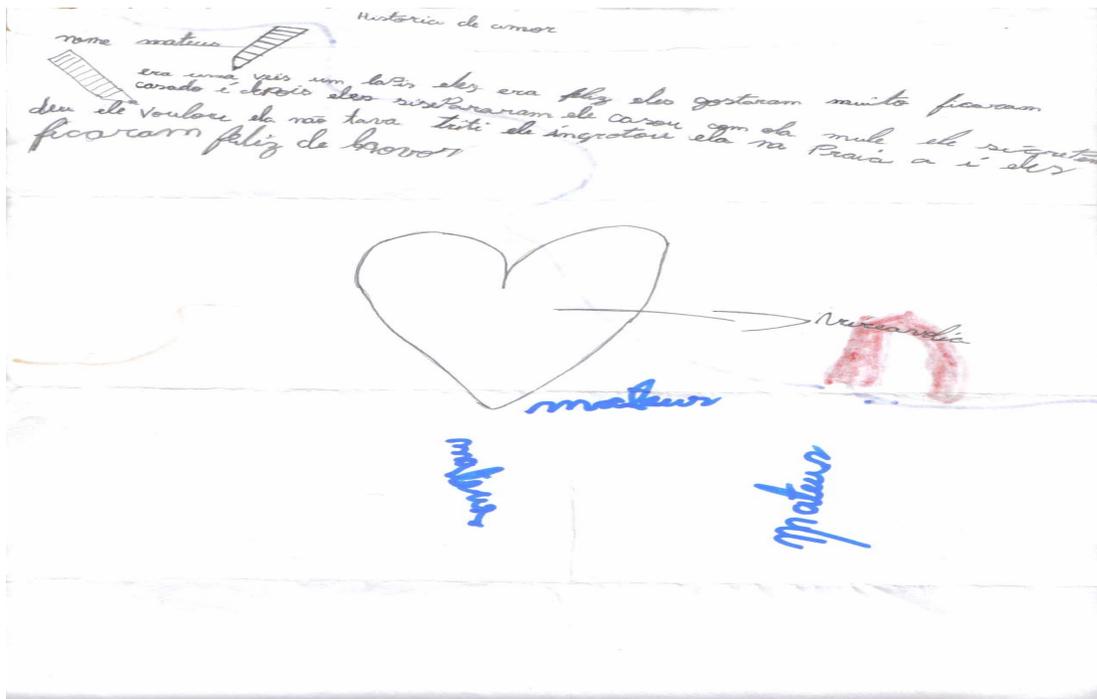


(Texto escrito a partir do livro: “O amigo do Rei” de Ruth Rocha sobre a escravidão no Brasil Império: “fica em paz negros e Braco 1998”)



(Texto escrito a partir da proposta: Como estariam Eduardo e Mônica nos dias atuais⁷²? “Eduardo e monica e seus filhos ficaram felizes Para sempPre fim”)

⁷² A música “Eduardo e Mônica”, de Renato Russo, foi escrita em 1986.



(Texto escrito por Mateus a partir da proposta de recontar a história do livro: “História de amor”.)

era uma vez um lapis eles era feliz eles gostaram muito ficaram casado é depois se separaram ele casou com a mule ele sicrepem deu ele voubou ela não tava ele ingrotou ela na praia a í eles ficaram feliz de novor

Observando a produção textual de Mateus, partindo sempre da tentativa de enxergar os detalhes, o que não recebe visibilidade, o que é desprezado, surpreendi-me com o que consegui enxergar. Percebi que ele estava sempre preocupado em não errar. A escola afirma, entre outras coisas, que se criança não conseguir escrever corretamente, não vai conseguir transmitir a mensagem que quer, que não vai ser possível entender o que está escrito. Embora saibamos que muitas vezes uma escrita com muitos erros possa dificultar a compreensão do que está escrito, é uma falsa premissa afirmar que não será possível ler o texto. As crianças vão aprendendo que não se pode errar, e o preço do erro seria não conseguir se expressar de forma clara. Se não conseguem limitá-los, aprendem que, quanto menos escreverem, menos serão corrigidos. Levanto a hipótese de que Mateus se encontre nesta situação. Ele escrevia pouco, porque não conseguia corresponder às expectativas da escola em relação ao domínio da língua escrita.

Outro detalhe que consigo perceber é o fato de que os desenhos feitos por Mateus sejam simples. Em algumas situações ele usava a régua, ao invés de desenhar a mão livre, a fim de reduzir a possibilidade de erro (levanto esta hipótese porque não consigo desenhar, sempre uso figuras geométricas, muitas vezes com a régua, isto me ajuda bastante!), já que ele também não dominava este tipo de linguagem. No seu trabalho sobre o livro “Procurando Firme”, de Ruth Rocha, podemos perceber sua preocupação em relação ao erro de forma mais tangível, pois ele apagou o cabeçalho da folha, que antes estava escrito a mão livre (e estava meio torto) para depois escrever o mesmo cabeçalho sobre uma linha traçada a régua (é possível enxergar as marcas do que ele apagou em seu texto). Seu desenho é feito utilizando figuras geométricas, traçadas a régua. Mais uma vez o percebo tentando ao máximo limitar os seus erros!

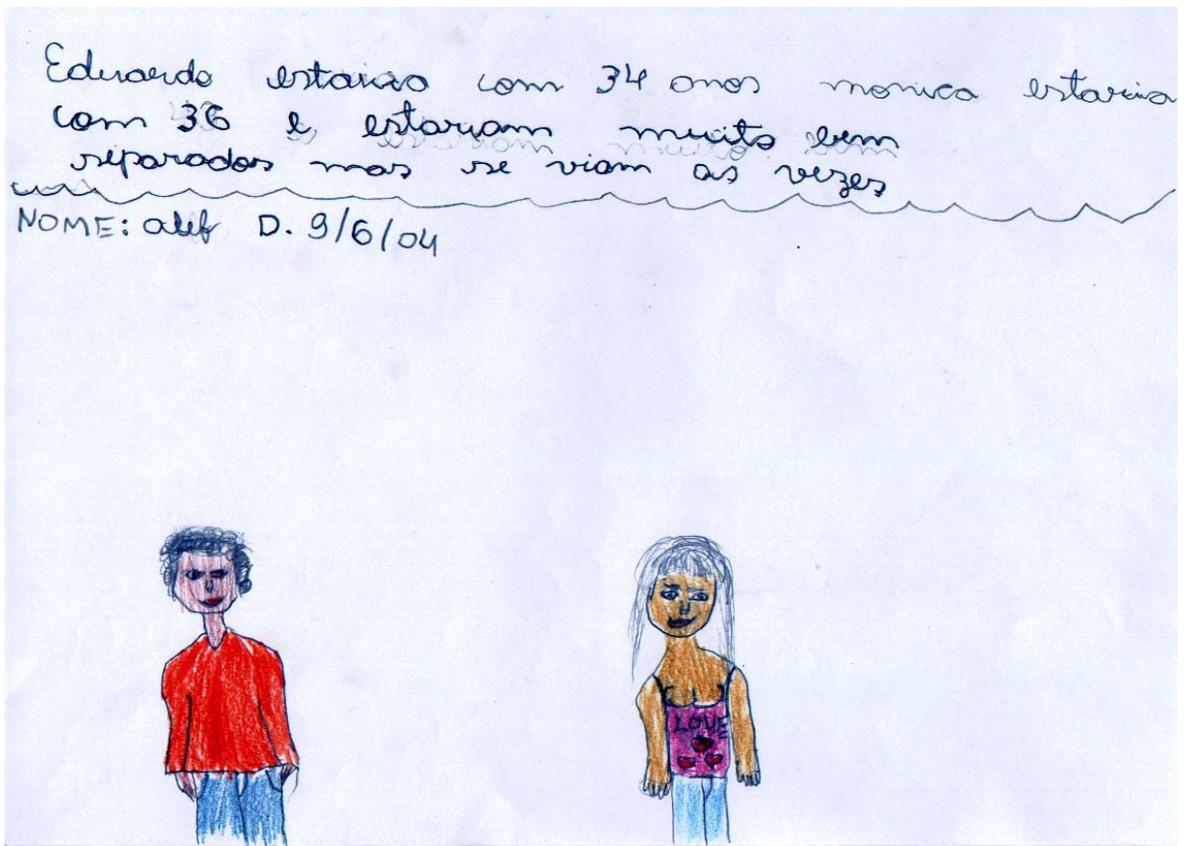
Mateus, ao contrário de alguns alunos da turma, desde o Período Inicial foi considerado pela escola um aluno “fraco”. Descubro assustada uma das aprendizagens construídas por Mateus durante seus anos de escolarização: é preciso limitar seus erros e consertá-los de acordo com o padrão para ser aceito! Isto justifica que ele apague o cabeçalho escrito a mão livre, que está torto... Quando não se consegue corresponder ao esperado, é necessário se esconder, escrever pouco... Diante desta situação, me faço as seguintes perguntas: Como uma criança poderá aprender o que ainda não sabe, se não se sente segura para arriscar? Se ela aprende que é preciso limitar seus erros, considerados como falta de conhecimento? Que é preciso esconder seus conhecimentos e a ainda não saberes, quando não se consegue ser como a escola espera que ela seja?

Percebo também nos trabalhos de Mateus que seus desenhos são muito parecidos. Usualmente ele escreve pouco, principalmente quando a escrita é mais livre (embora às vezes eu direcione uma proposta de trabalho, como por exemplo, sobre o livro “Procurando Firme”, as crianças poderiam escrever o que elas quisessem para continuar a estória). Quando sugiro que meus alunos e alunas relatem a estória contada, como em “História de amor”, ele escreve um pouco mais, talvez porque se sinta mais seguro para escrever quando ele sabe o que precisa ser escrito... Em todos os momentos percebo que Mateus limita suas atitudes e a sua produção textual, já que ele parece assumir o que a escola sempre disse sobre ele como verdadeiro, e como ele não se encaixa ao padrão, é necessário tentar passar despercebido.

É possível encontrar nas produções textuais de Mateus alguns indícios do conteúdo programático trabalhado na 3ª. série. Em seu trabalho sobre a música “Eduardo e Mônica”, Mateus utiliza a concordância correta ao escrever “*Eduardo e Mônica e seus filhos ficaram felizes para sempre*”. Em “História de amor”, embora ele cometa alguns erros, estes não comprometem o entendimento da história que eu havia pedido a eles e elas que recontassem através da linguagem escrita.



(Texto de Alef escrito a partir da proposta de recontar a estória: “Vida moderna”)



(Texto de Alef: "Eduardo e Mônica")



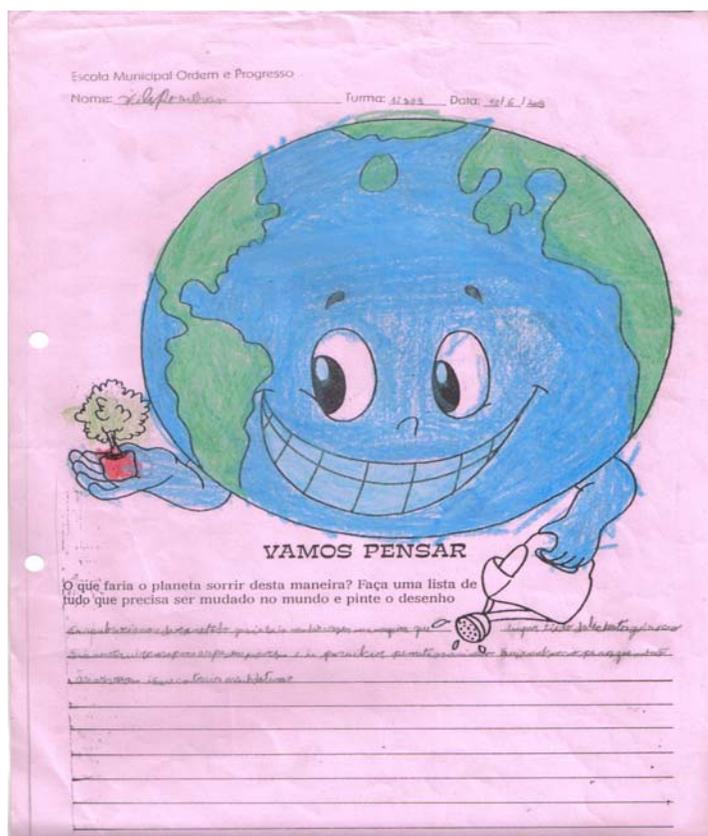
(Texto de Alef: "História de amor")



(Texto de Alef: “o amigo do rei”)

Nos trabalhos produzidos por Alef, percebo que o menino utiliza o desenho para se comunicar. Alef escreve, mas gosta muito de desenhar. Em seus trabalhos vejo um maior cuidado com estes, inclusive levanto a hipótese de que ele escreva, na maior parte do tempo, com letra caixa alta por ser mais rápido, e como o menino leva muito tempo para realizar as tarefas, deste jeito ele pode se dedicar a caprichar nos desenhos. Em alguns trabalhos, como em “Vida Moderna”, ele não pinta os desenhos com tanto capricho como nos demais, talvez pela falta de tempo (sempre reclamava com ele sobre isso, às vezes ele não conseguia terminar os trabalhos no mesmo dia), tanto que em uma das suas produções (sobre o livro “O amigo do rei”) ele me entrega sem pintar. Um dos poucos trabalhos de Alef com letra cursiva é sobre “Eduardo e Mônica”. Me pergunto por que este trabalho foi diferente. Talvez ele tenha conseguido se organizar para ter um tempo maior para fazê-lo... Ou terá sido por outros motivos?

Também podemos encontrar nos trabalhos de Alef algumas de suas aprendizagens construídas durante a sua escolarização até aquele momento. Em “Vida moderna”, ele usa os verbos corretamente, no pretérito, e em “História de amor” ele utiliza o plural de lápis corretamente (dois lápis). Em “Eduardo e Mônica” ele demonstra ter entendido que Mônica era mais velha que Eduardo, pelas informações da música⁷³ e coloca esta diferença de idade no seu texto. Em “Amigo do Rei”, Alef sistematiza o que havia aprendido em aula, pois este fato não aparece explicitamente na estória de Ruth Rocha: antes do “descobrimento”⁷⁴ não havia escravidão. Foi o branco europeu que escravizou os negros. Ele também coloca que, naquela época, no final de 2003, não havia escravidão, pois a mesma já havia sido abolida.



(Texto de Felipe sobre o meio ambiente)

⁷³ “Ela fazia medicina e falava alemão...” “/ “E o Eduardo ainda estava no esquema de escola-cinema-clube-televisão”

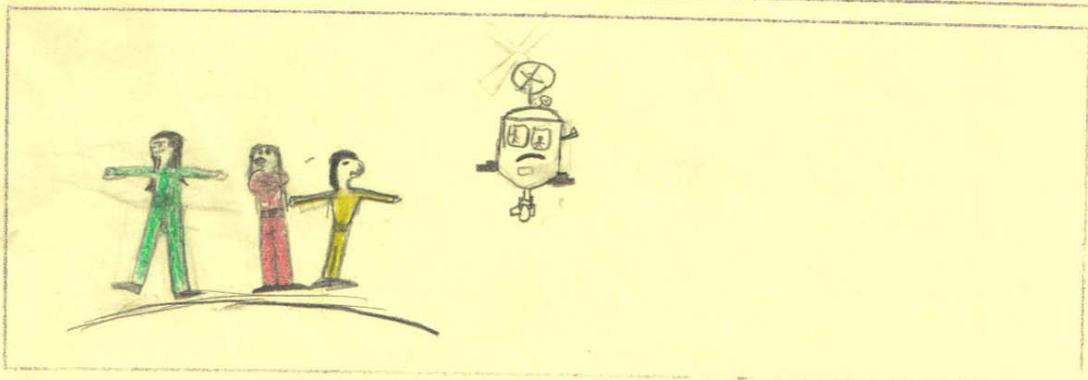
⁷⁴ Certa vez ouvi uma índia dizer, que sob o ponto de vista indígena, o Brasil não havia sido descoberto e sim invadido!

Nome: Felipe

Série: 302 Data: 25/06/04

Agora quem faz a história sou eu:
Tempo para de mais

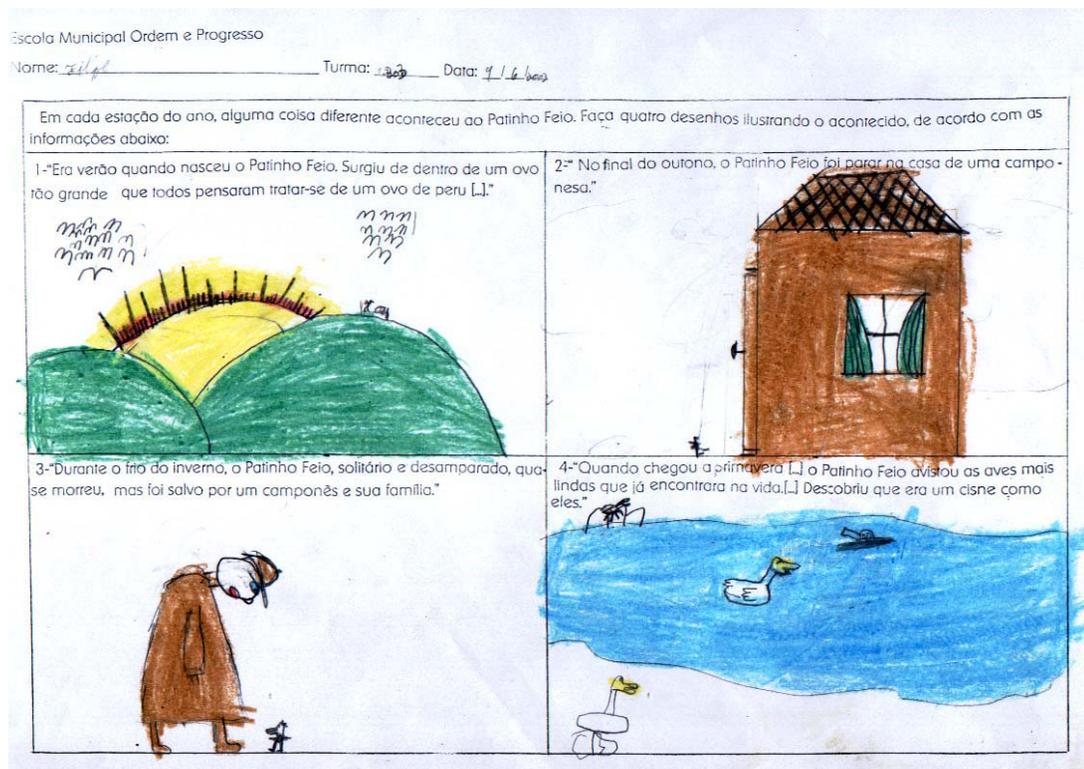
Éra uma sly tres meninas que iram ligadas em uma
mensagem entre requete chamada wapi e uma dura da wapi
que iria fazer teste para espia ou espian utra secreto e a
peruca que ficou reapresentada tuntas se riringer-se da wapi
tentando tirar a wapi das regras e theni tuntas furar a wapi
e as tres espia de mais des cabeceira balabizem de is pu e then
tal volta a wapi fim



(Texto de Felipe: proposta livre)



(Texto de Felipe: “História de amor”)



(Desenhos de Felipe sobre a estória: “O patinho feio”)

Meio ambiente

Eu acabaria com o ambiente todo pois eu ia mandar fazer uma máquina que limpar tudo do lixo que seco eu ia construir para as pessoas pobres e ia proibir de matar os animais eu ia acabar com a queimada das árvores eu ia construir um sistema de tratamento de água.

Produção livre- três histórias de mas

Era uma vez três meninas que eram ligadas em uma argemina uma secreta chamada wri e uma aluna da Wri que iria fazer o teste para espião ou espionagem secreta e a pessoa que ficou reproovada tentou se vingar-se da wri tentando tirar a wri dos negros e depois tentou fazer a wri e as três histórias de mas descobriram a sabotagem dos dois e elas salvaram a wri

História de amor

era um jovem João e Maria num certo dia, um dia João viu a Maria e ficou apaixonado e rapidamente foi a Maria e ela ficou apaixonada por ele e eles ficaram juntos e foram muito felizes.

Felipe sempre foi considerado pela escola um menino desinteressado. Seu caderno sem a “matéria” escolar, sempre cheio de seus desenhos⁷⁵. As atividades escritas propostas a partir de histórias ele sempre terminava, mas se recusava a fazer os trabalhos do caderno. Pergunto-me se, de alguma forma, não era um protesto silencioso de Felipe, que preferia desenhar em seu caderno, ao invés de copiar as tarefas do quadro. Acredito que ele queria me dizer: “-Eu não quero fazer isso! O que eu gosto mesmo é de brincar com as palavras, de criar...”⁷⁶ Este argumento, que desqualificava a produção de Felipe é facilmente refutável, basta olhar para o capricho com que ele faz os seus trabalhos. Uma criança “relaxada” faria trabalhos tão criativos, em relação à escrita e aos desenhos? Vejo os trabalhos de Felipe com muita sensibilidade, próprias de um artista que realmente se divertia com um lápis, borracha e apontador. Mas Felipe não se encaixou no modelo esperado pela escola e foi punido por isso. É bem provável que na 3ª. série ele tenha aprendido que não é preciso sonhar ou ser criativo, basta fazer o que é proposto pela escola do jeito que ela espera que se faça para garantir o sucesso!!!

A produção textual de Felipe também demonstra algumas de suas aprendizagens: no seu trabalho “Vamos pensar”, após um trabalho de decifração, pois a sua escrita não estava compreensível naquele momento, Felipe escreve o que faria para melhorar a qualidade de vida no nosso planeta - acabaria com o desmatamento, mandaria construir uma máquina que limparia todo o lixo (que polui o meio ambiente), proibiria a matança dos animais e das árvores... Em “Três espiões demais”, ele usa corretamente o masculino/ feminino da palavra

⁷⁵ Não é verdade que seus cadernos estavam em branco...

⁷⁶ Ele escreveu isto em um bilhete para o colega, que está presente no 4º. capítulo.

espião, ao escrever *“fazer teste para espião ou espiã”*. É incrível descobrir quantas aprendizagens estão escondidas na sua escrita não legível! Quem não se propõe a fazê-lo vai acabar limitado a apenas dizer que o menino não sabe escrever e não vai ver o quanto ele já sabe...

Mateus, Alef e Felipe, ao escreverem textos espontâneos, empregam nesta tarefa uma reflexão muito grande que nos possibilita enxergar usos possíveis do sistema de escrita da Língua Portuguesa. Eles se esforçaram para estabelecer uma relação entre som e letra, o que nem sempre é unívoca e também não é aleatória. Seus erros dão visibilidade a algumas aprendizagens construídas pela/na escola.

Mateus, por exemplo, escreve em seus textos: *“era uma veis”*, *“princesa fio”*, *“fime”*, na tentativa de realizar uma transcrição fonética da própria fala. O mesmo podemos perceber em Alef (*“fugil”* e *“discuberto”*) e em Felipe (*“éram”*, em que coloca o acento agudo na letra e porque percebe que o som é aberto e *“pesoua”*). Muitas vezes, na escola, a criança é ensinada a escrever como fala, o que em alguns casos não funciona. Tenta-se facilitar aprendizagem da língua escrita, mas acaba-se dificultando a mesma, pois nem sempre há a correspondência entre grafema/fonema. Muitas vezes as palavras não são escritas da mesma maneira que são pronunciadas foneticamente. É sonogada esta informação à criança, ao mesmo tempo em que se cobra dela uma escrita ortograficamente correta no início da alfabetização!!!

Pude perceber, nos dois anos em que fui professora desta turma, que meus alunos e alunas encaravam com muita seriedade a tarefa de aprender a escrever, num grande esforço de reflexão, principalmente porque eram estimulados a se autodesenvolverem, ao invés de realizarem um trabalho mecânico, repetitivo. Com Alef, Mateus e Felipe não foi diferente. Seus erros não se constituíram em dificuldades insuperáveis que traduziam a falta de “capacidade” deles crianças e nem os acertos que eles conseguiram alcançar foram obra do acaso. Ambos, erros e acertos, pertenciam a um processo de aprendizagem de escrita e revelavam a reflexão que os três meninos realizavam e a forma como o interpretavam.

O que Alef, Mateus e Felipe conseguiram aprender, naquele momento, não exemplificava que eles não conseguiriam ampliar seus conhecimentos futuramente, desenvolver outras aprendizagens em relação à escrita. Suas produções textuais apenas mostravam as suas aprendizagens até então. Aprender a escrever se constitui em um desafio

e se dá em um processo, que se dá durante toda a vida. Além disso, seus erros não impossibilitavam a leitura de seus textos, como a escola geralmente argumenta, que é preciso limitar os erros para que o outro consiga entender a mensagem escrita. Naquele momento, a escrita dos três já estava bem legível. Com acesso a material impresso e a um trabalho pedagógico que não se limita a apreensão mecânica do código escrito, eles teriam a oportunidade de reelaborar a própria produção textual.

Pensando nestas questões, preciso dizer que a reprovação destes três alunos me deixou indignada. Recuperando a história da turma, não podia aceitar a reprovação de meus alunos, imposta pela direção da escola, com apoio dos demais componentes do Conselho de Classe. No ano anterior, quando terminaram o 1º. Ciclo, momento crítico por ser a primeira possibilidade formal de separação do aluno de seu grupo, não foi preciso enviar nenhuma das crianças para as Classes de Progressão. Desta vez nada foi arranjado, como nos anos anteriores, as crianças liam e escreviam com muita originalidade, algumas com mais dificuldades do que as outras, mas todas o faziam! Para mim, a aprovação de todas para a 3ª. série foi um alívio, já que a escola não possui Classes de Progressão. Se alguma criança fosse encaminhada para essa classe, teria de sair da escola. Como, um ano depois, a realidade era tão diferente?! Em nome do bom desempenho da escola os alunos eram excluídos do seu grupo, desqualificados em seus conhecimentos, negados em suas capacidades, ao mesmo tempo em que ação docente era desqualificada.

Não ter Classe de Progressão parece ser uma estratégia para garantir que a escola mantenha seu bom desempenho, se livrando do problema representado pelos alunos e alunas que não acompanham o ritmo de sua turma, já que estes são retirados da escola. Há alguns anos a escola havia tido uma destas turmas, mas a própria diretora conseguiu argumentar com a CRE que a escola era pequena demais e por isso tinha conseguido tirá-la da “Ordem”. *“Essas turmas não combinam com o perfil da escola”* - disse uma vez. Diante destes fatos, fica fácil entender como o desempenho da escola é tão bom!

As Classes de Progressão “mancham” o bom nome da escola por representarem, em muitos lugares, o espaço legitimado do não-saber, onde as crianças acabaram sendo, mais uma vez, marginalizadas e rotuladas. O espaço provisório, que deveria ser propício para a aprendizagem daqueles que ainda não aprenderam, em um tempo específico, o que a escola determina em sua trajetória escolar, acabou se transformando no lugar perfeito para aqueles

que causam problema. Usualmente é desta maneira que se lida com aqueles com quem não se sabe como lidar, ou que não se quer lidar, pois para que haja o êxito de alguns é preciso que haja o fracasso de outros, para explicar o sucesso deste em princípios meritocráticos - que explicitam a ambigüidade vivenciada nos ambientes escolares. Professores e equipe pedagógica comprometidos com a aprendizagem dos seus alunos e alunas, outros que procuram usar a experiência docente para excluir os (as) alunos (as) que causam “problema”, ao invés de tentar criar estratégias que garantam a aprendizagem das crianças consideradas “problema”, que têm os mesmos direitos que as outras de aprenderem! Ambas as realidades podem ser encontradas nas escolas!

Nestes doze anos como professora me lembro de inúmeros casos em que a criança ou o (a) adolescente eram indesejados. Legalmente, a instituição escolar se via obrigada a aceitar a sua permanência, mas conseguia arranjar um jeito de fazê-la (o) se sentir mal naquele lugar, para que saísse de lá, por sua própria vontade. Existem muitas táticas e astúcias para conseguir o que se quer em uma escola, subvertendo a ordem oficial! É uma pena que essa criatividade e saber advindos da experiência docente não sejam sempre usados para assegurar que as crianças continuem estudando, uma vez que a proposta oficial assegure vagas para todos os alunos e alunas... O que tem acontecido cotidianamente é que os que incomodam acabam se retirando por acreditarem que não pertencem àquele lugar. A instituição escolar os faz acreditar nisso. A segregação se mantém.

“O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente.” (Skliar, 2003:29)

Acredito que os Ciclos propiciem o surgimento de uma escola mais democrática que a organizada pela seriação, principalmente se eles promoverem mudanças significativas em relação a currículo, avaliação e mediação pedagógica, como é proposto nos documentos oficiais, mas, como já foi dito, isto envolve muito mais do que uma simples mudança de

nome. É preciso responder, em primeiro lugar, que projeto de escola queremos. É nosso desejo que a escola realmente atenda a todos ou apenas a alguns, que nós consideramos mais aptos que os demais? Podemos vislumbrar uma proposta diferente, que atenda a construção desta escola? A escola ciclada é mais favorável a esta mudança do que a escola seriada, que reproduz a manutenção do *status quo*. Nela, os saberes das crianças encontram espaço, não são silenciados, pois as experiências e saberes vividos fora da escola são usados para, a partir deles, construir as aprendizagens sistematizadas (o currículo escolar, a partir da mediação pedagógica, que é intencional). Mesmo que o (a) aluno (a) não alcance o que é esperado naquela etapa/período do Ciclo, ele (a) terá assegurado o direito de fazê-lo em um outro momento. Seu ainda não saber atual não determina sua não aprendizagem futuramente...

Exemplificando esta última afirmação, Alef, Mateus e Felipe puderam avançar em sua escolaridade porque estavam no Ciclo. Se eles estivessem na seriação, nestes três anos, provavelmente teriam sido reprovados ao final da 1ª. série, por todos os comportamentos esperados em uma escola seriada que eles não apresentaram no início do Período Final, como já foi dito. Mas, como eles estavam no Ciclo, suas chances aumentaram, com o tempo que se tornou mais elástico. Pode-se acreditar que isto não ajudou muito, já que eles foram reprovados mais adiante. Mas mudanças significativas precisam de um tempo para ser digeridas, assimiladas. Ter ampliado o período para as crianças aprendam a ler e escrever já se constitui em uma vitória, principalmente se levarmos em conta que muitas delas têm o primeiro contato sistemático e intencional com o “mundo letrado” na escola, o que ajuda na apreensão do código escrito (muitos pais não têm o hábito de ler para seus filhos e filhas, muitas crianças não têm acesso a material impresso, diferentes tipos de textos e etc.). Mas, embora seja um avanço, não é o bastante, ainda mais se as crianças forem retidas na 3ª. série, como aconteceu com os meus três alunos. É necessário discutir maneiras de ajudar os alunos a aprender, pois muito ainda precisa ser feito neste sentido.

Uma vez que este trabalho se propõe a discutir a minha experiência docente, vivida por mim e meus alunos e alunas em uma escola organizada, ao mesmo tempo, pelo 1º. Ciclo de Formação e pelo regime seriado, julgo pertinente, além de toda a discussão feita tendo a avaliação como ponto de partida (e, por que não dizer, como ponto de chegada?), trazer também os documentos produzidos pela SME/Rio, buscando neles o papel da

avaliação na proposta carioca e as premissas sob as quais está elaborada (lembrando sempre que a avaliação não é neutra e que sempre atende a um determinado projeto de escola).

Acredito ser importante fazê-lo porque julgo necessário conectar esta discussão ao que foi dito até aqui. Há muitas possibilidades e incoerências encontradas na minha experiência com esta turma, e tenho percebido que vislumbrá-las- principalmente para pensar com elas- pode me ajudar a refletir e avançar, na tentativa de descobrir novos caminhos que oportunizem aprendizagem a todas as crianças, não apenas por ser este o meu maior compromisso enquanto educadora, mas também porque elas têm este direito. Cabe à escola e aos profissionais que nela trabalham garantir que este direito não lhes seja negado.

4- Qual é o papel da avaliação na proposta de Ciclo de Formação do município do Rio de Janeiro?

“Ao avaliar seus alunos, a escola avalia seu próprio projeto pedagógico, fazendo os ajustes necessários em busca do sucesso e não do fracasso escolar.” Núcleo Curricular Básico Multieducação

Em dezembro de 2005, após alguns meses de afastamento⁷⁷, voltei à escola como convidada para a festa de encerramento do ano letivo organizada pela professora da 4ª série⁷⁸. O fato de retornar à escola como convidada me causou estranhamento, uma vez que nestes anos em que me tornei professora da rede municipal carioca nunca havia vivenciado esta experiência. Havia recebido o convite para participar da festa porque uma das turmas, a que estudava no 2º. turno, era a mesma turma a qual me refiro neste trabalho e realizei a pesquisa, a que fui professora por dois anos consecutivos, em 2003 e 2004. Foi uma ótima oportunidade para rever meus alunos e alunas e as colegas que trabalham na escola.

Numa conversa informal com Ana Lúcia, uma das professoras, também convidada à festa pelo mesmo motivo (ela havia trabalhado com a turma de 3ª série do 1º. turno), perguntei-lhe com qual turma ela trabalharia no ano letivo de 2006. Ela me respondeu que voltaria ao Ciclo, ao Período Inicial. Fiquei surpresa com a resposta dela porque ela havia pedido à direção para trabalhar com a 3ª. série, após vários anos atuando com Classes de Alfabetização e, depois da implantação do Ciclo, com o Período Inicial. Na época, lembro que seu pedido causou um problema, pois Ana era considerada por todos - a equipe, os pais e as crianças- uma excelente professora alfabetizadora, e era difícil encontrar alguém que pudesse substituí-la e alcançar os mesmos resultados!⁷⁹

Fiquei mais surpresa ainda quando ela me disse que havia pedido para retornar ao Ciclo. Perguntei-lhe o porquê. Ana me disse que havia certas vantagens no trabalho pedagógico desempenhado com a 3ª. série, tais como uma maior independência das

⁷⁷ Consegui uma licença com vencimentos pelo período de um ano, benefício concedido aos (as) professores (as) da referida rede que são alunos (as) da pós-graduação stricto sensu.

⁷⁸ Ela atuou com as duas turmas da escola.

⁷⁹ A grande maioria dos alunos e alunas de Ana adquiriam a leitura e a escrita ainda no Período Inicial, o que explica o seu valor perante a equipe pedagógica, que coaduna com a diretora na premissa de que os alunos(as) devem adquiri-lo nesta etapa, pois os anos restantes do Ciclo servem para preparar a criança para a 3ª. série..

crianças, que demandava menos trabalho, pois elas copiavam do quadro e não era necessário preparar tantas tarefas em folhas xerocadas e/ou mimeografadas e outras, mas havia um motivo que a fazia desistir de trabalhar na seriação após dois anos: no Ciclo NÃO havia reprovação. Ela me disse que estava chateada com o fato de ter que reprovar alguns de seus alunos e alunas naquele ano, que, nas suas palavras, não tinham a menos condição de ir para a 4ª. série. Na etapa inicial ela não teria de reprovar nenhum aluno (a)⁸⁰...

Diante desta conversa, não pude deixar de refletir *com* ela. Achei oportuno tomá-la como pretexto para iniciar a discussão do papel da avaliação no Ciclo de Formação. O que muda nos processos avaliativos experimentados no Ciclo? Seria apenas a retenção, que se torna mais elástica quando não acontece anualmente, e proporciona maiores possibilidades de aprendizagem aos alunos e alunas? O que mais poderia ser diferente? Antes de buscar em alguns documentos oficiais da rede o que é dito sobre a avaliação no Ciclo, e de estar (re) pensando o assunto com alguns autores que são referência nestes documentos, gostaria de estar trazendo algumas questões suscitadas na conversa com Ana Lúcia.

Vejo em Ana Lúcia uma possibilidade que não consegui enxergar no final do ano letivo de 2004, no último Conselho de Classe, em que meus três alunos foram reprovados. A escola é seletiva, e a própria professora, na sua fala, não esconde sua concordância com o modelo, pois diz que “*na 3ª. série não tem jeito, tem que reprovar mesmo...*”, mas percebo que ela não se sente confortável neste papel. Talvez este incômodo reflita a possibilidade, ainda incipiente, de pensar avaliação na “Ordem” de uma maneira diferente da que é realizada atualmente. No Ciclo não há reprovação e os alunos e alunas da professora Ana Lúcia, reconhecida pelo trabalho pedagógico de qualidade, se alfabetizam, numa rede em que muitas crianças são enviadas às Classes de Progressão após alguns anos de escolaridade por não terem se alfabetizado. As crianças são elogiadas no ano seguinte, pois quase todas lêem e escrevem. A margem que não consegue é muito pequena⁸¹ e me atrevo a dizer que mesmo entre esses a realidade é bastante diferente do que pude ver em outras escolas do mesmo município. Os alunos e alunas de Ana Lúcia vão para etapa seguinte com

⁸⁰ No Rio de Janeiro a retenção se dá entre o 1º. Ciclo e a 3ª. série, como já foi dito anteriormente e não acontece no final de cada ano letivo.

⁸¹ Todas as crianças têm o direito de aprender. Não estou afirmando que justifique reprovar quando o número de crianças é pequeno, como aconteceu com os três meninos, mas no caso dos alunos e alunas de Ana Lúcia, no Período Inicial, tal fato era encorajador, principalmente porque eles e elas ainda teriam mais dois anos para consolidar o processo.

o processo já iniciado e, apesar disto, são considerados “fracos” porque são comparados com os demais. A exigência da escola e, porque não dizer, da professora, é muito grande.

A inexistência da reprovação deixa a colega “mais a vontade” para trabalhar e, assim, conseguir resultados considerados mais eficazes? Embora reconheça que é papel da série reprovar o (a) aluno (a) que não alcançou o esperado, mesmo achando que é legítimo fazê-lo, Ana não se sente confortável em reprová-los⁸² ao final da 3ª. série. O incomodo é tão grande que a professora resolve abrir mão de trabalhar com crianças maiores, o que significa uma maior autonomia, e resolve voltar a trabalhar na etapa inicial, o que demanda um maior esforço seu, pois é o espaço em que as crianças têm, pela primeira vez, um contato mais sistemático e intencional com o código escrito⁸³. Talvez este fato signifique que é possível pensar o processo *aprendizagem ensino* de uma outra forma, pois o 1º. Ciclo é constituído por três anos e, embora tenha inicialmente causado resistência por parte do professorado, atualmente é um pouco melhor aceito. Na própria escola a qual me refiro nesta pesquisa, que prima pela excelência e seletividade, existe mais alguém que se importa com o fato de reprovar, apenas um ano depois do conselho de classe em que esta discussão foi iniciada, por causa de Felipe, Alef e Mateus.

Um dos procedimentos pedagógicos que sofre maior mudança com os Ciclos de Formação é a avaliação. Com estes, ela abre novas possibilidades para a dinâmica pedagógica, antes limitada a classificar, hierarquizar e excluir. A avaliação, neste contexto, pode se transformar em um movimento de reflexão sobre a prática pedagógica, em que o professor e a professora reconhecem sua responsabilidade de tornar melhor a sua mediação pedagógica, de maneira que possa oportunizar aprendizagem a todos os seus alunos e alunas. De acordo com um texto usado na formação continuada para professores do 1º Ciclo de Formação e Progressão, que se propõe a discutir as mudanças que a resolução 776 promove em relação à avaliação (reformula a resolução 684, que regulamenta a avaliação da implantação do Ciclo até 2002), “*deve-se acompanhar todo o processo ensino-aprendizagem, de forma a favorecer que a aprendizagem se concretize para todos os*

⁸² Ela me disse que seriam cinco crianças reprovadas.

⁸³ As crianças têm contato com o código escrito desde o seu nascimento, pois vivemos em um mundo letrado, mas é nesta etapa em que este contato acontece de forma mais intencional, pois pretende-se que as mesmas aprendam a dominá-lo.

alunos”. O mesmo documento assegura que não haja retenção durante as etapas que compõem o Ciclo.

Podemos encontrar na cartilha “Explicando mudanças”⁸⁴, documento preparado pela SME para explicar o Ciclo de Formação aos pais as mudanças que ele acarreta na vida escolar de seus filhos, justificativas para a não reprovação dos alunos e alunas:

–“Lá, as professoras acreditam que toda criança aprende. E aquela que não está aprendendo, tem que ser atendida quando necessita.”

“Nós aprendemos durante toda a nossa vida...”

“O aluno que não está aprendendo deve ser ajudado. A reprovação não ajuda aprender, deixa o aluno frustrado e ainda o separa de seu grupo. A escola procura uma melhor forma de ajudar o aluno.”

–“Ah! Eu entendi que o Ciclo é uma outra forma de arrumar a escola. O importante é que as crianças continuem estudando sem repetirem o ano (...)”

De acordo com o documento, para avaliar não é preciso de se limitar a aplicar provas, pois a avaliação acontece de maneira processual, feita durante a aula, levando em conta o que as crianças já sabem e o que elas ainda precisam aprender. Podemos encontrar também na resolução 684⁸⁵ subsídios para a avaliação que deve ser realizada pelo professor, a fim de garantir que todos os seus alunos e alunas aprendam:

- *“a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino deve ser contínua e ter como um dos seus propósitos subsidiar a prática dos professores, oferecendo diagnósticos significativos para a definição e redefinição do trabalho escolar, ‘corrigindo’ (o grifo é meu) os rumos do processo educativo em curso;*
- *a avaliação global do aluno deve levar em conta o seu desenvolvimento potencial e real, a partir de atividades planejadas ou surgidas espontaneamente no grupo;*

⁸⁴ O documento foi escrito na forma de diálogo entre dois personagens imaginários: Diana e Cássia.

⁸⁵ Documento que estabeleceu as diretrizes para a avaliação na implementação do Ciclo de Formação. Como já foi dito, esta resolução foi revista na resolução 776.

- *a avaliação desenvolvida pela escola abrange diversos saberes, conhecimentos, práticas e habilidades sem discriminá-los ou hierarquizá-los;*
- *os instrumentos de avaliação utilizados devem contemplar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno e da turma como um todo, não se limitando a momentos estanques de aplicação de provas e testes⁸⁶.*

Embora possamos encontrar a preocupação de avaliar o aluno no seu dia a dia, não se limitando a avaliá-lo apenas com provas e testes (o documento não exclui esta possibilidade quando usa a expressão “*não se limitando a*”), a idéia de avaliar para recuperar o “caminho perdido” ainda está presente. Avalia-se para ajudar o aluno a se conformar ao padrão, a ser igual aos demais, a se recuperar quando isto não acontece. Os saberes e habilidades das crianças são valorizados, mas não é possível deixar de discriminar ou hierarquizar os conhecimentos trabalhados na escola, pois o chamado conteúdo escolar é considerado o mais importante e deve ser adquirido, mesmo no Ciclo (como na minha escola, em que os outros anos de escolaridades servem para preparar o aluno para a 3ª série) ou com a utilização dos livros didáticos, que são seriados). Podemos encontrar ainda a preocupação com o trabalho coletivo, a partir de atividades surgidas espontaneamente no grupo.

Além da mediação do professor, que é intencional, existe a mediação das crianças, que aprendem umas com as outras, pois aquela que sabe ajuda aquela que ainda não sabe. Podemos perceber que a proposta tem como um de seus conceitos centrais a zona de desenvolvimento proximal (z.d.p.) de Vygotsky, que explica através da mediação que é possível a aprendizagem acontecer na parceria com o outro. Para Vygotsky, a z. d.p. é...

“a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (1991:97)

⁸⁶ Embora não exclua a possibilidade de examinar, abre novas alternativas para avaliar.

O que é zona de desenvolvimento proximal (o que eu consigo fazer com ajuda do outro) hoje pode se transformar em desenvolvimento real no futuro (o que eu consigo fazer sozinho). Todos possuem saberes e não saberes e podem aprender com o outro o que ainda não aprenderam. A z.d.p. valoriza a dimensão coletiva da aprendizagem e abre a possibilidade para a interação social e troca de conhecimentos, uma vez que todos possuem saberes e não saberes.

O indivíduo é um ser social cujo desenvolvimento está sujeito a perspectivas históricas e sociais, mediante a sua inserção em processos educativos com os quais está se relacionando desde o seu nascimento, que lhe transmitem a cultura deixada por gerações precedentes. É a partir deste contato com o outro (com os pais, a escola e a sociedade) que ele vai aprendendo a viver socialmente, as regras necessárias de convivência, o que lhe é permitido – ou não - fazer.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, segundo Esteban (2001), ajuda a redefinir a avaliação escolar dos alunos e alunas em sua totalidade, pois responde a três questões que surgem através da dinâmica social: *“o conhecimento como processo polifônico e plural, o desenvolvimento do indivíduo como um processo marcado pelas interações sociais e por discontinuidades evolutivas e (...), a fundação de um novo equilíbrio entre o individual e o coletivo.”* (p.129). Quando no trabalho pedagógico utiliza-se este conceito, há um grande estímulo à interação social, troca de informações entre os sujeitos e conhecimentos. A aprendizagem é reconhecida como um processo mútuo, pois para solucionar um problema, esclarecer uma dúvida, é preciso mais de uma pessoa, uma vez que uma delas não consegue resolvê-lo sozinha. O processo coletivo proporciona meios para o sujeito avançar, a ultrapassar suas possibilidades e a elaborar um movimento que impulsiona a transformação.

Utilizando o conceito de z. d. p., de Vygotsky, o trabalho pedagógico realizado com crianças e adolescentes de procedências e estilos de aprendizagem distintos pode ser potencializado, a partir de uma mediação pedagógica que proporciona a aprendizagem mútua entre pares diferentes. Neste contexto, os que são oriundos das Classes Populares, vítimas de um sistema educacional que os vêm excluindo histórica e socialmente, podem ter seus saberes valorizados e legitimados, numa sala de aula onde se sentem seguros para arriscar, para aprender.

De acordo com Vygotsky, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiro no nível social, para depois aparecer no nível individual. Uma experiência que inicialmente aconteceu externamente é reconstruída internamente pelo indivíduo através da mediação, alterando a própria natureza dele. O processo vivido com o outro, com um mediador- processo interpsicológico, se transforma em um processo vivido no interior da criança- intrapsicológico. Todas as funções superiores se originam nas relações reais experimentadas pelos indivíduos e aparecem duas vezes, primeiro, no nível social, para depois aparecer no nível individual. “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.” (Vygotsky 1991:64). Os processos internos, individuais (intrapsicológico) vêm sempre precedidos por processos de ação externa, sociais (interpsicológico).

O processo aprendizagemensino pode ser considerado uma relação dialética entre o social e o individual, sendo mais promissor quando o ensino de conhecimentos e habilidades se pauta numa ação conjunta, como parte de um processo de interação, em que leva o (a) professor (a) a perceber qual é o nível de ajuda que precisam seus alunos e alunas, as tarefas mais oportunas a serem oferecidas, enfim, a melhor maneira de conduzir todo o processo a partir da sua mediação pedagógica. A interação entre professor e aluno leva ao professor a explorar a z.d.p. e as situações de aprendizagem que ela proporciona.

Outro ponto importante que merece ser destacado é o fato de que a aprendizagem das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola. Segundo Vygotsky, qualquer situação de aprendizagem que a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Assim, quando a criança aprende aritmética, por exemplo, ela teve antes contato com alguma experiência com quantidade, pois teve de lidar com as quatro operações. De fato, aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

A z.d.p.favorece o surgimento da aprendizagem, ou seja, ela desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas do seu ambiente e em cooperação com outros pares. Uma vez internalizados, estes processos se tornam parte das aquisições do desenvolvimento da criança.

Para Esteban (2001), o conceito de zona de desenvolvimento proximal promove a incorporação da diferença, mostrando a importância da heterogeneidade no processo de aprendizagem. Ele está ligado a uma avaliação como prática de inclusão, que tenta romper com a idéia de classificação ainda tão presente nos processos avaliativos:

“A zona de desenvolvimento proximal (...) demonstra que a heterogeneidade é essencial para a criatividade e produtividade do sistema interativo estabelecido na sala de aula. (...) A diferença é sinal de potência, não de deficiência; a diversidade é fonte de riqueza para aula que estimula a manifestação e o desenvolvimento do novo; erro e acerto são aspectos produtivos do processo ensino/aprendizagem. Nesta perspectiva não importa classificar as

respostas em certas ou erradas, mas tomá-las como indícios dos caminhos percorridos pelas crianças e dos novos percursos que aparecem como necessidade e possibilidade no processo de construção de conhecimentos”(p.142)

Através da utilização deste conceito em sala de aula, a avaliação sofre mudanças significativas. Por exemplo, posso citar o processo avaliativo vivido pela minha turma, em que crianças com aprendizagens distintas foram aprovadas para a 3ª. série. Poderia reprovar Alef, Felipe e Mateus, pois estes não aprenderam os “conteúdos” do período escolar, mas não o fiz por entender que eles também estavam aprendendo, cada um no seu tempo, e pude perceber o avanço que estes três meninos tiveram na 3ª. série⁸⁷. Lembro-me do dia em que percebi que a escrita de Felipe estava mais legível, o que me causou muita alegria, pois comprovou que eu estava certa em investir na aprendizagem dele. O que adiantaria reprová-lo? Constatar o que ele não sabia só iria ajudá-lo a aprender se o fato me motivasse a encontrar novos caminhos para ele! Mas, levando em conta que a minha intenção não era avaliar para hierarquizar os alunos e alunas, como poderia utilizar as atividades das crianças para ajudá-las, tendo como alvo a aprendizagem dos meus alunos e alunas?

Gostaria de retomar uma situação vivida por mim e meus alunos e alunas quando eles e elas estavam no Período Final para falar um pouco da avaliação que eu realizava ao trabalhar com a turma. Sugeri as crianças que se organizassem em grupos⁸⁸ para realizar uma atividade. Para fazê-lo, eles teriam que entrar em acordo para trabalhar juntos. Cada criança teria de arrumar palavras em material impresso⁸⁹. No dia da atividade, cada um (a) teria de separá-las em sílabas e poderia pedir a minha ajuda ou de um colega do grupo se tivesse dúvida na hora de fazê-lo. Desta forma, o grupo teria um grande número de sílabas para trabalhar. A tarefa consistia em formar palavras com as sílabas que eles haviam trazido de casa.

No dia em que a atividade foi feita me propus a observar, limitando a minha intervenção a responder apenas o que eles e elas me perguntavam, para ver como eles reagiriam. Minha intenção era deixá-los a vontade, perceber como eles se organizavam para fazer o que eu havia pedido. Me mantive em contato com os grupos, me deslocando eventualmente entre eles. Combinamos conversar sobre o trabalho quando este estivesse terminado.

Procurava alternativas para o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa diferentes do que eu havia tido na minha escolarização básica. Neste caso específico, estávamos trabalhando, entre outras coisas, com a separação de

⁸⁷ Em diferentes momentos deste trabalho uso a produção textual destes três meninos que foram reprovados ao final da 3ª. série.

⁸⁸ As mesas eram arrumadas em grupos, mas como seria necessário preparar previamente o material para trazer à sala, decidi avisá-los para que eles e elas decidissem com quais pessoas gostariam de realizar a atividade.

⁸⁹ Não era necessário trazer outro tipo de material como cartolina, cola e tesoura, por exemplo, pois a escola dispunha destes.

sílabas⁹⁰. Durante o trabalho, pude perceber como as crianças ajudavam umas às outras, às vezes na grafia correta da palavra ou na separação das sílabas, quando esta não estava correta. Muitas vezes, quando acontecia um impasse (cada um achava que a sua alternativa era a correta), eu era chamada por eles e elas e, nestes momentos, aproveitava para tirar as dúvidas das crianças.

No final da atividade, como usualmente fazíamos, conversamos. Alguns alunos (as) disseram que tinha sido muito proveitoso fazer a atividade porque eles e elas puderam se ajudar mutuamente, de várias formas: algumas crianças, com maior acesso a material impresso, doaram algumas palavras para aquelas que não conseguiram arranjar muito material; algumas dúvidas foram sanadas dentro do grupo, sem que eu precisasse atuar, principalmente no que tangia a ortografia das palavras formadas, fato que os deixou mais confiantes em relação à própria capacidade de aprender; quando a sílaba estava separada de forma incorreta, o (a) colega sinalizava ao outro e o (a) ajudava, cortando o que estava sobrando ou colando o que estava faltando. Todos concordaram que realizar a atividade havia sido muito proveitoso e que era melhor aprender a separar sílabas desta maneira, do que usar o caderno para fazê-lo. Outro comentário feito foi que muitas crianças precisavam recorrer ao dicionário para constatar se algumas palavras existiam ou não, pois muitas vezes surgiam dúvidas.

Pude perceber, ao conhecer o conceito de z.d.p. e aceitar o desafio de dar-lhe visibilidade em sala de aula, que antes de utilizá-lo considerava a aprendizagem apenas em sua dimensão individual, explicando os resultados obtidos por meus (as) alunos (as) a partir da meritocracia. O fato de uma criança estar inserida em uma turma não garante a dimensão coletiva da aprendizagem quando se valoriza prioritariamente o que cada um (a) consegue aprender sozinho. Descobri que precisava pensar situações de aprendizagem em que as crianças de sentissem estimuladas a trocar seus saberes e não saberes. Com a z.d.p., a aprendizagem pode deixar de ser pautada em critérios competitivos para ser pautada em critérios mais solidários. A avaliação, antes um instrumento regulador, que deveria garantir a seletividade, neste contexto pode auxiliar o professor e a professora na sua mediação pedagógica, para que o processo aprendizagemensino oportunize a aprendizagem também aqueles considerados diferentes do padrão. Deixa-se de encarar com naturalidade que apenas alguns alunos e alunas aprendam, pois assume-se que o ato de aprender é inerente ao ser humano. Quando isto não acontece, passa-se a investigar o próprio processo vivido em sala de aula, para buscar estratégias que garantam aprendizagem. A utilização deste conceito em sala de aula abre inúmeras possibilidades... Ele me ajudou a procurar novas alternativas de aprendizagem para todos os meus alunos e alunas, a aceitar sugestões das crianças e das colegas professoras que compõem a equipe da escola, enfim, a usar a avaliação não para notar o que faltava, mas para procurar novos caminhos, novas oportunidades.

“O ato de avaliar implica, portanto, uma atividade ética, os julgamentos feitos afetam a vida das pessoas. No caso da avaliação escolar, é pertinente que essa acompanhe a estratégia de

⁹⁰ Um dos conteúdos elencados pela escola era a separação de palavras em sílabas.

pensamento da criança, do adolescente, do jovem ou do adulto no dia-a-dia –dia a partir da ação dele. E a pergunta que aflige o conjunto de professoras e professores é ‘como ajudar a criança a prosseguir na sua trajetória escolar?’ (Krug, 2001:68)

O trabalho coletivo referendado no conceito de z.d.p. me ajudou a perceber que todos os meus alunos e alunas construíram suas aprendizagens. E, tentando refutar uma avaliação que marginaliza, me propus a perceber mudanças significativas em relação a minha mediação pedagógica, durante os dois anos em que fui professora desta turma, principalmente no que tangia a Alef, Mateus e Felipe. Em primeiro lugar, me instiguei a desconstruir (não apenas para mim mesma, mas também para a escola, nos momentos de reunião pedagógica e de Conselho de Classe, quando aproveitava a oportunidade para mostrar algumas atividades feitas por eles) a idéia que estes três meninos não estavam aprendendo. Isto para mim foi um desafio, uma vez que os três eram o contrário do que eu inicialmente considerava (e por que não dizer que eu havia aprendido, não apenas como professora, mas como aluna também?) bons alunos... Muitas vezes a atitude de não copiar o trabalho do quadro se apresentava como um grande incômodo, porque sentia a minha autoridade docente confrontada. Foi necessário um grande esforço para entender que esta atitude não era necessariamente para me afrontar, talvez porque não houvesse interesse pelo que estava sendo ensinado⁹¹. Isto me fez procurar novas alternativas, conversar com as minhas colegas professoras a fim de buscar sugestões de atividades, ao invés de culpar estas crianças pela falta de interesse nas atividades escolares. A minha mudança de postura diante deles me proporcionou a maravilhosa descoberta de vê-los participar um pouco mais das atividades ao final do 2º. ano.

Como as atividades não feitas e o caderno sem a “matéria” copiada não eram o bastante para me ajudar a avaliá-los, pois eles só me mostravam o evidente - o que eles não sabiam ou não queriam me mostrar que sabiam - me aventurei a buscar outros meios para enxergar as aprendizagens construídas por estes três neste período e (outras aprendizagens construídas nos outros espaços habitados por eles, uma vez que as crianças trazem consigo inúmeras informações aprendidas em casa, na comunidade em que moram, nos meios de comunicação e etc). Procurava ficar atenta às conversas com os outros colegas (ou comigo mesma), aos comentários feitos durante a aula, a ver como eles se comportavam em outros espaços da escola que não se limitavam à sala de aula.

A partir desta escuta e olhar mais sensíveis fui percebendo que estes meninos também desenvolviam outras aprendizagens, além das próprias aprendizagens esperadas pela escola⁹². Mateus era um bom jogador de futebol

⁹¹ Às vezes a aprendizagem escolar está descontextualizada das reais necessidades dos alunos e alunas, do que eles (as) precisam para sobreviver e servem, em grande parte, para resolver com êxito os problemas e as demandas surgidas na vida escolar. Por mais que eu tentasse utilizar diferentes linguagens e criar diferentes atividades, em muitos momentos me via “presa” ao conteúdo da 3ª. série que eu tinha que ensinar (vale ressaltar que eu não havia participado da construção deste planejamento anual da série, pois ele havia sido elaborado antes que eu me juntasse ao corpo docente da escola!)

⁹² Faço esta discussão no capítulo anterior.

(ele desempenhava bem a maioria das atividades de Educação Física), Felipe e Alef usavam o desenho como principal forma de expressão. Mateus, que em 2003 era uma criança extremamente tímida, quase não falava em público (raramente perguntava alguma coisa na aula na frente dos outros colegas), foi perdendo a timidez e participou como noivo de uma pequena encenação que a turma apresentou na Festa Junina de 2004, desempenhando seu papel muito bem. Felipe, que inicialmente escrevia de maneira ilegível, para mais adiante escrever com maior clareza (e qual foi a grata surpresa quando descobri como o menino era criativo em suas histórias!). Alef, que se mostrava apático, aos poucos foi se mostrando mais interessado pela aula, mesmo quando não conseguia terminar as tarefas (muitas vezes o deixava levá-la para casa, para concluí-la, por percebia que ele ficava muito aflito por não ter conseguido fazê-lo).

Fui aprendendo a olhá-los com um outro olhar, mais curioso, menos taxativo. Mas, para a escola, eles aprenderam pouco, muito pouco. Para mim, isto era apenas o início, pois acreditava na capacidade de aprender deles. O fato de não ter aprendido o “conteúdo” de maneira mais contundente naquele momento não significava que eles não aprenderiam mais adiante, ou que futuramente não seriam capazes de construir novas aprendizagens.

Hoje percebo que o Ciclo abriu a possibilidade destas crianças avançarem em sua escolaridade, pois se elas estivessem em um regime seriado teriam sido retidas anteriormente. Ele pôde oferecer esta saída para o êxito, uma vez que se propõe a alargar o tempo da criança aprender (mesmo que ao final dele ela possa ser retida). Ao invés de apenas naturalizar o fato de que muitos não concluirão o Ensino Fundamental (e não continuarão a estudar), passa-se a pensar nas possibilidades que podem ser encontradas na própria dinâmica pedagógica para que isto não aconteça, abrindo espaço para discutir alguns regimes de verdades que habitam a escola. O fato de não aprender o “conteúdo” escolar como é esperado e exigido significa que este (a) aluno (a) não aprendeu? Como explicar o fato, por exemplo, de que muitas crianças conseguem realizar as quatro operações mentalmente quando trabalham ou precisam comprar algo e fracassam na escola, pois não aprendem a sistematizá-las no papel? O que a escola pode fazer para ajudá-los? Como podemos ajudar quem não aprende do jeito que a escola ensina, para que este (a) possa ser bem sucedido em sua trajetória escolar? O que é importante aprender?

Pensando na dinâmica que pode ser desenvolvida em sala de aula, na tentativa de romper com práticas excludentes tão enraizadas no cotidiano escolar, gostaria de exemplificar a possibilidade de trabalho pedagógico referendado no conceito de z.d.p e em todos estes princípios que acabei de descrever (principalmente numa visão diferente em relação à avaliação), tomando como ponto de partida a experiência que tive no ano de 2003 com esta turma de Período Final à qual me referi. Nesta turma conviviam crianças em estágios distintos de aprendizagem e esta convivência possibilitou que todas aprendessem, uma vez que ao final do 1º Ciclo todas estavam alfabetizadas. Pretendo levantar algumas questões através do relato da dinâmica vivida na sala de aula onde fui professora por dois anos que permitam o aparecimento desta diferença e a sua potencialidade.

4.1.As produções escritas das crianças e a dinâmica pedagógica.

“Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim...”

Clarice Lispector

Sempre considerei um grande desafio desenvolver nos meus alunos e alunas hábitos de leitura. Ler, para mim, sempre foi importante. Sei precisar quando o mundo literário se descortinou para mim porque segui os passos da minha irmã mais velha. Lembro-me que muitas vezes ficava curiosa ao vê-la lendo durante horas seguidas, evitando interromper a leitura até mesmo para beber água ou ir ao banheiro... Aos sete anos comecei a me perguntar o porquê disto e tive a impressão de que ler era algo muito bom, pois ela sempre evitava largar o livro que estava lendo. Resolvi imitá-la e comecei a ler romances muito cedo, uma vez que acabava me interessando pelos mesmos livros que ela (a diferença de idade entre nós é de oito anos). Acabei descobrindo por mim mesma que o ato da leitura pode ser extremamente prazeroso ou não, dependendo da obra lida, do momento em que se lê determinado livro...

Além do exemplo da minha irmã neste aspecto, tinha um outro, também na minha família, ainda mais marcante. Minha avó paterna, de quem herdei meu primeiro nome, aprendeu a ler com um pouco mais de setenta anos. Vovó nasceu em 1894 e, naquela época, como ela mesma dizia, mulher não precisava aprender a ler e escrever para cuidar da casa, do marido e dos filhos. Apesar disto, ela nunca desistiu do sonho, porque era muito religiosa e queria ler a Bíblia ela própria, sem depender de terceiros. Vovó também queria aprender assinar seu nome. Um dia, casualmente, uma das minhas primas, Eliane, ofereceu ensiná-la, mas não dimensionou a seriedade de seu oferecimento. Literalmente, no dia seguinte, vovó apareceu na casa dela com um caderno, lápis, borracha e apontador! Diante da surpresa de Eliane, que disse a minha avó que iria ensiná-la em um outro dia, ela disse que tinha de ser naquele dia porque ela havia prometido e pronto! Até hoje minha prima se emociona (e a família também) quando se lembra deste fato...

O fato de ler com frequência e de ter estes exemplos tão significativos na minha estória acabou despertando em mim a vontade de escrever. E, mesmo muito nova, me

propus a escrever alguns livros que com o tempo acabaram se perdendo. A minha estória de leitora/escritora assídua acabou me estimulando, desde o início da minha trajetória profissional, a tentar despertar o mesmo gosto em meus alunos e alunas.

Certa vez, na Escola Municipal Ordem e Progresso, onde trabalho, estava conversando com minha colega Maristela sobre a importância da leitura/escrita, quando ela me surpreendeu com um comentário. Ela me alertou para algo que nunca havia me atentado antes, mesmo com doze anos como professora, o que é assustador, devido a sua importância.

“-Virgínia, veja você o absurdo que muitas vezes nós fazemos e nem nos damos conta. Às vezes nosso(a) aluno(a) deixa a tarefa incompleta, levanta, vai ao cantinho de leitura e começa a ler. Ao invés de comemorarmos a situação, dizemos: ‘ menino, sai daí e vem terminar o trabalho.’ Não deveria ser o nosso papel estimular seu gosto pela leitura? Eu quero mais é que minhas crianças leiam tudo o que for possível!”

Quantas vezes eu, uma professora “amante” dos livros desde a infância, não tirei meu (a) aluno (a) do seu momento *espontâneo* de leitura para que ele concluísse seu dever? Como pude ter demorado tanto tempo para perceber o que é mais importante?

Mesmo cometendo estes pequenos “deslizes”, julgando estar agindo corretamente, como já disse, procurar estimular nos meus alunos o gosto pela leitura e escrita foi (e ainda é!) algo constante na minha prática. Na “Ordem” é costume nosso pedir a cada responsável, no início do ano letivo, que compre um livro de acordo com a faixa etária da turma para compor um acervo que pode ser lido pelas crianças⁹³. Cada professora organiza este material em uma caixa grande de papelão, normalmente encapada com papel glacê. No ano de 2003, com a turma 1.302 - Período Final do 1º. Ciclo de Formação, minha referência nesta pesquisa, propus um combinado: às sextas-feiras cada criança poderia escolher um livro da caixa para ler no final de semana, livro este que deveria ser devolvido na 2ª. feira. Era interessante a maneira como elas respeitavam o acordo, sempre devolvendo os livros no prazo. Às vezes acontecia de uma criança pedir um prazo maior para terminar de ler o livro, pois não havia conseguido terminá-lo no final de semana. Lembro de um fato que aconteceu com a mesma turma no ano seguinte, já na 3ª. série, quando Francisco pegou emprestado “O Pequeno Príncipe” e me pediu mais alguns dias, pois o livro era um pouco

⁹³ Vale ressaltar que até nos pequenos detalhes a seletividade da escola se manifesta: os pais não reclamam e compram os livros. Sabemos que muitas famílias, mesmo com sacrifício, não poderiam atender a demanda da escola!

maior do que ele estava acostumado a ler. Francisco se interessou pelo livro porque, na semana anterior, havíamos ido ao teatro com outras turmas da escola para assistir a uma peça inspirada no livro. Ele gostou tanto da peça que não se intimidou com a espessura do livro!

Interessante notar a influência que esse acesso à leitura exercia na escrita das crianças. Podia perceber isto porque raramente escolhia um tema para que elas escrevessem, usualmente os temas eram livres (exceto quando trabalhávamos uma composição a partir da leitura de um livro ou da letra de uma música). Percebia que o hábito de ler aumentava o vocabulário delas e as ajudava a escrever com criatividade (Francisco e suas onomatopéias, retiradas do hábito de ler histórias em quadrinhos, Camila e seus elementos de fantasia inspirados nos contos de fada, livros que ela pegava semanalmente da caixa). Além do meu interesse particular em estimulá-las, lidar com as questões referentes à leitura e escrita era o principal objetivo do 1º. Ciclo de Formação. Não tenho dúvidas que o acesso aos livros e a outros materiais impressos possibilitou à turma buscar uma escrita cada vez mais elaborada, pois pude perceber os avanços dos alunos e alunas referentes a esta questão durante os dois anos em que fui professora deles e delas.

A minha relação com a leitura/escrita, muito próxima a de Maristela, que havia sido professora da turma quando as crianças estavam no Período Intermediário, me faz levantar a hipótese de que acabamos estimulando esta mesma relação com nossos alunos e alunas. Gostamos muito de ler e escrever, e acredito que por conta disto acabamos inspirando este prazer nas crianças. Talvez os alunos e alunas tenham vindo para o Período Final com uma escrita tão elaborada por este motivo, pois foram estimulados a se expressar no ano anterior. É provável que este fator justifique a diferença no desempenho das turmas de Período Final em 2002, ocasião em que muitas crianças apresentavam falhas no processo de apreensão da leitura e escrita, e 2003, quando nenhuma criança da minha turma foi enviada à Progressão. O fato da professora que trabalhou com a turma de 3ª. série considerada “fraca” em 2003 (com os alunos oriundos do ano de implantação do Ciclo) ser considerada uma excelente professora alfabetizadora pela escola, com uma prática pedagógica que estimulava a leitura e a coragem de se expor através da escrita reforça a minha hipótese.

Provavelmente isto não aconteceu neste período, então a escola encontrou uma maneira de remediá-lo na 3ª. série!

Tinha o hábito de sinalizar frequentemente à equipe pedagógica o prazer que eu tinha de trabalhar com esta turma, principalmente em atividades de leitura e escrita. Era instigante perceber como eles gostavam destas atividades, mesmo os três alunos que ainda não dominavam a escrita com a mesma facilidade que os demais (seria coincidência o fato de a turma ter sido de Maristela, no ano anterior?) Os textos produzidos pelos alunos e alunas eram tão ricos que a Coordenadora pedagógica sugeriu a utilização de um caderno que armazenasse esse material, para que o mesmo não se perdesse. Cada semana uma história (ou até mais de uma, como freqüentemente acontecia, pois era difícil selecioná-las!) era escolhida e o (a) autor (a) deveria copiá-la nele. Procurava ter o cuidado de variar autoria, para que todas as crianças tivessem suas estórias no caderno. Tal material, entre outras produções escritas que guardei, se tornou uma fonte de pesquisa riquíssima, pois me permitia avaliar, além da escrita, os gostos, as opiniões, enfim, o que passava nas mentes das crianças...

Proponho-me a utilizar alguns textos escritos pelos alunos e alunas para discutir, através dos indícios encontrados (principalmente os que consigo enxergar, os que são possíveis para mim) o 1º. Ciclo de Formação no município do Rio de Janeiro, sob a perspectiva de uma avaliação menos excludente e classificatória e a minha prática, o meu fazer pedagógico. Inspirada nesta perspectiva aventuro-me a ler o trabalho das crianças (e a minha intervenção realizada a partir das produções delas) como uma professora que procura descobrir como elas elaboraram suas questões para escreverem suas estórias e como o trabalho com estes textos ressignificou a minha prática, apontando caminhos e possibilidades de aprendizagem que contemplaram não apenas alguns, mas a todos os meus alunos e alunas.

De acordo com a Proposta de trabalho para as turmas do 1º. Ciclo de Formação e da Progressão (2004), documento oficial produzido pela SME do Rio de Janeiro, uma organização por Ciclo “*pressupõe continuidade e não ruptura do processo de aprendizagem.*”(p.1). Para que isto aconteça, é necessário “*pensar numa maneira de se criar condições para o aluno desenvolver e aperfeiçoar, contínua, progressiva e integradamente, o uso da Língua.*”(p1), acreditando que, para apropriar-se da linguagem

escrita, além de ler e escrever, é também necessário fazer uso das práticas sociais da leitura e escrita, construindo sentidos e significados. Quanto aos objetivos gerais⁹⁴:

“Ao final do 1o. Ciclo de Formação e da Progressão, os alunos deverão estar:

- Lendo e interpretando diferentes tipos de textos, atribuindo sentido às diferentes leituras realizadas;
- Produzindo textos orais e escritos, de diferentes gêneros, demonstrando coesão e coerência, embora, às vezes, não utilize, corretamente, os recursos do sistema de pontuação ou mesmo da ortografia(p.2);

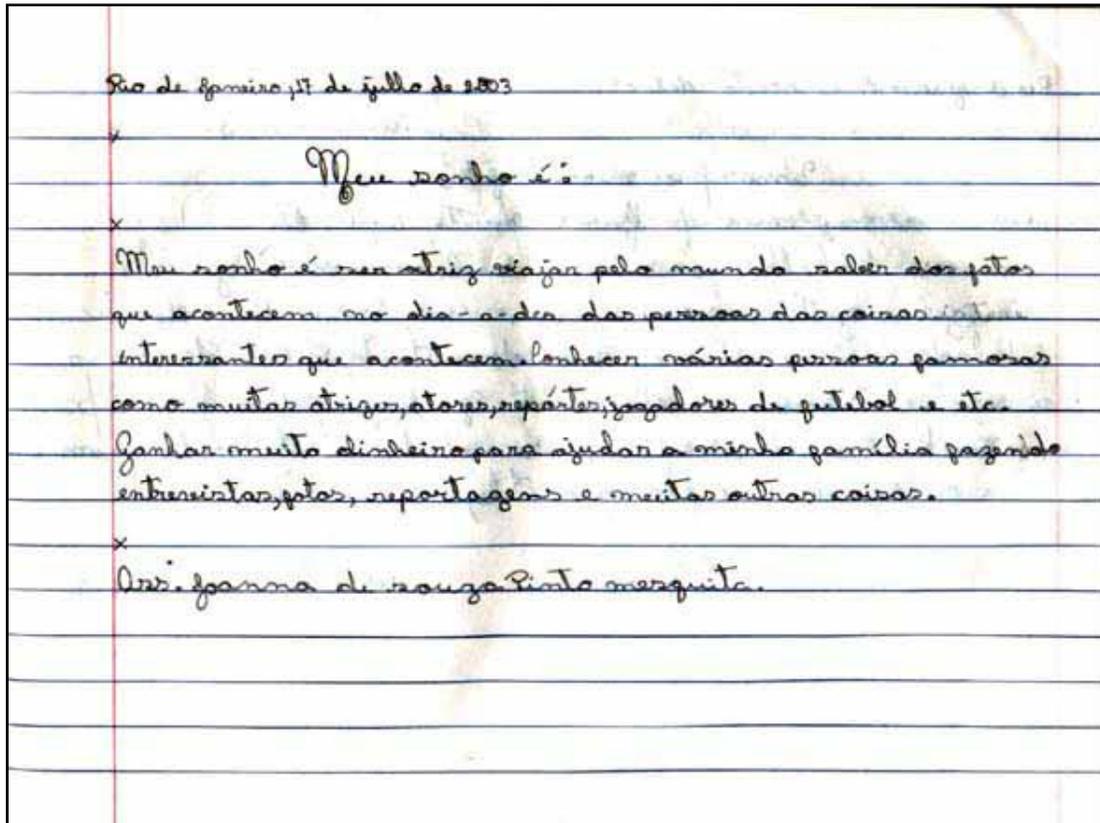
O documento ainda enfatiza a escolha destes objetivos a partir da “*apropriação, ressignificação e produção da oralidade e da escrita de forma crítica e contextualizada*”(p.2), afirmando que os alunos e alunas têm, no Ciclo, as possibilidades de “*aprender a ler, escrever, contar e transformar suas vivências, ampliar seus contextos de interação e tornarem-se sujeitos leitores e produtores de texto.*”(p2)

Gostaria de ler as histórias escritas por meus alunos e alunas buscando encontrar indícios de crianças que, além de dominarem o código escrito, conseguem também enchê-lo de significado, se constituindo como autores dos seus próprios textos. A maioria das crianças da turma escrevia de maneira clara, conseguia fazer com que o outro - o (a) colega ou eu mesma - entendesse suas produções textuais. Apenas Felipe, neste momento (porque depois no ano seguinte sua escrita avança neste sentido) não conseguia escrever de maneira compreensível por aglutinar palavras, escrever as palavras com letras faltando ou por a letra dele ser muito miúda. Ao final do ano Felipe já havia conseguido melhorar a compreensão dos seus textos.

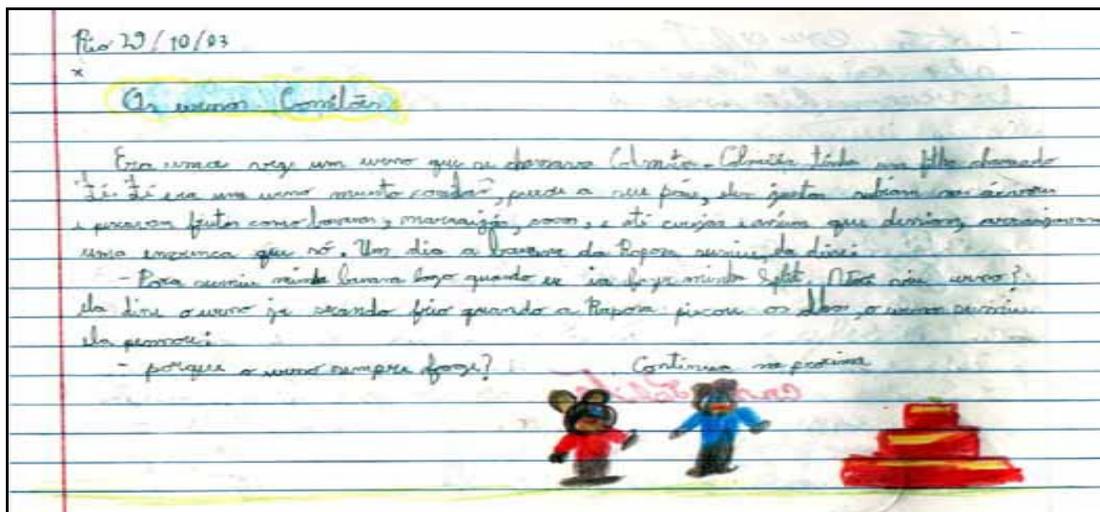
Joanna é uma criança que gosta muito de ler. Filha de um dos jornaleiros do bairro, sempre tem em suas mãos materiais impressos, como livros e revistas. Joanna sempre está lendo alguma coisa, talvez por isso esteja constantemente aperfeiçoando sua escrita. A menina é muito cuidadosa com o que escreve, quando errava a grafia de uma palavra e eu sinalizava o porquê de estar errado, dificilmente cometia o mesmo erro, tem um vocabulário vasto e sua escrita é elaborada. Francisco é um menino muito esperto, as próprias crianças da turma reconheciam isto, a maioria, quando tinha uma dúvida e eu estava ocupada, acabava pedindo ajuda a ele. O menino é muito simpático e bem-humorado, às

⁹⁴ Optei em transcrever apenas os que eu julgo pertinentes ao trabalho em questão.

vezes ele me surpreendia com algum comentário engraçado sobre o que eu estava ensinando...



Meu sonho é ser atriz. viajar pelo mundo saber dos fatos que acontecem no dia-a-dia das pessoas das coisas interessantes que acontecem. Conhecer várias pessoas famosas como muitas atrizes, atores, repórteres, jogadores de futebol e etc. Ganhar muito dinheiro para ajudar a minha família fazendo entrevistas, fotos, reportagens e muitas outras coisas.



Os ursos comilões

Era uma vez um urso que se chamava Colméia. Colméia tinha um filho chamado Zé. Zé era um urso muito comilão, puxou o seu pai, eles juntos subiam nas árvores e pescavam frutas como bananas, maracujás, cocos e até cerejas e assim que dessem, arranjavam uma encrenca que só. Um dia a banana da Raposa sumiu, ela disse:

-Poxa sumiu a minha banana logo quando eu ia fazer minha Split. Você viu, urso?ela disse o urso já suando frio quando a Raposa piscou os olhos, o urso sumiu ela pensou:

-porque o urso sempre foge?

Continua na proxima...

Poderia falar ainda de outras crianças como eles, que escreviam da maneira considerada correta pela escola, pois estas eram a maioria que compunha esta turma. Mas além destas existiam outras, como Felipe, que era uma criança que escrevia com muita dificuldade e que, com o passar do tempo, foi possível perceber como a sua escrita avançou em relação ao que era no ano anterior. A dinâmica do trabalho pedagógico favoreceu o compartilhar de saberes entre crianças como Francisco, Joanna e Felipe, através da troca, da parceria, pois a proposta de escrita às vezes era coletiva. Ambos aprenderam porque Felipe pôde melhorar a sua escrita e os outros puderam reelaborar seus conceitos enquanto estavam ajudando seus colegas (existiam outras crianças que precisavam de ajuda, mas as próprias crianças reclamavam que não conseguiam entender o que Felipe escrevia). Podemos notar como a escrita dele se tornou mais compreensível com o passar do tempo, ao observar seus trabalhos escritos de 2003 e 2004.

Escola Municipal Ordem e Progresso

Nome: Felipe

Turma: 1307

Data: 15/5/2003

Quem escreve a história não eu:



o cidadão ea instaurar liberdade

numerosos cidadãos de foi confusa celebrada e se a instaurar liberdade pessoal
da intão de covidu da para i acinim somos de pelhosicasatãe no viril
e Estão felis para sempre ♡

Use e abuse da criatividade!

(Texto escrito por Felipe em maio de 2003.)

Nome: Felipe R

Data: 12/06/19 turma: 302

Composições - 2º Bimestre

Estamos comemorando as "Festas Juninas". Que seja uma estória falando sobre esta festa, o que acontece nela, como as pessoas vão vestidas, as comidas típicas, etc. Seja bastante criativo! Não se esqueça de colocar um título na sua estória.

A festa especial

Em todo o mundo existe uma festa que se chama **FESTA JUNINA** de é uma festa típica com comidas típicas, roupas típicas, fogueira e etc. fogueira. mas a coisa principal é o cacacenta e o churrasco. e pra esta de plantado a festa é mais um nome da estória Felipe

FIN



O circotredento e a éstateia e librdade

*era umaves ocirtorednto elefoi compara cebolarocha e vilaistatualiberdade paquerol elaintaõ ele
covidu ela para i acinsem snnos dpellsosicasarão no sivil e Forão Felis para snpre*

A festa espcial

*Em todo o mundo existe uma festa que se chama. FETA JUNINA ela é uma festa típica com
comidastípicas, roupas típicas, jeito típico e até jogos. mas a coisa principal é o casamento eo
cherife senpre esta de plontidão. esa é mais uma das estorias de filipe*

*A escrita não muito legível era justificada pelo fato de Felipe precisar usar
óculos. Quando comecei a trabalhar com a turma, no início de 2003, não sabia
que o menino já usava, pois seu irmão caçula havia quebrado seus óculos e seus
pais não tiveram dinheiro para mandar fazer outro. Após muita insistência da
minha parte, seus pais conseguiram fazê-lo na comunidade em que eles moravam
e a escrita de Felipe melhorou sensivelmente. Como ele não enxergava direito -
ele realmente precisava deles, o que explica o fato do menino escrever tudo junto,
com a letra miúda. Com o passar do tempo, e uso dos óculos, até a letra dele
aumentou!*

As diferenças individuais, que na seriação eram usadas para justificar o êxito de apenas alguns, passam a ser vislumbradas, no Ciclo de Formação, como desafio, uma vez que é necessário garantir aprendizagem a todas as crianças. Pensando e repensando tais questões, reporto-me às histórias escritas pelos meus alunos e alunas: histórias diferentes, cada sujeito, em sua singularidade, passa uma mensagem. Como poderia intervir, uma vez que existe uma intencionalidade pedagógica nas atividades que proponho, sem tirar-lhes a liberdade de expressão, valorizando as idiosincrasias de cada um (a)? Poderia ajudá-las a avançar? Como poderia usar os saberes delas para, a partir daí, gerar novos saberes? Qual seria o meu papel e como poderia efetuar-lo da melhor maneira?

Um exemplo de como isto seria possível é uma atividade que usualmente eu fazia com eles. Ao invés de corrigir as produções textuais deles, costumava pedir às crianças que trocassem suas produções escritas e que, após a leitura das mesmas sugerissem aos colegas outras possibilidades de escrita, tendo sempre em vista melhorar a compreensão para o outro que lê. Eles teriam que sinalizar os erros de Português que conseguissem encontrar, poderiam oferecer novas construções frasais quando o que o colega escreveu não tivesse ficado muito claro... Este tipo de atividade era muito proveitosa, era muito melhor do que simplesmente corrigi-los porque eles precisam reelaborar o que eles já haviam aprendido para poder ajudar o outro. Todos trocavam suas produções, os que escreviam com clareza e os que ainda não conseguiam, e todos aprendiam. Todos tinham contribuições, as crianças escreviam bilhetes umas às outras, alertando o colega que era necessário o uso da letra

maiúscula no início das frases e nomes próprios, que era possível procurar a ortografia da palavra no dicionário quando havia dúvida, que faltava algo na frase, que não dava para entender o que havia sido escrito. Pude perceber que a escrita de todos estava evoluindo, e cada vez mais eles se solidarizavam com o conhecimento uns com os outros!

Acreditava que apenas corrigir o texto e devolvê-lo a seu (a) autor (a) não bastaria, porque aprendi isto na prática. Pude perceber, durante meus anos de professora dos primeiros anos de escolaridade, que muitas crianças guardavam seu texto na mochila ou em qualquer lugar e não davam uma olhada nele. Poucas eram aquelas que usavam as minhas sinalizações para corrigirem seus erros. Comecei então a buscar alternativas que as fizessem reelaborar a própria escrita. De início, escrevia alguns bilhetes, oferecendo algumas informações para o (a) autor (a) e sublinhava o erro no texto. Por exemplo, se a criança tivesse esquecido de usar letra maiúscula no início das frases ou dos nomes próprios, escrevia isso no bilhete e sublinhava a letra minúscula no início da palavra. Percebi que algumas crianças liam meus bilhetes, algumas até respondiam, e achei que estava no caminho “certo”, até o dia em que Camila, ex-bolsista e aluna da UFF, que estava visitando minha turma semanalmente, viu um dos meus alunos, Ruan, jogar o texto dele fora, na lata de lixo.

Tal fato me ajudou a compreender, mais uma vez, que cada um reage de maneiras diferentes às mesmas situações. Para outras crianças, não havia problema em sinalizar o que eu havia escrito para Ruan. Quantas vezes eu não dissera o mesmo para Felipe, que não conseguia entender o que ele havia escrito? Ruan me mostrou algo que eu ainda não conseguia enxergar: por melhor professora que eu me considerasse, eu ainda não estava ajudando a todos. Ele me mostrou, mais uma vez, a minha incompletude.

Este aluno me ajudou a problematizar o papel do erro na dinâmica vivida em sala de aula, pois sua atitude me deixou muito incomodada, uma vez que julgo ser algo muito sério alguém jogar o seu trabalho fora, deixando de lhe atribuir valor. Provavelmente Ruan desconsiderou seu texto porque escrevi no bilhete que sua escrita estava incompreensível, que não havia conseguido entender com clareza a história que ele estava contando. Acredito que ele o tenha jogado fora porque eu, enquanto sua professora, lhe disse que não havia conseguido ler o que ele escrevera. Descobri que precisava encontrar outras alternativas,

pois aquela que eu usava não estava contemplando a todos. E eu precisava fazê-lo, pois não era apenas professora de uma parte da turma...

O erro, na escola, tem tido valor negativo. As crianças são estimuladas a não errar em diferentes situações⁹⁵. Por exemplo, quando erram ao copiar algo, e o caderno fica marcado pelo uso da borracha, são chamadas a atenção porque seu caderno está muito sujo, com muitas marcas. As crianças que acertam tudo (ou quase) são valorizadas em detrimento das que não fazem isso. Quanto menos erros um (a) aluno (a) comete, mas ele demonstra ter “aprendido” o conteúdo ensinado. Como poderia mudar esta ótica em relação ao erro, para que o mesmo deixasse de ser um entrave? O que seria preciso fazer para que ele fosse considerado parte constitutiva da aprendizagem? Como poderia ajudar Ruan sem que ele se sentisse desqualificado pelos seus erros? Seria possível convencê-lo de que não é errado errar?

E assim, na busca de respostas às minhas questões, fui percebendo que não adiantava tentar definir *a priori* a minha intervenção, porque o cotidiano escolar se apresentava imprevisível e desconcertante. Era necessário aprender com o vivido, exercitando sempre uma escuta e olhar sensíveis. E, mesmo assim, por mais que me esforçasse em fazê-lo, às vezes precisava da mediação do outro - neste caso, Camila e Ruan, em mais um exemplo de como funciona o trabalho referendado no conceito de z.d.p. - para me confrontar com algo tão importante que havia me passado despercebido. A atitude de Ruan me obrigou a desconstruir minhas certezas, a procurar novos caminhos. E Camila me ajudou a pensar com a situação, quando me disse: “*Bem, Virgínia, Ginzburg está aí para te ajudar a pensar com o que aconteceu*”. Quais seriam os indícios que poderia encontrar? Que leitura indiciária poderia fazer de tudo isto?

A fala de Camila me fez lembrar, mais uma vez, da relação *prácticateoriaprática*. Os fatos acontecidos na prática nos dão a necessidade de procurar na teoria interlocutores que possam dialogar com as nossas questões, para que possamos voltar à prática e transformá-la, melhorá-la. Sob esta perspectiva, para aprender com Ruan, foi preciso refletir com a sua atitude. Esta reflexão me fez procurar alguns autores que pudessem me ajudar a problematizar o vivido, uma vez que não conseguiria fazê-lo sozinha. Este movimento me

⁹⁵ Podemos lembrar dos trabalhos escritos de Mateus, usados no 3º. capítulo.

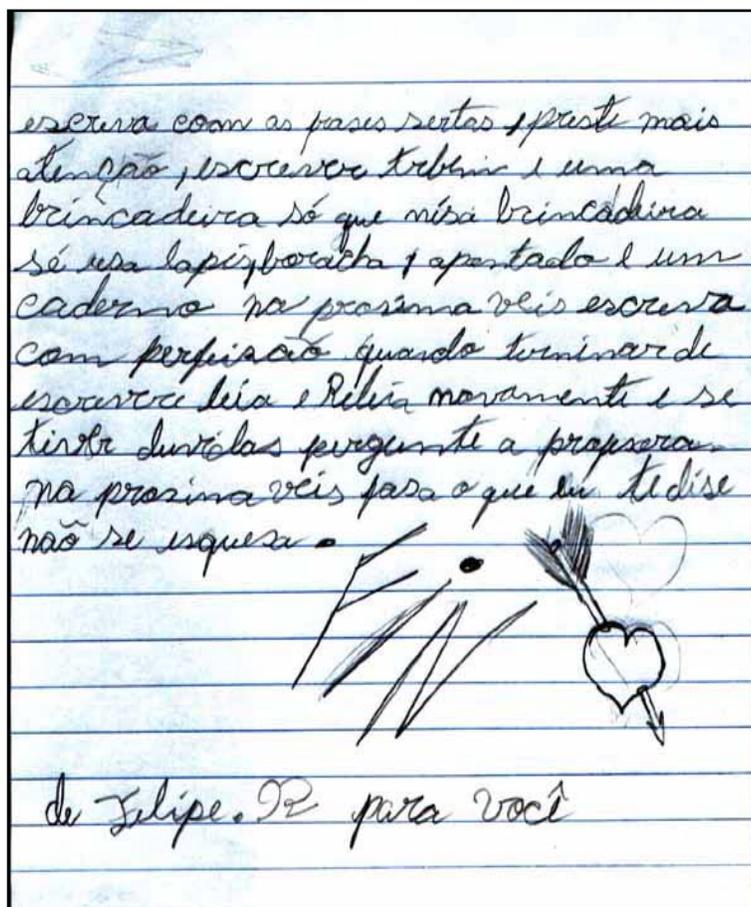
fez retornar à minha prática com novas questões, com um novo olhar. E me fez encontrar novas possibilidades.

Procurando trabalhar com o erro numa perspectiva diferente da menos valia que o vem caracterizando, usando-o como possibilidade de aprender e avançar em direção ao ainda não conhecido, comecei a selecionar algumas histórias escritas pelas crianças para fazer correção coletiva. Perguntei a eles e elas se seria melhor manter no anonimato do (a) autor (a) e eles e elas responderam que sim, que não teria problema em fazer isso desde que eu não dissesse o nome da criança. Passei a escolher, uma vez por semana, uma história para ser corrigida coletivamente. Copiava a mesma da maneira que estava escrita no quadro branco e, depois, com o pilot colorido, ia fazendo as correções com eles. Muitos achavam os erros ortográficos sem ajuda, mas às vezes eu precisava sugerir que havia alguma palavra errada ou que estava faltando algo, principalmente nos erros de pontuação. Aproveitava esses momentos para sinalizar os erros mais comuns que eu percebia ao ler o material produzido por eles e elas. Percebi, por exemplo, que as crianças estavam com muita dificuldade em estruturar os diálogos pela falta da pontuação correta e porque elas escreviam as falas na mesma linha, dificultando saber quando cada personagem estava falando. Ao corrigir as histórias, mostrava que eu podia escrever as falas em linhas diferentes, o que facilitava em muito a compreensão. Aproveitava esses momentos para lembrá-los (as) que também escrevemos para o outro, por isso usamos as mesmas regras de uma língua em comum para que outras pessoas possam entender a mensagem que estou querendo transmitir. Não há comunicação quando o outro não entende a minha mensagem.

Fiquei feliz com o resultado, porque pude perceber que muitas crianças começaram a se apropriar das minhas informações ortográficas e gramaticais. Elas começaram a perceber a funcionalidade de ampliar seus conhecimentos para a construção dos seus próprios textos. E a elaborá-los para me ajudar a corrigir as histórias coletivamente. Fiquei tão feliz com o resultado que propus a elas que trocassem seus textos, para ajudar o colega e receberem ajuda mutuamente. Foi neste momento que o conceito de z.d.p. passou a referendar mais sistematicamente o meu trabalho pedagógico, ajudando-me a entender um pouco melhor o processo de aprendizagem de meus alunos e alunas. Expliquei que os autores famosos têm uma outra pessoa, o revisor, cuja função é enxergar o erro que o autor,

por estar imerso no próprio texto, não consegue enxergar⁹⁶. Elas fizeram isso e mais: começaram a escrever bilhetes, como eu fazia inicialmente, trocando informações que elas julgavam necessárias com os colegas. Esta prática gerou muita solidariedade entre as crianças, pois ao invés de sinalizar o erro do (a) colega (a) para se mostrar melhor que ele (a), como até então acontecia, elas começaram a se ajudar mutuamente. O erro deixou de ter um lugar pejorativo para assumir um lugar importante na aprendizagem: sinalizar o que ainda não havia sido aprendido.

Numa etapa posterior, utilizei o mimeógrafo para reproduzir as estórias, sempre respeitando o anonimato, como foi pedido. As crianças corrigiam e escreviam as dicas para o (a) colega (a), sempre com o intuito de ajudá-lo(a) a usar as ferramentas lingüísticas para melhorar a compreensão do texto. Mais bilhetes surgiram e estes bilhetes eram entregues ao (a) autor (a), exceto uma vez em que eu perguntei a turma se poderia ficar com os bilhetes. A menina que havia escrito o texto leu os bilhetes e os entregou depois da leitura.



⁹⁶ A figura do revisor, nesta atividade, funciona como mais uma possibilidade de trabalho referendado no conceito de z.d.p.

Rio, 20/10/2004

(11)

Eu acho que você deveria ter mais atenção na hora de escrever, nos vocos ortográficos e nas pontuações e nos travélgões principalmente, porque eu reparei que as falas estavam sem travélgões, e tinha travélgão no lugar errado.

Dicas de Português

Quando acabar de escrever o texto releia de novo e veja se você cometeu alguns erros:

• prestar bastante atenção quando estiver escrevendo o texto.

• nunca esqueça das pontuações e do parágrafo da data no texto.

Adorei a sua história e acho que foi muito criativa.

Bom sorte com todas dicas de português que seus amigos e amigas vão dar.

Alguns destes bilhetes escritos em 2004... O bilhete escrito por Felipe merece atenção especial porque, apenas um ano depois, nota-se como a escrita dele se tornou mais clara, facilitando o entendimento do que ele escreve!

Ao ler os bilhetes das crianças pude perceber que a maioria delas repetia as informações gramaticais que eu mesma dava para eles. Mesmo o fato de saber de cor essas "dicas" não garantia, na prática, que todas as crianças fizessem o que eu sugeria. Algumas as repetiam aleatoriamente, pois ressaltavam erros que o colega não havia cometido; outras conseguiam perceber o que o colega tinha errado e sinalizavam isso para ele, mas na hora de escrever erravam detalhes parecidos com aqueles que eles acabaram de indicar para os colegas (como

Rodrigo, que sugere mais atenção quanto aos erros ortográficos e também os acaba cometendo) e ainda havia um outro grupo que aparentemente havia se apropriado destes conhecimentos, pois mostrava os erros que o colega havia tido e não cometia estes erros na sua escrita.

Uma compreensão plena do conceito de z.d.p. pode levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado. Uma pessoa só consegue imitar o que está no nível do seu desenvolvimento. Assim sendo, deixa-se de acreditar que somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental.

A escrita do aluno não serve apenas para avaliar o que ele sabe e o que ele não sabe, ou para tentar entender os motivos que o levam a escrever de uma determinada maneira e não de outra; ela também nos permite dialogar com ele, saber o que ele pensa, como ele sistematiza o que sente, suas opiniões... Podemos supor, por exemplo, no caso de Felipe, como era prazeroso escrever, pois ele diz: “escrever também é uma brincadeira, só usa lápis, borracha, apontador e um caderno.” Logo Felipe, que como já vimos não foi considerado apto a ir para a 4^a. série O que na escola fazemos com crianças como ele?!

Como vimos anteriormente, um dos objetivos gerais do 1^o. Ciclo de Formação no município do Rio de Janeiro é fazer da criança alguém que lê e escreve criticamente, reconhecendo a função social da escrita. Como eles já haviam aprendido o código escrito, pois todos liam e escreviam, mesmo em estágios diferentes, percebi que minha função, enquanto mediadora do trabalho pedagógico, seria oportunizar um maior domínio deste. Percebi que poderia fazer isso de várias maneiras, disponibilizando material impresso, pois sabia que isto ajudaria, uma vez que eu havia passado por isso na minha trajetória enquanto leitora/escritora e favorecendo a troca de saberes entre eles e elas. Meu objetivo era auxiliar a todos e não deixar os que não escreviam com clareza pelo caminho. Pude perceber o processo que tornou a escrita de Felipe e Ruan mais compreensível no decorrer do trabalho, o que foi muito proveitoso e gratificante para mim. No entanto, o trabalho realizado com Felipe durante seus quatro anos de escolarização não foi o suficiente para que sua aprendizagem atendesse as exigências escolares. Felipe não permite que se encerre o processo de reflexão e de transformação da prática.

Muitas crianças não terminaram o ano com a escrita “perfeita”, pois continuaram cometendo erros⁹⁷, mas pude ajudá-las a conhecer um pouco mais sobre a arte de escrever, consciente de que isto se dá em um processo. Elas teriam outros anos na sua escolaridade para aperfeiçoá-la, pois estar alfabetizado vai além de dominar o código escrito, é principalmente ler o mundo e sua palavra. Como fui professora da turma no ano seguinte, ou seja, na 3^a. série, não houve da minha parte esta cobrança de perfeição. Em 2005, que a turma está na 4^a. série, quando retornei à escola para entrevistar a diretora, ouvi muitos elogios por parte da professora que trabalha com eles. Ela me disse que se sentia estimulada, a cada dia, a trabalhar com eles e elas.

⁹⁷ Mesmo nós, adultos letrados, também os cometemos e precisamos de ajuda para escrever corretamente! E muitas vezes, incoerentemente, exigimos das crianças a perfeição e esquecemos que elas estão aprendendo a ler e a escrever!

Seria de se estranhar que fosse diferente, uma vez que os três alunos considerados com “problemas” não estavam mais na turma! É certo que outros alunos e alunas foram matriculados (embora este número não pudesse ser muito grande, já que na turma havia uma aluna integrada e existe uma portaria⁹⁸ que limita o número de alunos e alunas), mas aqueles alunos que a escola já conhecia e julgava incapazes de estudar na 4ª. série foram reprovados, o que pretensamente teria homogeneizado a turma, que ficou constituída com alunos e alunas interessados, obedientes e produtivos. Aumentou-se a “qualidade” da turma, que ao final do ano letivo de 2005 saiu da escola, para mais uma vez a escola ser elogiada pelo trabalho docente junto às outras escolas do bairro.

Gostaria de ressaltar que esta premissa, qualidade pedagógica atrelada a homogeneidade, não é exclusiva a “Ordem”, mas faz parte do regime de verdade que habita a escola e que a escola onde trabalho assume por acreditar que cabe a ela o papel de preparar a criança para a competição, o que justifica a seleção a que é submetida na escola. Também gostaria de dizer que não fui contra a reprovação destes meninos para que os mesmos chegassem ao final de sua escolaridade sem aprender, o que muitos poderiam argumentar, como tem acontecido com alguns alunos que chegam ao segundo segmento do Ensino Fundamental analfabetos, por exemplo. Acredito que a criança deveria ter assegurado o direito de não ser reprovada até o término do Ensino Fundamental, o que lhe daria um tempo maior para construir os conhecimentos definidos pela unidade escolar como relevantes. Tal fato, sob meu ponto de vista, possibilitaria uma maior responsabilidade do corpo docente em relação à dinâmica pedagógica vivenciada diariamente nas escolas, pois seria insustentável tentar justificar que depois de tantos anos o (a) aluno (a) não aprendesse. Os (as) professores (as) precisariam assumir o compromisso de ajudar o seu aluno, que por sua vez deixaria de estudar para passar de ano. Ambos, o professor e seu (a) aluno (a), estariam empenhados em aprender, enfim a se tornarem pessoas melhores.

Esta minha postura contrária à reprovação foi se construindo na minha vida profissional. Inicialmente acreditava que era a melhor opção, embora me sentisse incomodada quando reprovava alguém. Fui desconstruindo esta verdade na medida em que fui estudando um pouco mais sobre avaliação, o que foi me confrontando a não aceitar com naturalidade a não aprendizagem dos meus alunos e alunas. Lembro-me das palavras de Teresa Esteban, “depois que nos vemos não tem mais jeito, não tem como voltar atrás...” Fui percebendo o quanto esta prática era excludente, e que em nada ajudava aos alunos e alunas, principalmente porque eles tinham que rever os mesmos “conteúdos”, até o que eles e elas já haviam aprendido! Hoje, depois dos anos como docente e de tudo o que tenho estudado, percebo o quanto estava equivocada.

Acreditar nesta possibilidade - a não reprovação- me instigou a realizar constantemente atividades escritas com meus alunos e alunas, o que me ofereceu uma reelaboração constante da minha mediação pedagógica, da intervenção que realizava enquanto professora deles (as). Pude perceber as idiosincrasias de cada criança e de seus processos alfabetizadores quando lia seus textos. Isto me

⁹⁸ Portaria n°. 21/2003, que reduz de 30 para 25 o quantitativo de alunos no Ciclo e que limita até 35 alunos da 3ª. a 5ª. série.

possibilitou “Refletir sobre a avaliação, repensá-la em sua dinâmica, procurar trajetórias nos quais ela cotidianamente se (re) constrói, como parte de um processo coletivo, dialógico, imprevisível, complexo.” (Esteban: 2001, 191). Esta atividade (e muitas outras), o meu fazer diário e a reflexão constante a partir dele, me ajudam a ressignificar, a cada dia, a minha prática, sempre tendo em vista que as crianças têm o direito de aprender e de ter as suas aprendizagens reconhecidas e legitimadas, principalmente quando não alcançarem o que é esperado delas. Os alunos e alunas têm o direito de frequentar uma escola que atenda as suas necessidades. Como a escola pública poderia oferecer um ensino de qualidade para as Classes Populares? O que seria este ensino de qualidade?

Como já foi dito, o Ciclo de Formação abre a possibilidade de realizar uma avaliação menos excludente e classificatória, menos preocupada em separar os que sabem e não sabem. Neste contexto, ao invés de apenas ser encarada como um processo que mede e segrega, a avaliação pode ser vislumbrada como um processo que ajuda ao(a) professor (a) repensar o seu fazer pedagógico, a fim de garantir que todos os seus alunos e alunas aprendam. Este fato é muito importante, pois durante muito tempo acreditou-se (e por que não dizer, naturalizou-se!) que apenas alguns alunos e alunas seriam capazes de aprender, já que o ensino seria o mesmo para toda a turma. Ao invés de justificar o êxito e o fracasso a partir da meritocracia, o que isentava a responsabilidade docente, surge o questionamento: “Se todo ser humano é capaz de aprender, por que meu (a) aluno (a) não aprende?”, que pode suscitar no (a) professor (a) uma busca constante de novas possibilidades, de troca de experiências com outros professores, de uma não aceitação do fracasso do seu (a) aluno (a), o que aumenta o compromisso docente em relação à (não) aprendizagem das crianças.

É importante ressaltar que a minha referência de escola é a escola pública, da qual fui aluna e hoje sou professora. Meu compromisso tem sido lutar por uma escola que atenda aos interesses de seus (as) alunos (as), principalmente os que são oriundos das Classes Populares, vítimas de uma escola que ainda os tem excluído, embora no discurso oficial lhes seja garantido não apenas o acesso, mas a permanência. Diante de todo este trabalho, que veio contextualizando a minha trajetória de professora pesquisadora, o Ciclo de Formação e seus postulados, o desafio de realizar uma avaliação menos excludente e mais emancipatória, ainda ficam pelo caminho perguntas sem respostas, certezas provisórias... Apesar disto, percebo a importância de tentar sistematizar algumas percepções encontradas nesta pesquisa e as possibilidades que estas me viabilizam, sem perder de vista o meu compromisso com a escola pública e com as Classes Populares.

CONCLUSÃO

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê...” (Paulo Freire)

Realizar esta pesquisa não foi nada fácil. Fui percebendo, durante o caminho, que muito fugia ao meu alcance, algumas descobertas confrontaram minhas verdades (o que gerou a necessidade de resignificá-las) e me lembraram o quanto estas são provisórias... Muita alegria e sofrimento, dores e delícias... Desafios e possibilidades...

É chegado o momento de tentar ressaltar alguns aspectos que, para mim, são mais significativos na pesquisa, a minha compreensão de algumas conclusões ou certezas provisórias de possíveis contribuições deste trabalho a escola em que esta pesquisa aconteceu, ao município ao qual esta pertence, enfim, a educação pública brasileira. Grande responsabilidade!

Um dos grandes desafios que esta pesquisa explicita é a necessidade de mudar a ótica de exclusão, ainda tão presente no ambiente escolar das escolas públicas, para uma ótica de inclusão. Os documentos oficiais e o próprio “Estatuto da criança e do pré-adolescente” asseguram o acesso e a permanência dos alunos e alunas nas escolas públicas brasileiras, mas, como já foi dito anteriormente, estas conhecem muitas maneiras de burlar o sistema.

Art. 53: A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I- igualdade de condições e permanência na escola;*
- II- direito de ser respeitado por seus educadores;(...)*
- V- acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência⁹⁹*

⁹⁹ De acordo com o capítulo V- Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer- do Estatuto da Criança e do Adolescente, regulamentado pela Lei Federal nº 8069 de 13/07/1990.

Houve o aumento quantitativo do número de vagas nas escolas públicas, o que é uma conquista, principalmente para as crianças oriundas das Classes Populares, mas só isto não garante a estas o acesso ao saber transmitido pela escola, considerado socialmente relevante. Estar na escola abre a possibilidade de aprender, uma vez que todas as crianças podem estar fisicamente neste espaço. Mas como assegurar que efetivamente elas aprendam e não desistam da escola, após inúmeras tentativas e fracassos?

É preciso garantir a permanência das crianças e adolescentes nas escolas públicas brasileiras, assevera a lei, porém me pergunto se existe esta intenção... Acredito que não podemos fazê-lo, se a instituição escolar continuar tentando, como usualmente faz, homogeneizar os saberes e os sujeitos e excluir aqueles que fogem ao padrão hegemônico. Diante deste fato não será possível construir uma escola pública de qualidade que também atenda aos alunos e alunas das Classes Populares. Pelo contrário, estas crianças continuarão fadadas à não aprendizagem, por não se adequarem ao padrão que a escola tem de aluno (a), aquele (a) com que a escola sabe lidar¹⁰⁰ ...

Muitas vezes ouvimos dizer, nos diferentes espaços escolares, que os alunos e alunas das Classes Populares não se importam com a escola, que os pais são ausentes, que não valorizam a vida escolar do (a) filho (a). Tais argumentos são facilmente refutáveis, se olharmos mais atentamente ao que acontece nos cotidianos das inúmeras escolas públicas espalhadas pelo país! Alunos e alunas reprovados anos a fio, que voltam no ano seguinte ou no EJA¹⁰¹. Pais que enfrentam todas as intempéries para conseguir uma vaga, como na escola me que trabalho, pois estes muitas vezes usam uma tática ensinada pela diretora da escola quando não a conseguem, matriculando o (a) filho (a) em outra escola da região e colocando o nome na lista de espera que ela tem, para quando surgir uma vaga durante o ano letivo, pedir transferência ao chegar a sua vez... A escola é tão seletiva que apenas os que pais que merecem, ou seja, que enfrentam todas as circunstâncias, muitas vezes com sacrifício, conseguem ter suas crianças estudando lá. Às vezes eles colocam a própria vida em risco para conseguir uma vaga na “Ordem”!

¹⁰⁰ Quando o (a) aluno (a) foge a este padrão, muitas vezes a escola não sabe o que fazer com ele (a)... Torna-se mais fácil arranjar alternativas que o (a) excluam, do que tentar aprender uma nova maneira de trabalhar com ele (a)!

¹⁰¹ Educação de Jovens e Adultos.

-“Tia, eu dormi dois dias na fila para conseguir vaga para a Fernanda. Até tiroteio eu enfrentei, mas valeu a pena porque eu não tenho como pagar escola particular para ela e a ‘Ordem’ é a melhor escola da região.”

(fala de Ronaldo, pai de minha aluna Fernanda, sobre a disputa da comunidade pelas vagas da escola)

O esforço de Ronaldo e de tantos responsáveis para conseguir uma vaga ou mesmo para manter seu (a) filho (a) na escola, me faz lembrar a minha própria história familiar. Estudo, na minha casa, sempre foi coisa muito séria. Filha de migrantes - meu pai, que era capixaba (faleceu quando eu tinha cinco anos) e minha mãe, que é mineira- sempre valorizaram o saber escolarizado porque tiveram que se esforçar muito para consegui-lo. Meu pai era peão, tocava seu berrante e levava a boiada para diferentes lugares. Minha mãe, terceira entre treze irmãos, cuidava da casa e dos irmãos menores. Quando ficou um pouco maior, passou a trabalhar com meu avô na roça. Ambos vieram para o Rio de Janeiro em busca de uma vida melhor.

Meu pai, que era um peão em sua terra natal, cursou direito, se tornou advogado e também fez teologia. Minha mãe terminou o 1º. grau no supletivo com a minha irmã mais velha em seus braços. Quando meu pai morreu, embora já tivesse feito o 2º. grau, mamãe decidiu fazer o curso normal¹⁰² para ajudar a minha irmã, que o estava cursando (com a morte dele, que foi repentina, ela começou a ir mal na escola, estava no 1º. ano). Consigo entender todo o esforço de Ronaldo e de tantos outros responsáveis que encontrei na minha vida profissional porque vi o mesmo esforço na minha família e em várias famílias com as quais convivi na minha trajetória profissional. Refuto esta falsa premissa de que os pais não se importam com a escola pública. Lembro-me que raramente via minha mãe quando era pequena porque ela trabalhava em dois empregos para nos sustentar¹⁰³. Mesmo assim minha irmã conta que a primeira coisa que ela fazia quando chegava em casa era olhar os meus cadernos, meu material escolar, para saber como eu estava na escola. E de vez em quando ela aparecia na escola para conversar com a minha professora, para saber notícias minhas!

¹⁰² Na época em que ela estudou o curso de formação de professores recebia este nome.

¹⁰³ Muitas vezes reclamamos que os pais não comparecem à escola, como se estes não o fizessem por falta de interesse, e não nos permitimos pensar na possibilidade de que estes não têm um horário disponível para conversar conosco no horário de funcionamento da escola!

Ronaldo e Tais, pais de Fernanda, também têm uma vida muito sacrificada. Ele faz alguns “bicos” para sobreviver, e a mulher dele faz faxina para ajudá-lo a manter a casa. Além de Fernanda, eles tiveram gêmeas - Alessandra e Lisandra. A menina que era minha aluna, a mais velha, conseguia perceber o sacrifício que seus pais faziam para que ela estudasse e não se envergonhava disso. Lembro-me uma vez que seu estojo sumiu. Ele tinha vinte “canetas brilhosas” - com purpurina (é assim que a menina se refere a elas) que são caras, principalmente para quem ganha pouco dinheiro. Conversei com a turma sobre o fato de pegar algo que não era seu, e que, especificamente neste caso tinha sido tão caro, e por conta disto os pais da menina haviam se esforçado muito para comprá-lo. Durante a minha fala, Fernanda pediu a palavra e disse:

-“Gente, por favor, gostaria que devolvessem as minhas canetas... Elas foram caras e meus pais tiveram que trabalhar muito para comprá-las. Eu não me envergonho de dizer, meu pai vende jornal, minha mãe faz faxina, às vezes eles trabalham como garçons... Eles lutam com muita dificuldade para dar de tudo para mim e para as minhas irmãs. Essas canetas que sumiram foram compradas com muito sacrifício!”¹⁰⁴”

Quando fazia alguma atividade com jornal, a menina, que sempre participava avidamente de tudo que era proposto e que era sempre a primeira a trazer algum material que ela pesquisava sobre os assuntos que eu ensinava, não participava. Ela vinha falar comigo, muito preocupada, porque não podia usar o jornal do pai, que era uma das suas fontes de renda, para qualquer outra finalidade¹⁰⁵. Ela ficava frustrada porque era uma aluna muito interessada. Mas reconhecia que o jornal, para sua família, era importante demais para ser cortado.

Freqüentar a escola pública, para as Classes Populares, significa muito. Sei disso porque sou oriunda das Classes Populares, fui aluna da escola pública (do Ensino Fundamental até a Pós-Graduação) e atualmente sou professora deste espaço. Hoje consigo perceber que estudar em uma escola pública era a única chance -para mim e para a minha irmã- de receber o saber escolarizado, uma vez que minha mãe jamais teria condições de

¹⁰⁴ Felizmente as canetas apareceram uns dias depois do pedido da menina!

¹⁰⁵ Seu uso, para a família de Fernanda, era muito mais do que apenas ler as notícias ou um recurso pedagógico utilizado nas atividades escolares.

pagar uma escola particular para nós duas. São justamente os alunos e alunas oriundos das Classes Populares, que tanto valorizam e acreditam na importância da escola pública, que tanto se sacrificam para estudar e cumprir com as demandas exigidas que acabam sendo excluídos do saber (re) produzido pela escola, que acabam sendo excluídos: o (a) aluno (a) com pretensa dificuldade de aprendizagem, que é ignorado pela professora em um canto da sala, aquele que não consegue vaga em uma escola próxima à sua casa, o que não se alfabetiza após muitos anos de escolaridade... Nestes casos, a escola publica recebe a todos, mas não oferece condições de permanência e de aprendizagem a todos. Os alunos das Classes Populares fracassam, são rotulados e marginalizados, são menosprezados. Assumem a responsabilidade pelo próprio fracasso, como se a escola também não fosse responsável por isso acontecer. Apesar disto continuam acreditando na importância e no valor da escola, uma vez que não desistem!

Mesmo quando existe a intenção de que todos os alunos e alunas aprendam, o (a) professor (a) pode contribuir para este processo de exclusão, através da sua prática pedagógica. Embora ele (a) entenda que os (as) alunos (as) possuem ritmos de aprendizagem distintos, ao aceitar que todos devam alcançar as mesmas aprendizagens no período específico delimitado pela escola ele contradiz esta premissa e acaba excluindo aqueles que não conseguem fazê-lo, mesmo que pretensamente ache a sua prática democrática.

Felipe, Mateus e Alef evidenciam que a escola, por melhores intenções que tenha, não está preparada para lidar com as singularidades de cada um (a). Eles denunciam a insuficiência da escola, que ainda não consegue trabalhar com a não linearidade da aprendizagem, uma vez que esta acaba excluindo aqueles que não correspondem a sua tentativa de homogeneização. Eles explicitam que não estamos preparados a considerar e entender lógicas operatórias diferentes das esperadas e nos mostram que o que aprendemos sobre o processo de *aprendizagemensino* ainda não é o suficiente para favorecer a todos. Eles nos fazem perceber que ainda sabemos muito pouco sobre ensinar e aprender, pois a aprendizagem não acontece de forma linear, o que impossibilita controlar ou mensurar todos os seus aspectos. Estes meninos nos ajudam a entender que uma escola organizada por Ciclos de Formação assume a escola como um espaço de formação para todos os atores envolvidos no processo, tanto alunos (as) quanto professores (as).

A tentativa de homogeneizar sujeitos e saberes e de excluir aqueles que não conseguem se conformar a esta lógica está tão naturalizada que os pais não conseguem perceber que seus filhos e filhas são prejudicados quando não se enquadram ao padrão esperado pela escola e são reprovados, apesar dos seus esforços destes para conseguir uma vaga ou para mantê-los na escola,. Um dos argumentos perversos que justifica esta seleção é que a escola precisa excluir porque fora dela é assim que a vida funciona, pois a sociedade é seletiva. No caso da escola onde trabalho, até o nome é, no mínimo, interessante, pois por trás da excelência tudo é feito para manter a ordem, o *status quo*. A escola, que é considerada uma das melhores da região, como já foi dito no decorrer do trabalho, mantém e reproduz o modelo de escola ao qual estamos acostumados, que valoriza a homogeneidade e a exclusão daqueles que não se encaixam no modelo, assim como tantas outras que também o fazem por acreditar que isto é correto. A ordem tem sido mantida, as crianças que dão problema são toleradas durante o Ciclo, mas são transferidas quando são encaminhadas às Classes de Progressão¹⁰⁶. Ou, como na minha experiência com a turma, já na 3^a. série, são retidas, quantas vezes for necessário!¹⁰⁷

Diante de todo este quadro de fracasso e exclusão escolar, o mais assustador é, sob meu ponto de vista, a contribuição da escola para a manutenção das diferenças sociais mascaradas como dificuldades de aprendizagem. Às vezes me pergunto se isto acontece pela falta de consciência dos professores e professoras de sua responsabilidade e também pelo fato de que não existe a intenção de transformar a escola pública num espaço que atenda a todos, principalmente as Classes Populares. Digo isto porque a seletividade e a competitividade são incentivadas e encaradas com naturalidade, pois alguns colegas ainda acreditam que excluir seus alunos e alunas é justificável pela meritocracia. Por conta disto acredito que precisamos nos perguntar diariamente qual é a escola que queremos e a que projeto educacional ela deve atender. Se pretendemos mudar o que está posto, precisamos ressignificá-la, nos perguntando sempre a que tipo de sociedade ela contempla.

¹⁰⁶ Como já disse em um outro capítulo, a escola não possui Classes de Progressão.

¹⁰⁷ Quando estive na escola, perguntei como estavam os três meninos que haviam sido reprovados. Felipe havia saído da escola; quanto a Alef e Mateus, a diretora me disse que eles provavelmente seriam reprovados, pois não tinham condições de serem aprovados para a 4^a. série! Eles serão reprovados novamente...

Mas como poderíamos fazer diferente? Acredito que, inicialmente, precisamos discutir que escola pública queremos para as Classes Populares. Realmente desejamos democratizá-la? Acreditamos, de fato, que todos tenham o direito de acesso e permanência, pois são capazes de aprender? Conseguimos respeitar a singularidade de cada aluno e aluna e suas características socioculturais? Se for este o projeto em que acreditamos, precisamos mudar o nosso fazer, pois o que tenho visto, com muita frequência, é um discurso diferente da prática. Conheço muitos professores e professoras que dizem acreditar na escola pública e sua democratização, mas em suas práticas reprovam, às vezes mais de uma vez, aqueles que não atingem os objetivos propostos para aquele ano de escolaridade. Eles e elas acreditam que tais crianças não devam seguir o fluxo de escolaridade por acreditarem que sem ter aprendido minimamente o que foi trabalhado naquela série a criança não terá condições de aprender os “conteúdos” trabalhados nas séries seguintes. Felizmente existem os (as) que já conseguem perceber que a reprovação vai apenas contribuir para o fracasso (embora seja a minoria), e procuram encontrar alternativas para que a criança aprenda. Meu desafio, enquanto professora, tem sido encontrar novas possibilidades de ensino para contemplar a todos os meus alunos e alunas, ao invés de deixar pelo caminho os que têm ritmo e tempo de aprendizagem distintos dos demais. Todos têm este direito, não estou fazendo nenhum favor ou caridade. É minha responsabilidade e sou paga para isso!

Eu acredito na possibilidade de transformação da escola pública. Meu compromisso, enquanto educadora, é esse. Sei que muitos colegas meus, alunos e alunas desta mesma escola pública, ficaram pelo caminho e não conseguiram concluir seus estudos. Mas sonho com uma escola pública possível, que não exclui quem mais precisa dela, que provavelmente não terá outra chance de estudar... Uma escola em que todos possam aprender, ter garantido o seu direito de frequentar uma escola pública de qualidade. Meus esforços, enquanto professora, se vertem neste sentido, é o que desejo. Trabalho para consegui-lo. Por isso estou aqui no Mestrado. Não quero apenas um título. Quero ser uma professora cada vez melhor, cada vez mais consciente do seu papel na construção de uma escola mais solidária e democrática.

Por conta disto acredito na importância deste trabalho, e assumo o desafio que tem sido fazê-lo, pois é necessário o esforço de ler pelo avesso às inúmeras realidades que constituem a realidade das escolas públicas do município com o qual trabalho, a fim de

descobrir novas alternativas. É preciso ver o que está posto a partir de uma lógica da descoberta, exercitando sempre uma atitude investigativa. Nas palavras de Pais (2003): “*A lógica da descoberta (...) afasta-se da lógica do ‘pré- estabelecido’, que condena os percursos de pesquisa a uma viagem programada, (...) a uma domesticação de itinerários que facultam ao pesquisador a possibilidade de apenas ver o que seus quadros teóricos lhe permitem ver.*” (p.17) Precisamos desnaturalizar... Ao invés de desvalorizarmos a aprendizagem daqueles (as) que aprendem por caminhos diferentes, precisamos tentar compreender as lógicas que permeiam seu processo de aprendizagem para, a partir daí, oferecer-lhes situações significativas. Lembro-me das palavras de Carmen Pérez, em uma das muitas discussões de uma das disciplinas eletivas que fiz neste curso¹⁰⁸, quando disse que temos que olhar para a nossa própria prática como se esta fosse um enigma, na tentativa ininterrupta de tentar desvendar este mistério.¹⁰⁹ A minha pesquisa tem se pautado neste esforço. Não pretendo achar que o trabalho está acabado, mas sim encará-lo como ponto de partida, uma vez que a partir dele surgirão outras oportunidades de pensar a construção de uma escola pública menos excludente e mais democrática, pois este compromisso é inegociável!!! Aventuro-me a enxergar o que antes eu não via, usando a teoria como uma lente que me ajuda a enxergar melhor, a ir além¹¹⁰.

E justamente neste contexto tenho percebido o quanto é difícil ser professor (a)! Para Guimarães Rosa, mestre não é aquele que ensina, mas que de repente aprende... Ser professor (a), sob meu ponto de vista, significa reconhecer que nunca se sabe o bastante, que é necessário estudar muito, a fim de se tornar, a cada dia, um professor (a) mais humano (a), mais solidário, mas comprometido com a aprendizagem de seus alunos e alunas! É preciso reconhecer a própria incompletude, pois o que aprendemos até aqui ainda é pouco, muito pouco. E não ter medo de ressignificar a própria prática, de se permitir rever as próprias verdades, de se deixar surpreender e perceber o movimento, a não linearidade que vivemos diariamente, nos permitindo aprender com as mudanças que o próprio cotidiano traz a nossa trajetória. Nesta pesquisa, pude vivenciar este movimento quando os três alunos foram reprovados, o que acabou redimensionando o seu contorno e o seu

¹⁰⁸ Tópicos especiais em estudos do cotidiano, também ministrada pela professora Joanir Azevedo.

¹⁰⁹ “*Em conjunto, procuramos desenvolver capacidades que nos permitam um surpreendimento com a realidade para que melhor a possamos problematizar. O ponto de partida é a interrogação sociológica, olhando o cotidiano que nos rodeia e todos os seus enigmas.*” (Pais, 2003:16)

¹¹⁰ Uso a metáfora de Brandão(2003:97/98), que é muito pertinente!

caminho, mudando sua intenção inicial, que partia da premissa de que a minha experiência na Ordem e Progresso referendava o êxito de uma escola organizada em Ciclos para a possibilidade de encontrar indícios que validam a proposta sem, contudo, excluir suas incoerências e impossibilidades.

No decorrer deste trabalho, ao ler os documentos oficiais que fomentaram a implantação do 1º. Ciclo no município carioca, percebi que já referendava minha prática cotidiana em algumas das premissas do Ciclo de Formação, mesmo que inconscientemente. Procurava ter uma relação discursiva e dialógica com a alfabetização, não restringindo este processo a apreensão mecânica do código escrito e também buscava utilizar a avaliação como ferramenta de uma prática investigativa, a fim de ajudar meus alunos e alunas a aprender, ao invés de segregá-los e hierarquizá-los. Também aceitava o desafio de trazer a diferença que nos constitui enquanto seres humanos para a sala de aula, ao invés de tentar inutilmente silenciá-la, como a escola tem tentado fazer a partir da homogeneização dos sujeitos e saberes. Tais descobertas me fizeram perceber que a nossa prática está repleta de teoria, mesmo quando não nos damos conta disto. Temos que ter clareza do projeto educacional que queremos atender, para que a nossa prática seja intencional e sistemática. As nossas ações cotidianas estão referendadas em concepções teóricas que buscam atender um projeto de escola específico. Sob meu ponto de vista, defendo o Ciclo, embora reconheça suas incoerências e possibilidades, por reconhecer que ele abre maiores possibilidades de êxito escolar para todos os alunos e alunas a partir de uma dinâmica de trabalho coletiva, tanto na escola quanto na sala de aula, da não reprovação dos alunos e alunas, o que pode ajudá-los a ter um tempo maior de aprendizagem, se for necessário, e a crença na aprendizagem de todos os alunos e alunas, desde que haja um trabalho sistemático e intencional do (a) professor (a) e de todo o coletivo de profissionais que compõem a escola. Inconscientemente já estava próxima dele, porque referendava a minha prática pedagógica sob essas premissas.

Outra descoberta feita neste caminho foi perceber a relação que estabeleci entre a linguagem e a aquisição do código escrito. Embora sempre tenha acreditado que estar alfabetizado é muito mais do que apenas “conhecer” as letras, descobri o quanto estava valorizando, na construção deste trabalho e na minha prática cotidiana, a aquisição do código escrito. Talvez isto seja compreensível pelo fato de ser professora há tantos anos,

por ouvir isto durante a minha trajetória profissional nas escolas em que trabalhei. Tanto esforço para conseguir ajudar aos meus alunos e alunas a adquirirem uma escrita cada vez mais perfeita, o que é legítimo e direito deles, ajudá-los a se apropriarem da linguagem escrita, no sentido de que esta possa ajudá-los a expressar sentimentos, idéias, emoções. Percebi que tratava a linguagem discursivamente com o propósito de ajudá-los (as) a aperfeiçoar a escrita e não o contrário. De nada lhes adiantará uma escrita “perfeita” se esta não for um meio de expressão. Escrever com perfeição não é condição *sine qua non* para que eles e elas possam expressar-se. Mesmo quando um texto possui erros ortográficos e de pontuação é possível ler e compreender o que está escrito. Lembro quando pedi ao meu marido, que não é educador, que lesse um dos textos de Felipe, na fase em que a sua escrita era um pouco mais difícil de ser compreendida e, para minha surpresa ele conseguiu ler o texto todo! Quantos professores e professoras deixam de lado estes textos e não se esforçam para tentar lê-los? Estas questões me fazem repensar a minha própria prática pedagógica e a relação desta com a linguagem. Mais uma vez me percebo em construção quando me permito desconstruir algumas “verdades” tão consolidadas...

Os Ciclos têm causado tanta resistência junto ao professorado porque nos obrigam a repensar muitas destas verdades aprendidas historicamente. Com a organização das escolas em Ciclos, professores e professoras são confrontados em suas lógicas, crenças e atitudes. Deixa-se de naturalizar o fato de que apenas alguns aprendam e abre-se a possibilidade de perceber que todos aprendem, desde que lhes sejam dadas condições para que isto aconteça. A mediação pedagógica, neste sentido, assume uma grande responsabilidade. Além disto, a organização seriada tem feito parte das nossas vidas, primeiro enquanto alunos e depois como professores. Para aceitar um diferente ponto de vista, é necessário desconstruir o que foi aprendido. Isto não é fácil! Nas palavras de Arroyo (1999):

“Estamos tão acostumados com a organização seriada que ela passou a fazer parte de nosso imaginário escolar. Desde criancinhas nos levaram às primeiras séries, fizemos o curso-percurso subindo por andares, por séries ou fomos retidos e tentamos de novo subir essas rampas tão escorregadias. Formamo-nos professores regentes das primeiras séries, licenciados de séries avançadas. Lecionamos por anos na estrutura seriada, na organização gradeada e disciplinar do trabalho. Para o sistema seriado fomos formados e ele terminou nos formando e deformando. Trazemos suas marcas em

nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os ciclos ameaçam nossa auto-imagem.” (p.144)

Nós, professores e professoras, enquanto alunos e alunas desta escola seriada, aprendemos a lidar com o conhecimento de maneira cumulativa e gradual, do mais simples para o mais complexo... Esta lógica foi naturalizada, atende a uma sociedade excludente e classificatória, que precisa determinar alguns para o sucesso e outros para o fracasso. Muitos supõem que esta prática é justa, pois para alguém ser bem sucedido basta se esforçar bastante. Quem não consegue é porque não fez por merecer. Mas, da mesma maneira que aprendemos isto, podemos rever nossas certezas e nos abrir para novas aprendizagens, principalmente quando percebemos que a escola seriada não tem dado conta de ensinar os alunos e alunas, pois muitos são reprovados, muitas vezes por anos consecutivos! Muitos não têm a chance de mostrar o que sabem, pois a escola só valoriza o que eles não sabem. Mas precisamos assumir que muitos professores (as) se escondem nos seus lugares por comodismo, ensaiando uma resistência porque mudar dá trabalho, é doloroso. Quantos encontros a própria SME/Rio já promoveu sobre os Ciclos, textos escritos que chegam à escola e não são lidos pelo professorado? É possível questionar sem conhecer? É certo que o desconhecido causa medo e angústia, mas não se pode recusar algo sem conhecer!

Acredito que estamos avançando na busca de uma escola pública que atenda as necessidades das Classes Populares. A organização da escola por Ciclos de Formação abre inúmeras possibilidades neste sentido, apesar de algumas incoerências e impossibilidades. Embora o sistema de Ciclos não seja algo recente, ele continua sendo uma incógnita para a maioria dos professores e professoras que compõem a rede pública, apesar dos cursos e materiais impressos oferecidos pela SME/Rio e da própria formação continuada em serviço. É preciso paciência, pois a escola organizada por Ciclos de Formação pressupõe a reconstrução da escola sob novos prismas. Uma avaliação comprometida com a aprendizagem dos alunos e alunas, um currículo articulado as suas necessidades e uma escola que assume-se como espaço de formação para todos os atores envolvidos no processo *aprendizagemensino* a partir de um trabalho coletivo e solidário .

A implantação dos Ciclos oportuniza uma discussão que não tem tido muita visibilidade nas escolas públicas: educar significa optar pelo projeto de sociedade que quero ajudar a construir. A educação não é neutra. Educar é um ato político. De acordo com nossas crenças e valores vamos encaminhar nossas ações. Se encaro com naturalidade que apenas alguns aprendam, não vou procurar alternativas; por outro lado, se não acredito nisto, vou usar como ponto de partida o que acontece em sala de aula para investigar, pesquisar, descobrir novos caminhos que oportunizem aprendizagem a todos os alunos e alunas. Neste contexto, torna-se inviável reprovar e separar alguns alunos (as) do seu grupo!

Outrossim, a existência do 1º. Ciclo de Formação em um sistema misto ainda não consegue romper radicalmente com o papel seletivo que a escola pública tem assumido historicamente. A convivência de duas lógicas em conflito ajuda a tensionar a própria ambivalência do sistema ciclado na realidade carioca, que embora diga que pretende construir uma educação mais democrática ao abolir com a reprovação nos três primeiros anos de escolaridade, não consegue fazê-lo na sua totalidade com a existência das Classes de Progressão e com a produção de altos índices de reprovação nas 3ª. e 4ª. séries. De fato, não adianta aumentar o tempo, se a concepção de aprendizagem que fundamenta a prática docente não muda. Muitas crianças não têm aprendido a ler e a escrever nos três anos do 1º. Ciclo porque não têm acesso a diferentes formas de ensinar. Por exemplo, se uma professora trabalhar com a silabação nestes três anos, não ajudará aqueles que não conseguem aprender com este método de alfabetização. Neste sentido, aumentar o tempo só irá ajudar se este for aproveitado por práticas pedagógicas que consideram diferentes possibilidades de aprendizagem, a fim de atender as idiossincrasias de todos os alunos e alunas envolvidos no processo de alfabetização.

Precisamos discutir as incoerências encontradas na proposta de Ciclo de Formação do município do Rio de Janeiro para avançar ainda mais. Minha intenção, enquanto professora que aceita o desafio de revisitar a própria prática, repleta de possibilidades e impossibilidades, certezas, dúvidas e incoerências, de discutir as próprias verdades e certezas é ajudar e fomentar o mesmo em outros professores. Tenho a convicção de que não conseguirei mudar o que acredito que precisa ser mudado sozinha. Tais mudanças precisam ser buscadas coletivamente. Espero que este trabalho cause inquietação, desconforto e

alguma familiaridade, uma vez que foi escrito por alguém que vive o cotidiano escolar... Lembro quando trabalhei com adolescentes na 4ª. série, e que o início de tudo foi estranhar o fato deles estarem ali com 16 anos. A partir disto, fui procurar fazer diferente, pois percebi que repetir o mesmo não havia dado conta destes adolescentes ou quando Ruan jogou a sua produção textual no lixo, me sinalizando que eu precisava rever como estava encaminhando a minha prática, pois queria ajudá-lo e não estava conseguindo.

Não posso deixar de relacionar estas situações (e tantas outras) ao que Freire (1987) disse em relação às situações -limites¹¹¹, que podem nos desafiar ao invés de nos paralisar. O quanto não pude aprender diante desses alunos e alunas que desafiavam a minha compreensão do processo de *aprendizagem*! Como estes alunos e alunas me mostraram a insuficiência da minha dinâmica pedagógica! Teria conseguido avançar sem eles e elas, ou teria me permitido entender que o trabalho pedagógico muitas vezes não dá visibilidade as aprendizagens destes (as) alunos (as) que fogem ao padrão, que se recusam a copiar a tarefa no caderno ou a preencher a folha mimeografada?

A reprovação de Alef, Felipe e Mateus se apresentou para mim como uma situação-limite, que desestabilizou as minhas certezas e me obrigou a questioná-las. A não aprendizagem deles, dentro dos padrões de aprendizagem da escola, me incitou a tentar enxergar outras aprendizagens construídas por eles e a importância do trabalho coletivo, não apenas entre os profissionais que atuam na escola, mas também em sala de aula, em um trabalho partilhado. Esta pesquisa me mostrou o quanto ainda é difícil pensar a avaliação da aprendizagem sob premissas diferentes da hierarquização, homogeneização e classificação dos sujeitos e saberes e que este precisa ser o meu compromisso e o meu desafio, a partir da reflexão constante da minha prática, a fim de melhorá-la. Espero que esta experiência também dialogue com outras experiências, num processo de fortalecimento das ações que buscam a democratização da escola pública.

¹¹¹ “Não são o contorno infraqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades” (apud Vieira Pinto, p.90)

- Bibliografia:

- **ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade.** *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.* São Paulo: Mercado de Letras, 1997.
- **ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite (org).** *O sentido da escola.* Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- **ARROYO, Miguel.** Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **In: ABRAMOWIC, A. & MOLL, J. (org.).** Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997. p. 11-26.
- _____ Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Revista Educação & Sociedade*, vol. xx, nº 68, dez 1999.
- **BARBIER, René.** *A pesquisa-ação na instituição educativa.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- **BARRETTO, Elba Siqueira de Sá & MITRULIS, Eleny.** Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. *In: Estudos Avançados.* São Paulo, 2001. p. 103-140.
- _____ & **SOUSA, Sandra Zákia.** Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. *GT Estado e política educacional. 27ª reunião anual da ANPED.* Caxambu(MG), nov.2004.
- **BARRIGA, Ángel Díaz.** Uma polêmica em relação ao exame. **In: ESTEBAN, Maria Teresa (org).** *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- **BOFF**, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- **BRANDÃO**, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- **CAGLIARI**, Luiz Carlos. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Scipione, 2004.
- **CENTRO BRASILEIRO PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Imprensa Nacional, 1991.
- **CERTEAU**, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- **COLLARES**, Cecília Azevedo Lima e **MOYSÉS**, Maria Aparecida Affonso. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996
- **ELLIOTT**, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.
- **ESTEBAN**, María Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____ *Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano*. In: **GARCIA**, Regina Leite (org). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- **FERRAÇO**, Carlos Eduardo. *Eu, caçador de mim*. In: **GARCIA**, Regina Leite (org). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- **FILIPECKI**, Andréa. *Atualização da multieducação: 1º. Ciclo de Formação*. In: *Revista Nova Escola*. Rio de Janeiro, n° 32/2005.
- **FOUCAULT**, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

- _____ *Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1971.*
- _____ *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.*
- **FREIRE**, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____ *Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.*
- _____ *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.*
- **FREITAS**, Luiz Carlos de. *Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? GT Educação Fundamental. 27ª. Reunião Anual da ANPED. Caxambu(MG), nov.2004.*
- **GARCIA**, Regina Leite. *A difícil arte/ ciência de pesquisar com o cotidiano.* **In:** **GARCIA**, Regina Leite (org). *Método; Métodos; Contramétodo.* São Paulo: Cortez, 2003.
- _____ *Formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva.* **In:** **GARCIA**, Regina Leite (org). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.* São Paulo: Cortez, 2001.
- **GERALDI**, João Wanderley. *Portos de Passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- **GINZBURG**, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário.* **In:** *Mitos, emblemas e sinais.* São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- _____ *Decifrar um espaço em branco.* **In:** *Relações de força: história, retórica, prova.* São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

- _____ O queijo e os vermes. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____ Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. **In:** ECO, Humberto. SEBEOK, T. A . O signo de três. São Paulo:Perspectiva, 1983.
- **KNOBLAUCH**, Adriane. Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar nos revela. Araraquara: JM Editora, 2004.
- **KRUG**, Andréa. *Ciclos de Formação: uma proposta político pedagógica transformadora. Porto Alegre: Meditação, 2001.*
- _____ *Desafios do fluxo escolar: aprendendo entre colegas de idade aproximada. Série "Um salto para o futuro": Rio de Janeiro, 2004.*
- **LIMA**, Elvira Souza. *Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar.São Paulo: GEDH- Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 1998.*
- **LÜDKE**, Menga & **ANDRÉ**, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.*
- **MONTERO**, Pilar Rico. *La zona de desarrollo próximo: procedimientos y tareas de aprendizaje. Habana: Editorial pueblo Y educación, 2003.*
- **OLIVEIRA**, Rosiska Darcy e **OLIVEIRA**, Miguel Darcy. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. **In:** BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org) Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- **PAIS**, José Machado. Vida cotidiana- enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.
- **PERRENOUD**, Philippe. La construcción del fracaso escolar. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

- **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.** Proposta de trabalho para as turmas do 1º. Ciclo de Formação e da Progressão. Rio de Janeiro, 2004.
- _____ 1º. Ciclo de Formação- Documento Preliminar(Fascículo 1), Rio de Janeiro, 2000.
- _____ O mundo cabe na sala de aula: diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro, 2004.
- _____ A multieducação na sala de aula: refletindo sobre o trabalho na 1º. Ciclo de Formação. Rio de Janeiro, 2005.
- _____ Explicando... Mudanças! Departamento Geral de Educação: Rio de Janeiro, 2002.
- _____ A resolução de avaliação mudou. Mas, o que mudou? Departamento Geral de Educação: Rio de Janeiro, 2002.
- _____ Portaria nº 21. Departamento Geral de Educação: Rio de Janeiro, 2003.
- _____ Núcleo Curricular Básico Multieducação. Rio de Janeiro, 1996.
- **RANGEL, Carmen Maria.** A organização do Ciclo de Alfabetização. Rio de Janeiro: SME, 1999.
- **SACRISTÁN, Jose Gimeno e GÓMEZ, Angel I. Pérez.** Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

- **SAMPAIO**, Carmen Sanches. *Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. In: GARCIA, Regina Leite (org). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.*
- **SANTOS**, Fernando Tadeu. *Henry Wallon: educação por inteiro. Revista Nova Escola, São Paulo, v.160, março de 2003.*
- **SANTOS**, Josiane Gonçalves. *Ciclos de Aprendizagem: as duas faces da política educacional municipal. In: MACHADO, Evelcy Monteiro e CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo (orgs). Pedagogia em debate: desafios contemporâneos. Curitiba:Universidade Tuiuti do Paraná, 2004.*
- **SKLIAR**, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.*
- **SOUSA**, Sandra M. Zákia L. e **ALAVARSE**, Ocimar Munhoz. *A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org). Questões de avaliação educacional. São Paulo: Komedi, 2003.*
- **VASCONCELLOS**, Celso dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.*
- **VYGOTSKY**, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.*
- _____ *Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1995.*
- **WALLON**, Henry. *Los orígenes del pensamiento em el niño. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión: 1976.*
- _____ *As origens do caráter da criança: os prelúdios do sentimento da personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.*
- **WERTSCH**, James V. *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.*

ANEXOS

Anexo I

Transcrição da entrevista realizada com Ana Maria Pinto dos Santos em 31/08/2005, na Escola Municipal Ordem e Progresso.

V: Queria que você contasse a história da escola, desses quarenta e um anos, é isso?

A: Quarenta e dois vai fazer agora, dia cinco de dezembro. A escola foi fundada em cinco de dezembro de sessenta e três, na época era Estado da Guanabara, o governador era o Carlos Lacerda, então ele mesmo veio à escola... Eu até estava presente, mas eu era pequena, em 1963 eu tinha cinco anos, na época o terreno em que hoje se encontra a escola era uma escritura pública que pertencia ao meu avô e a um grupo de moradores do bairro. Na época em que começou o processo de favelização da Rocinha, esse terreno era junto com o terreno da FRASCE, era uma extensão muito grande, só aqui são 3.500 m², a FRASCE deve ter outros 3.500, ou seja, seriam 7.000 m² sem nada, e eles ficaram temerosos que se instalasse aqui uma favela. Eles se dirigiram ao governador da época, anterior ao Carlos Lacerda e pediram para eles fazerem aqui atividades esportivas e etc, o que hoje seria uma associação de moradores e que, naquele tempo, devia ter outro nome. Quando o Carlos Lacerda assumiu o governo, existia uma escassez muito grande de escolas, quase não existiam escolas e as vagas eram muito poucas. Ele implementou esse programa das escolas com a fundação Otávio Mangabeira, que eram escolas pré-fabricadas, e ele precisava deste espaço pra fazer uma escola. Ele chamou esse grupo, integrado pelo meu avô, e pediu que eles abrissem mão, pois era uma escritura por noventa e nove anos. Eles abriram mão e aqui foi construída uma escola neste espaço e no espaço que hoje pertence a FRASCE era a fundação Leão XIII e depois eles saíram daí e os prédios ficaram abandonados, eram poucos até, mais tarde Doutor Libórni Siqueira conseguiu fazer a ASCE e, depois, a FRASCE. A estória é essa, a primeira diretora foi a dona Maria de Almeida, que dirigiu a escola do início de 64 até 76, por aí...

V: Nossa! Esse tempo todo...

A: Depois veio a adjunta dela , a irmã dela morreu, era professora daqui, era da equipe da direção, de repente ela se desgostou e já tinha idade para se aposentar, então ficou a Irene e passaram outras diretoras, eu já estou na escola, em cargo de secretaria, há quinze anos, eu fui encarregada de secretaria, fui diretora adjunta e há dez...Não, mais de dez, onze ou doze anos eu sou a diretora.

V: Mas, como é que aconteceu isso?

A: Eu vim como encarregada de secretaria. Eu vim de um CIEP...

V: Você já morava por aqui?

A: Eu sempre morei aqui no bairro, eu moro aqui desde que eu nasci. Eu estudei na escola, fui da época, não da época da fundação, na época o ingresso na escola se dava aos sete anos, então eu ingressei um pouco depois da fundação. Eu estudei na escola e depois segui meu caminho, quando eu fiz concurso para o município eu não vim trabalhar aqui, eu fui para outro local, em 90 a então diretora da escola me convidou para vir como encarregada de secretaria. Eu era encarregada de encargos escolares em outro local.

V: Mas a sua matrícula era de regente, como é que era isso?

A: Eu era regente, eu era regente...

V: Aí no caso você saiu, mudou de função...

A: Aí, não, continuei encarregada de secretaria, na época não tinha gratificação.

V: Então como regente você veio pra secretaria?

A: Porque naquela época não tinha uma pressão tão grande como existe hoje; se você é regente, você não consegue sair, a não ser com uma função. Era uma função, mas não era uma função gratificada. Hoje em dia a preferência é só pra sair com função gratificada, encarregado de secretaria não tinha função gratificada, era só um elemento que cuidava da parte administrativa da escola. Então eu fiquei um ano como encarregado de secretaria, no ano seguinte a adjunta da Sheila estava saindo, estava se aposentando, e na outra matrícula ela era multimeios e ela não queria continuar na função porque ela poderia ter um horário menor como multimeios, e como adjunta em uma matrícula ela teria uma carga horária maior, então ela disse não interessava. A Sheila me convidou para ficar como adjunta, e dois anos depois, a Sheila também estava se aposentando em uma matrícula e não queria mais ficar como diretora, surgiu uma vaga pra ela de auxiliar de agente de pessoal no núcleo da escola, ela disse que não queria continuar, eu falei que também não queria, embora eu fosse adjunta, só que o grupo me pediu para ficar porque eu já sabia de tudo, já conhecia a escola, eu mudei de idéia e resolvi tirar a minha adjunta do próprio grupo, eu não trouxe ninguém de fora.

V: Isso que eu ia te perguntar, porque Regina está aqui há muitos anos...

A: Regina tem trinta e dois ou trinta e três anos de Ordem e Progresso. Ela sempre foi professora regente e até pela minha maneira de ser, tudo eu gosto de fazer com o grupo, tem que ser uma gestão participativa, eu não escolhi a minha adjunta, eu abri para o grupo, para todas as pessoas que quisessem ser adjuntas... Neste momento surgiram dois nomes: da Regina e o da professora Eliane Ramos, que hoje em dia está até aposentada, isso foi feito em uma sexta-feira, se não me engano, quinta, saíram esses dois nomes, nós pedimos que elas pensassem e dessem uma resposta na segunda-feira. Na segunda-feira a Eliane, até por uma questão de ideologia, pois ela é do Sindicato Estadual dos Professores disse que não aceitava, pois não era uma função compatível...

V: É a Eliane, aquela que teve...

A: Isso, a que teve um derrame, não seria compatível com o trabalho do SEPE, você faz greve, você é contra muitas propostas que o governo manda, ia ser um choque, ser diretora adjunta e ser do SEPE, ela colocou que ela gostava muito de mim, falou do meu trabalho, mas ela não podia trabalhar numa função como essa. A Regina disse que queria ficar, nós começamos a nos reunir, eu e ela, pra traçarmos o que a gente ia fazer, plano de trabalho, pra mandar pra CRE e fazer a inscrição, nos candidatamos e estamos a onze anos, onze anos que nós estamos juntas.

V: Mas deixa eu te perguntar uma coisa: essa postura democrática de pedir ao grupo poderia ser perigosa porque vocês são muito parecidas e dá certo, mas poderia não dar...

A: Mas eu acredito que a pessoa também não iria se oferecer se ela não tivesse uma linha de conduta parecida com a minha... Engraçado, eu acho que eu tenho um grupo assim, muito afinado, e com raras exceções, uma ou outra talvez, não seria adjunta ideal, mas acho que neste caso as pessoas não aceitariam porque eu acho que não haveria uma afinidade, e o grupo é muito responsável, muito organizado, são pessoas muito compromissadas, eu acho até que a adjunta poderia ser outra, mas eu digo que eu fui muito feliz, pois geralmente, é até uma coisa muito engraçada, você só chama para ser seu adjunto um amigo, alguém de longa data, que você conhece, e eu fiz a aposta de não fazer isso porque, quando eu vim pra cá, a Ordem tinha um grupo de pessoas assim que estavam quase se aposentando e de certa forma, por conta disto, eram pessoas muito difíceis, que tinham convicções muito arcaicas, que era a verdade delas. Hoje em dia eu tenho um grupo que, em termos de postura, de lidar com o outro, são pessoas muito amigas, pessoas com intimidade, mas naquela época, não era assim, quando eu cheguei aqui, eu não vou te mentir não, eu passei um batismo de fogo: *“-Da onde eu venho, porque que eu vim, se estava tomando o lugar de alguém...”* Eu chorava muito, eu sou uma pessoa muito sensível, então eu chorava muito, todo o dia eu chegava em casa assim, às vezes eu conversava com a minha mãe, pois quando eu vim para cá, minha mãe vibrou, *“-Puxa, você vai trabalhar perto de casa, na escola em que estudou”*, mas eu enfrentei muitas resistências, aquele ditado é certo: *“Quando a esmola é muita, o santo tem que desconfiar”* e eu não fiz isso, eu vim realmente de coração aberto, eu vinha de um grupo muito amigo, muito coeso, de

repente eu estava em um grupo em que o primeiro turno tinha rixa com o segundo, porque os primeiros eram os professores mais antigos e o segundo eram as meninas novas, então já tinha uma divisão, que eu acho que é péssimo, pois se nós estamos em um mesmo barco, ou nós vamos flutuar ou nós vamos afundar juntos, mas isso já existia e me causava um mal estar tremendo, o primeiro turno tinha professores que atentavam mesmo, então eu vim e sofri muito e eu acho que eu, eu sempre, eu sou assim, tudo o que eu passei e que eu vivenciei, que eu não concordo, eu tento não fazer o outro vivenciar também, sabe, foi muito difícil pra mim, as pessoas me afrontavam mesmo, às vezes no meio de uma reunião, e mesmo com esse meu jeito conciliador, depois até me adoraram, gostaram de mim, viram que eu sou uma pessoa de trabalho, que eu estou aqui para trabalhar, que eu não estou aqui pra fazer vista, mas passaram a gostar de mim, até chegar a esse estágio tive vários probleminhas. Quando a Sheila disse que não ficaria como diretora, que eu deveria ficar, eu não queria, mais houve a pressão do grupo, eu resolvi tirar alguém do grupo porque ainda tinha uma parte daquele grupo que questionava o porquê disto, se tinham valores dentro da escola. A Sheila trouxe um valor de fora, então pro grupo se sentir contemplado, pois eu até teria alguém para trazer, eu decidi trabalhar com a prata da casa, valorizar quem estava aqui, eu e Regina, a gente se dá muito bem. São onze ou doze anos de um casamento perfeito, é até engraçado, que até a secretária de educação, que foi minha chefe, ela dizia que era uma coisa surpreendente, ela sempre trabalhou com pessoas mais próximas, e quando eu narrava o meu caso, realmente não era uma pessoa que tinha muita afinidade, eu tinha mais afinidade com outros professores, pois a Regina pertencia ao grupo da manhã, e eu tive um acolhimento maior com o turno da tarde, que era o grupo novo da escola, o turno da manhã tinha uma certa restrição com quem viesse de fora, e a Regina era desse grupo, e eu a convidei, na verdade eu não convidei propriamente ela, eu pedi que todos os professores se colocassem, e ela ficou como minha adjunta e nós ficamos surpresas como nós nos entendemos bem... Graças a Deus estamos aí, às vezes eu brinco com ela que eu vou sair, e ela diz que se eu sair ela sai junto, eu digo não necessariamente, eu também entrei numa situação assim, com a diretora saindo e eu fiquei, a gente se dá muito bem, estamos aí há uns doze anos, graças a Deus.

V: Como é dirigir a escola?

A: Já foi mais fácil, hoje em dia você tem muito mais trabalho do que você tinha, a cobrança está sendo muito maior do que era...

V: A cobrança dos órgãos...

A: Da CRE, da SME, tem o Conselho Tutelar, tem a Promotoria, hoje em dia todo mundo está dentro da escola de maneira indireta, então o tempo inteiro você tem que saber lidar com todas essas instituições pra você poder levar a termo o teu trabalho. Eu acho que o dia a dia da escola, por incrível que pareça, é o que tem de mais fácil, o lidar com o aluno, com o professor, com as necessidades da escola, hoje em dia as solicitações que vêm de fora te absorvem muito mais, são muito mais cansativas, e te aborrecem mais do que o dia a dia da escola até porque o grupo é está todo afinado, não tem problemas com os alunos, os professores são ótimos e a comunidade gosta do tipo de trabalho da escola, disciplinador, é aberto sim, aqui não tem horário para falar comigo, as mães podem entrar a hora que elas quiserem, é uma escola efetivamente aberta o tempo inteiro, pra críticas, pra elogios, pra tudo.

V: Fale um pouco mais do trabalho da escola...

A: A comunidade valoriza o trabalho pedagógico realizado pela escola, a gente tem um perfil pedagógico que eu considero, se não é o ideal, bem perto do ideal, em termos de escola municipal. Nós temos um trabalho que eu considero muito bom, o professor da escola é um professor muito dedicado, é um professor que tem um compromisso com a educação e com essa comunidade e a gente consegue coisas que, de repente as outras escolas não estão conseguindo. Aqui se privilegia conteúdo sim, seria até mentiroso dizer que não, a gente tem um professor que privilegia o conteúdo, não é que ele cobre demais, se a criança não conseguir tudo que ele deu ela não vai ser promovida, não é por aí, mas o professor tem essa preocupação sim, de instrumentalizar o aluno pra ter sucesso lá fora, que a gente sabe que lá fora ele não vai competir só com os alunos da rede municipal, ele vai competir com os alunos da rede particular, da rede federal e, em alguns casos, com outras

escolas particulares. Eu acho que o trabalho da Ordem é muito melhor que algumas escolas particulares da região, e eles terão que ser competitivos, então a gente aqui já tenta instrumentalizar pra que eles tenham sucesso, porque na verdade a escola só existe com essa função: o aluno sempre em primeiro lugar. É preciso pensar sempre que ele não é aluno da escola, que ele vai ser um cidadão do mundo, que ele vai ter que ter, lá fora, o mesmo sucesso que a gente está tentando que ele tenha aqui dentro, o tempo inteiro é esse o nosso trabalho.

V: Você acha que isso ajuda nessa coisa das crianças estarem passando para concurso, pro Pedro II...

A: Também não é que a gente tenha um trabalho voltado para o concurso, a gente tem um trabalho voltado para o aluno. Só que indiretamente, a gente também está fazendo com que ele se prepare para o concurso, então a gente tem vários alunos passando para o Pedro II, eu tenho alunos que já passaram para o Colégio Militar, Cap da UERJ e UFRJ. E quando eles saem também, pois às vezes as mães não querem colocar o aluno no município, quando chega no 2º. segmento, de 5ª a 8ª, elas levam as crianças para o colégio particular, e todas às vezes que eu encontro, que eles vêm a escola, o que eu sempre sei é que eles estão indo muito bem na escola particular.

V: Era isso que eu ia perguntar, quando eles vão para o outro segmento, que não tem na escola, qual é o retorno que você tem?

A: Que eles são brilhantes, tanto no município quanto na escola particular. Eu tenho alunos que saíram daqui para o Colégio Pio XI, que é um colégio muito puxado, que privilegia essa questão do conteúdo, prepara realmente, já tem uma visão de vestibular lá na frente, os nossos alunos vão pra lá e ficam muito bem. Graças a Deus eles não têm problemas, até os alunos que nós consideramos alunos fracos, que têm mais dificuldade, que não têm assim a facilidade do colega, até esses vão pra outra escola e nos surpreendem, a gente até brinca: “-Acho que nós cobramos às vezes demais”, pois de repente a escola, com essa coisa de querer sempre o melhor, às vezes cobra um pouco mais, um pouco além, mas eles vão lá

pra fora e se dão muito bem. E eu realmente fico muito feliz quando eles voltam, “- *Tia eu passei pro colégio...*” E eu até acompanho, a gente acompanha se eles estão passando, às vezes nós avisamos, a gente fica acompanhando pela internet o chamado do Colégio Pedro II, avisando os responsáveis, “- *Olha, faltam duas crianças pro seu filho entrar, fica atento*”, se a gente até já sabe que aconteceu a chamada, a gente telefona, pede ao pai que se dirija ao Pedro II ou à outra escola, o tempo inteiro a gente tem esse compromisso, não só com o Colégio Pedro II, até com a escola municipal, eles são remanejados para outra escola, tem um dia para a matrícula, não é a minha obrigação, mas eu me sinto responsável, um dia depois do dia marcado pela escola x do município, pra que eles efetivem a matrícula, eu ligo pra escola no dia seguinte: “- *Todos foram fazer a matrícula? Não. Quem não foi efetivado?*” Elas me dão e eu ligo pra casa e lembro: “-*Mãe, você esqueceu, apesar do bilhete, remarca o dia com a escola*”, pra garantir que essas crianças vão ter continuidade no trabalho que foi feito aqui.

V: São as mães que escolhem essas escolas?

A: São, esse ano eu já mandei, a CRE me pede isso por volta do mês de setembro, outubro, mas em agosto já mando pras crianças de 4^a. série um bilhetinho, dizendo que elas tem que me apresentar três opções de escola da rede municipal, e eles devolvem pra mim e depois, quando a CRE manda, eu faço um quadro e, lá pro mês de novembro, eu tenho a reposta, e geralmente eles conseguem ser contemplados na 1^a. opção das escolas municipais que eles preferem. Esse ano eu estou até surpresa que a maior procura foi a Escola Municipal Alcide de Gasperi, que é distante da escola, mas que tem um trabalho muito semelhante à Ordem e Progresso, e acredito que isso aconteça porque os pais querem dar continuidade ao trabalho realizado na escola.

V: Como é a procura da comunidade, pessoas de outros lugares, acho isso importante, você está falando do trabalho de qualidade da escola, pessoas que vêm de longe pra cá...

A: Esse ano nós fizemos uma pesquisa porque, geralmente, pelo fato da escola ter um bom desempenho, um trabalho amarradinho, as escolas vizinhas sempre dizem: “- Ah, não.

Você consegue isso porque a tua clientela é boa". Por conta disto, esse ano eu disse: "*-Eu tenho que fazer um levantamento pra dizer que a minha clientela não é só do bairro*", então nós fizemos um levantamento, nós temos 39% dos moradores do bairro, os outros restantes, a maioria vem de fora, o resto vem todo de comunidades, eu tenho alunos de Rocha Miranda, de Ramos, de Tomás Coelho, e também tem crianças que se mudam, a mãe não quer arriscar uma escola que ela não conhece, hoje em dia eles têm o Riocard, eles não pagam a passagem, e a mãe resolve deixá-los por aqui, muitos vêm de Kombi, Van, porque elas preferem deixar as crianças aqui. Nós temos crianças de bairros distantes, eu fiz esse levantamento também, como também todo ano a gente faz uma pesquisa de qualidade, eu digo que a gente não tem medo de botar a cara a tapa, a gente fez uma pesquisa e o pai tinha que colocar: o que gosta na escola, o que não gosta, comentários e ele assinaria se ele quisesse, pois a assinatura era opcional, então nós ficamos felizes porque, na quase totalidade, a escola foi elogiada, o trabalho dos professores, da direção, do pessoal de apoio, a parte de conservação da rede física, do prédio... Essa é a prova de que estamos no caminho certo, tem que fazer um ajuste ou outro, lógico, nada é imutável, mas a gente, com certeza, está tentando trilhar o caminho certo.

V: É isso, Ana. Obrigada pela entrevista.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)