

MARIA CECILIA SANCHES

**PROJETO INOVADOR: UMA ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO
DO JOVEM NA ESCOLA PÚBLICA?**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTOR em Educação, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Professora Doutora Maria das Mercês Ferreira Sampaio até Junho de 2007 e da Professora Doutora Alda Junqueira Marin até a finalização do texto.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Alda Junqueira Marin
Orientadora

Prof^a Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Prof^a Dra. Diana Carvalho de Carvalho

Prof^a Dra. Helena Machado de Paula Albuquerque

Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Junior

Oferecimento

Ao Paulinho,

O menino mais amado do mundo.

Fruto do meu incansável desejo pela maternidade.

Homenagem especial

À Professora Maria das Mercês Ferreira Sampaio
Pelas leituras atentas e considerações fundamentais neste trabalho
Por ter sempre acreditado nele
Pela partilha de tristezas e de alegrias em meu percurso desde o mestrado
Pelo respeito com que sempre tratou seus alunos
Minha Professora, querida Mestra
Conhecedora da escola e de seu gosto, por vezes, amargo
Deixa sua marca em minha formação.

Agradecimentos

À Professora Alda Junqueira Marin pela acolhida na orientação deste trabalho e pela seriedade na condução de suas aulas, que ampliaram meus conhecimentos na área da Sociologia da Educação.

À minha mãe, de quem herdei o gosto pelos livros e pela escola, por sua sabedoria e amor incondicional a toda sua família.

Ao Odair, um Filomeno adorável, generoso e muito humano, meu querido companheiro na conquista de um grande sonho.

Ao Tubas, meu amado pai, sempre sorridente e pacientemente comandado por suas três mulheres.

Ao David, que não conseguiu ter seu próprio quarto, pois eu o transformei em escritório.

À Tina que sempre me mostra que a vida é menos complicada do que penso.

Aos meus companheiros de seminários Cida Cabral, Kazumi, Gisele e convidados.

A cada uma das pessoas que compõem o Projeto da escola pesquisada, onde sempre fui muito bem recebida, com meu respeito e admiração pelo trabalho que desenvolvem.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política, Sociedade, pelo rigor com que conduzem a formação de seus alunos e dos trabalhos acadêmicos.

RESUMO

Por meio de um Estudo de Caso esta pesquisa analisou o Projeto Pedagógico de uma escola pública do município de São Paulo considerado inovador por seus profissionais e por sua comunidade, com o objetivo de investigar o que ele anunciava como fundamentos, o que de fato foi realizado e como ele se explicitou no processo de formação dos alunos nas séries finais do ensino fundamental. A coleta de dados foi realizada entre 2005 e 2008 por meio de entrevistas informais, análise do plano escolar e de outros documentos da escola, além da observação sistemática de aulas e de reuniões. A análise dos dados, ancorada nas obras de estudiosos da Psicologia Social, centralmente Henri Wallon (1968, 1973, 1975, 1979, 1986), buscou aproximações com intelectuais da Sociologia da Educação, focando a interlocução com autores que concebem a cultura como fundamento na constituição do indivíduo e da sociedade, Canário (2005, 2006) e Pérez Gómez (1998, 2001). Os resultados obtidos confirmaram as hipóteses levantadas: a relação com o conhecimento tornou-se empobrecida uma vez que a formação intelectual deixou de ser o centro do trabalho passando a ser uma das dimensões do Projeto; sob uma nova configuração delineia-se um novo papel para o professor ligado mais ao de um animador e coordenador de atividades dos alunos; a função social da escola se modificou perdendo nitidez na relação tradicional com o ensino e aprendizagem. As análises apontaram indicativos conclusivos de que a perda das fronteiras e a promoção da entrada da comunidade na escola ocorrem em detrimento da sua especificidade na formação dos alunos, num processo em que o professor é considerado a peça chave a ser demovida.

Palavras-chave: formação, projeto pedagógico, estudo de caso, função da escola, papel do professor.

ABSTRACT

By means of a Case Study this research analyzed the Pedagogical Project of a public school located in the city of São Paulo considered innovative for its professionals and its community, with the purpose of checking what was its basis, what in fact was carried through and the way it was shown in the process of formation of the pupils, which were in the final levels of basic education. The collection of data was carried through between 2005 and 2008 by informal interviews, analysis of the school plan and other documents referring to the school, as well as the systematic comment of lessons and meetings. The analysis of the data was based on the workmanships of studios of Social Psychology, mainly in Henri Wallon (1968, 1973, 1975, 1979, 1986), focus on approaches related to intellectuals of the Sociology of the Education, with basis on authors who conceive the culture as the source to the constitution of the individual and the society: Canário (2005, 2006) and Pérez Gómez (1998, 2001). The results, which were obtained, confirmed the hypothesis that made reference to the relation to knowledge, the new role of the professor and the social function of the school that have been modified and clearly lost its reference with the traditional education and learning. The analysis had pointed out that loss and also shown the entrance of the community in the school, which occurred in detriment of its importance to the formation of the pupils, in a process that the professor is considered the key part to be dissuaded.

Key words: formation, pedagogical project, case study, function of the school, the role of the professor.

SUMÁRIO

Lista de quadros e figuras.....	10
Introdução.....	11
Capítulo 1 – O Projeto da escola e a nova organização	36
Capítulo 2 – Relações Pedagógicas em mudança.....	53
2.1. A organização do Currículo.....	53
2.1.1. Carga Horária Curricular.....	53
2.1.2. Roteiros Temáticos.....	57
2.1.3. Proposta Curricular.....	64
2.1.4. Oficinas e Roteiros.....	73
2.1.4.1 Oficinas com Roteiros Temáticos.....	73
2.1.4.2. Oficinas sem Roteiros Temáticos.....	86
2.1.4.3. Tutoria.....	91
2.1.4.4. Avaliações.....	94
2.1.4.4.1. Avaliação externa.....	96
2.2. Papel do Professor.....	102
2.3. Redes Externas.....	112
Capítulo 3 – Formação dos alunos e função social da escola.....	123
3.1. A socialização que individualiza.....	123
3.2. Escola: função social em mutação.....	137
Conclusão.....	155
Referências Bibliográficas.....	159
Anexos.....	168

Anexo I – cópia do livro didático de Geografia da 7ª série - (p.133-184).....	168
Anexo II – cópia das resoluções do Roteiro “América Anglo-Saxônica” feitas por uma aluna da 7ª série.....	223
Anexo III - Tabelas com o resultado de desempenho dos alunos na Prova São Paulo 2007.....	236
Anexo IV – Relatório sobre a Prova São Paulo 2007 – Parte I.....	239
Anexo V – Matriz de Referência para Avaliação do rendimento escolar da Prova São Paulo 2007 – 4º ano do ciclo II – ensino fundamental...	249
Anexo VI – Escala de proficiência em Língua Portuguesa – leitura de textos – 4º ano/ ciclo I e 2º e 4º anos/ ciclo II.....	252

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1. Número de alunos nos períodos da manhã e da tarde e número de classes do Ciclo I e II, em 2006.....	43
Quadro 2. Horário semanal dos alunos do grupo 31, em 2006.....	54
Quadro 3. Carga Horária Semanal da 7ª série: Número de horas-aula e componentes curriculares com indicação dos que faziam uso de Roteiros, em 2006 e em 2008.....	56
Quadro 4. Roteiro de pesquisa: América Anglo-Saxônica.....	57
Quadro 5. Temas de Roteiros, áreas do conhecimento e oficinas para a 7ª série, em 2006.....	65
Quadro 6. Eixos temáticos, temas dos Roteiros e série à qual pertenciam e área do conhecimento à qual estavam ligados, em 2008.....	67
Quadro 7. Áreas do conhecimento do currículo oficial e do currículo proposto pela escola em 2006 e 2008, com indicação das áreas do conhecimento que utilizavam Roteiros Temáticos de Pesquisa (RTP) na 7ª série.....	72
Figura 1. Evolução das notas do SAEB de 1995 a 2007 em Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos da 4ª e da 8ª série do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.....	99

INTRODUÇÃO

Em minha Dissertação de Mestrado cheguei a algumas conclusões, a respeito da educação na pré-escola da rede pública do Município de São Paulo, bastante preocupantes quanto à relação estabelecida entre as atividades escolares e atuação da professora na formação das crianças.

A pesquisa revelou que, embora relevante a qualidade dos relacionamentos interpessoais e o papel da professora no processo de individuação, sua atuação apenas proporcionava um comportamento disciplinado e passivo, valendo-se de atividades empobrecidas, na medida em que serviam apenas para manter os pequenos ocupados (Sanchez, 2002).

Haveria, então, caminhos, ou novas formas de fecundar e aprimorar o trabalho de escolas como essa que enfrenta um cotidiano marcado por conseqüências tão adversas de vida de sua clientela? Seria possível criar um clima estimulante para o trabalho educativo? Estes foram alguns dos questionamentos com os quais finalizei o trabalho. Poucos anos se passaram e esta pesquisa nasceu dessas indagações, na direção de investigar mais profundamente a educação escolar.

O que poderíamos esperar, ainda, da escola pública brasileira para as gerações futuras? Que questões deveriam ser abordadas no processo de formação dos jovens?

Cada vez mais se acirrou minha curiosidade para compreender e discutir as possibilidades de formação da criança sob uma perspectiva mais complexa, levando em conta seus condicionantes e determinantes em uma instituição pública escolar funcionando sob condições diferenciadas daquelas com as quais tradicionalmente estamos habituados.

Meu interesse passou a concentrar-se em locais onde efetivamente se encontrem pessoas preocupadas e envolvidas com a formação, trabalhando em busca de novos caminhos e de novas alternativas. No meio educacional temos notícias de escolas que desenvolvem projetos que acabam interferindo na comunidade local, transformando de alguma forma o entorno escolar, que deram certo, segundo a finalidade para a qual foram criados ou que ainda não

avaliaram seus feitos, mas estão buscando novos rumos para a questão da formação dos alunos. Assim, este estudo pretendeu investigar a formação escolar em escolas públicas onde esteja ocorrendo um trabalho diferenciado com projetos inovadores focalizados na formação dos alunos.

A crescente necessidade de buscar novas alternativas para o trabalho escolar tem origem em um contexto social bastante complexo. De um modo geral, ao se olhar para a sociedade, vê-se um grande número de instituições e autores envolvidos no estudo da situação em que se encontra o mundo atual chegando a algumas conclusões bastante alarmantes. Pela primeira vez a humanidade está lidando com a possibilidade de colocar em risco a sua própria existência. Chegamos aos limites dos recursos naturais; nunca, antes, estivemos em pior situação quanto à distribuição desigual de riquezas e concentração de poder e de recursos político-financeiros (Almeida, 2003).

No entanto, embora o desequilíbrio ecológico, a desigualdade social e a concentração econômica sejam assustadores, existem também outros dados sobre como a sociedade vem se comportando nesse cenário.

O número de pessoas alfabetizadas e que procuram escolaridade continua crescendo em todo o planeta; o acesso a algum tipo de informação por meio do rádio, jornais locais e Internet também cresceu exponencialmente nas últimas décadas (United Nations, 2000) e a maior reação social, antes nunca vista, é o fenômeno mundial de organização civil expressa em ONGs, associações, cooperativas, institutos, entre outros, que atuam nas mais diversas áreas do interesse humano, desde aspectos ambientais até de saúde pública, direitos de minorias entre inúmeros outros temas (Viola, 2003).

A sociedade civil organizada impulsionou lideranças mundiais a elaborações bastante complexas que se refletiram em fóruns regionais e mundiais realizados e documentos elaborados tratando de vários aspectos do cenário descrito anteriormente, como a Declaração de Estocolmo de 1972, o Relatório Brundtland de 1987 e a Carta da Terra de 2000 (Gadotti, s/d).

A gravidade dos problemas neste momento em que o futuro do nosso planeta está dramaticamente comprometido assume importância maior pelo fato de pertencermos a um país pobre, endividado, cujas prioridades estão amarradas às prioridades de seus financiadores.

Esse cenário leva a pensar o quanto é complexa a situação atual, o quanto essa situação carrega de determinantes sobre a vida das crianças e jovens e, especialmente, o que de fato estaria ocorrendo em nossas escolas hoje, sobretudo quanto à urgência de melhoria na formação dos jovens. Diversos autores, entre os quais, Dubet (1998), Barroso (1996), Canário (2005) e Silva (1992) focalizam as mutações sofridas pela instituição escolar, principalmente com a chamada massificação do ensino, apontando mudanças em sua organização e atuação escolar. Alguns desses autores abordam o assunto apontando que entre as tendências atuais, a autonomia de cada instituição de ensino está sendo fortalecida e discutem a crescente necessidade de as escolas trabalharem com alternativas para uma atividade mais característica, mais voltada para a realidade peculiar de cada escola por meio da produção de projetos educacionais que respondam a problemas locais para a formação dos alunos, para que tanto a escola possa sobreviver como instituição, quanto os professores sobrevivam como profissionais da educação.

O panorama educacional brasileiro é revelado por pesquisas que apresentam os mais diversos e diferentes problemas enfrentados pela escola pública. Como professora da rede municipal de São Paulo por oito anos e como diretora da rede estadual por quase dois anos, conheço o clima presente em muitas escolas, provocado por fatores adversos, que leva professores e funcionários a sentirem-se desiludidos, desmotivados, solitários e descrentes do próprio trabalho, contando com a chegada do final de semana ou articulando o melhor dia para abonar uma falta, para literalmente livrarem-se do enfadonho trabalho com seus alunos, enquanto aguardam os dias para sua aposentadoria. Por outro lado, a atuação também me fez conhecer docentes não contagiados por esse clima e que acreditam em seu potencial para fazer da escola um lugar de formação de alunos que saibam ler, escrever, contar, resolver problemas, conhecer os conteúdos das diferentes áreas, articular pensamentos e relacionar conhecimentos.

Assim, o que me provocou a fazer esta pesquisa foi saber que nem só de conformismos e desilusões a rede pública escolar é formada, pois há pessoas e grupos de pessoas trabalhando por algo melhor a ser oferecido na formação de nossos jovens. A partir de então percorri um caminho de buscas,

que acabou por encontrar uma escola pública municipal que se destacava pelo trabalho que desenvolvia arregimentando pais, funcionários, organizações não governamentais, institutos, voluntários, arte educadores, profissionais da educação e de outras áreas para compor um Projeto educacional bastante diferenciado, que começou derrubando as grades que cercavam a escola para provocar a aproximação da comunidade; que demoliu as paredes de salas de aula para aproximar o trabalho dos professores; que diminuiu significativamente as faltas entre professores e alunos; contava com professores trabalhando em conjunto, reunindo-se semanalmente em discussões sobre formação profissional e discente; que possuía uma clientela heterogênea e bastante atuante; que era desenvolvido próximo a pólos culturais e uma universidade; que contava com um conselho de escola ativo; que promovia reuniões que duravam horas sem que seus participantes delas quisessem sair por sentirem-se contagiados pela idéia de estarem mudando os rumos da educação naquele contexto.

Todos os elementos apontados, dentro do panorama social descrito anteriormente, constituem as preocupações que instigaram esta pesquisa que considera a relevância, na área da educação, de conhecer e analisar um Projeto inovador de escola pública brasileira, focalizado na formação dos alunos de ensino fundamental.

Este estudo pretende buscar relações entre a formação dos alunos e um Projeto inovador. Assim, uma questão inicial importante é saber o que o Brasil anuncia como perspectiva de formação escolar para o ensino fundamental, e como o Projeto inovador da escola investigada vai sendo desenhado nessa direção.

A lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional expõe o seguinte:

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos¹, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia,

¹ A lei 11274 de 6 de fevereiro de 2006 alterou esse artigo e o ensino fundamental passa a ter a duração de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade (Art. 3).

das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social; (Brasil, 1996, art. 32).

A partir de algumas disposições da lei LDB destacam-se possíveis decorrências sobre o currículo, sobre a autonomia da escola e sobre a atuação de seu Conselho como instância decisória. Esses três pontos são destacados, pois o projeto inovador investigado nesta pesquisa acaba se delineando, fortemente, sobre esses aspectos.

Nas indicações normativas, sobre o currículo, há alterações previstas pela introdução de questões ligadas à comunidade escolar na organização de sua parte diversificada:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento de escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil, 1996, art. 26).

Assim, tendo uma base comum, a parte diversificada do currículo aparece como a porta de entrada que garante às questões sociais, julgadas relevantes, fazerem parte do currículo e da formação do aluno.

A Lei propõe, ainda, que os currículos e seus conteúdos mínimos sejam orientados por Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, art. 9, inciso IV) cujos princípios norteadores pedem a articulação das áreas de conhecimento com temáticas atuais, apontando que o êxito da Educação Fundamental acontecerá à medida que:

...as propostas pedagógicas das escolas reflitam o projeto de sociedade local, regional e nacional que se deseja, definido por cada equipe docente, em colaboração com os usuários e outros membros da sociedade, que participem dos Conselhos/ Escola/ Comunidade e Grêmios estudantis. (Brasil, 1998)

A organização curricular de cada unidade escolar, segundo as diretrizes, deve conter uma base comum a todo o território nacional, integrada com uma parte diversificada traduzida em projetos e atividades que se articulem com temas relevantes para a comunidade, ligados a interesses locais, regionais e planetários. Indica-se, ainda, a necessidade de relação entre educação e

cidadania por meio da articulação de temas ligados ao meio ambiente, à saúde, sexualidade, à vida familiar e social, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, à cultura, e às linguagens, com as áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Materna, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física:

As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a Educação Fundamental e a Vida Cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos em processo, capazes de ser protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, à sua família e às comunidades. (Brasil, 1998, art.9, inciso V)

Na escola pesquisada, o Projeto previa alterações significativas na organização do currículo escolar. As chamadas áreas de conhecimento, ou disciplinas, como veremos, eram chamadas de oficinas. Em 2008, a base comum nacional permanecia com as oficinas de Matemática, Inglês, Educação Física, Artes Plásticas e Música, oferecidas por professores licenciados. Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências desapareceram como disciplinas tradicionalmente conhecidas e eram oferecidas sem muita sistematização em docência compartilhada, num momento denominado de pesquisa, por meio do uso de roteiros temáticos, com pelo menos três professores acompanhando os alunos. Nessa escola, o trabalho de pesquisa era privilegiado em detrimento das aulas expositivas. A parte diversificada do currículo contava com oficinas oferecidas por educadores voluntários e contratados: dança, música, teatro, capoeira. O currículo era bastante flexível, pois oficinas de curta duração eram apresentadas aos alunos no decorrer do ano, com temas que discutiam o bairro e histórias de vida dos alunos. Além disso, havia também oficinas e projetos desenvolvidos fora do currículo regular, indicando uma organização curricular bastante diferenciada das escolas comuns e do próprio modelo previsto nas diretrizes nacionais, pois, em verdade, o Projeto mexeu na parte comum do currículo.

É preciso apontar uma segunda decorrência da legislação que prevê, progressivamente, a autonomia da unidade escolar, com relação à sua organização pedagógica e administrativa.

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integrem progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (Brasil, 1996, art. 15).

Nessa direção, a autonomia era o objetivo matricial documentado no Projeto da escola pesquisada. Objetivava-se a autonomia de todos os envolvidos no processo pedagógico. A alteração do currículo provocou diversas mudanças, entre as quais, o processo de avaliação dos alunos, a forma de agrupá-los, no tempo de duração das oficinas e nas próprias salas de aula, que tiveram suas paredes derrubadas. A escola formou um Conselho Pedagógico, reunido semanalmente, para tratar de questões mais específicas e um Conselho de Gestão Financeira, responsável pela administração dos recursos financeiros, submetido por um Conselho Fiscal, que o avaliava bimestralmente,

A lei prevê a autonomia da escola na elaboração de sua proposta pedagógica e de seu currículo em conjunto com representantes da sociedade, decidindo como e quais temas eleger. Assim, a proposta curricular diferenciada dessa escola encontrava amparo legal. Essa autonomia foi consagrada na própria LDBEN ao definir as incumbências dos estabelecimentos de ensino:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica...(Brasil, 1996, art.12)

Por outro lado, examinando as incumbências dos docentes observa-se:

Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino... (Brasil, 1996, art.13).

O artigo seguinte faz menção à gestão democrática da escola pública:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I– participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, art.14).

Este item, particularmente, é de muita importância para este estudo. A autonomia da escola provocou profundas mudanças em sua organização interna com relação ao tempo das atividades, ao espaço em que eram oferecidas, à proposta curricular e às relações de poder. A participação dos professores na elaboração e implantação do Projeto da escola e a participação da comunidade é central para a discussão que será feita, principalmente com relação às decisões pedagógicas.

Assim, chegamos ao terceiro aspecto que diz respeito à gestão e, conseqüentemente, ao conselho de escola. Quem são as pessoas que realmente tomam decisões dentro de uma escola? Professores? Diretor? Equipe técnica? É obvio que cada contexto escolar possui sua singularidade e não escapa de conflitos em seu interior; este estudo evidencia a particularidade desse jogo político. Nos termos da lei, é previsto que a gestão do ensino público seja regida pelo princípio de participação da comunidade escolar no conselho de escola:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996, art. 14).

Sobre as citadas normas de gestão que incluem os conselhos escolares, vale lembrar que a defesa de tal princípio participativo há muito justifica a busca de maior presença e envolvimento dos usuários nas decisões da escola. Nesta direção, desde 1985, o Estado de São Paulo, por meio de lei complementar, dispôs sobre o estatuto do magistério paulista e definiu o Conselho de Escola, na rede pública estadual, como instituição de natureza deliberativa. No Município de São Paulo, em 1989, entrou em vigência o regimento sancionado pela prefeita Luiza Erundina de Souza que previa o Conselho de Escola com caráter deliberativo. A composição dos Conselhos nas escolas municipais paulistas de ensino fundamental é de 25% de pais de alunos, 25% de alunos, 25% de professores e 25% de equipe técnica. Entre suas atribuições estão as de estabelecer, para o âmbito da escola, diretrizes e

critérios gerais relativos à sua ação, organização, funcionamento e relacionamento com a comunidade, compatíveis com as orientações e diretrizes da política educacional da secretaria Municipal de Educação.

A escola pesquisada contava com um Conselho de Escola fortemente constituído, que zelava pela implantação do Projeto da escola, sendo de fato, o órgão deliberativo máximo, reunido mensalmente em encontros que duravam, no mínimo, três horas.

O que se quer enfatizar é que a LDB defende uma gestão democrática na escola e garante sua autonomia na tomada de decisões e organização curricular. Tais decisões cabem a um conselho escolar composto também por membros da comunidade e da escola, a quem se atribui o poder de propor, caso julgue importante, novos conteúdos para o currículo ou para atividades escolares extracurriculares. Novamente destaca-se o caráter democrático dessa instância decisória, mas, também, fica aberta a possibilidade de equívocos e favorecimento a interesses de certos grupos, visando a neutralização e o controle dos conflitos.

Uma instituição que possui um conselho de escola fortemente constituído e que participa ativamente das decisões internas, como no caso da escola investigada, certamente traz um forte exemplo do uso desse poder de decisão. Torna-se relevante refletir, então, sobre o que tudo isso pode significar na atividade educativa e na formação dos alunos. Além disso, a relevância do estudo deve ser destacada uma vez que, apesar de a lei prever a autonomia da escola quanto à tomada de decisões e abrir espaço para que nela ocorram ações democráticas, vários estudos demonstram que essa autonomia é restrita e limitada por decisões da administração do sistema de ensino e o espaço escolar é marcado por ações antidemocráticas. Os conhecimentos são transmitidos como verdades imutáveis que silenciam vozes, conformam e disciplinam crianças para a passividade (Araujo, 2001), (Oliveira, 2001), (Sanches, 2002). Ora, essas atitudes não favorecem a educação, compreendida como formação das crianças e jovens.

Foi principalmente na teoria psicogenética de Henri Wallon (1968;1973;1975;1979;1986) que esta pesquisa buscou a base conceitual. As

idéias desse autor acerca do desenvolvimento humano, da gênese do psiquismo, da ação do professor e do papel da escola, sem dúvida trazem grandes contribuições a diversas áreas do conhecimento e, sobretudo podem auxiliar educadores na perspectiva de um novo olhar para a compreensão de sua atividade.

Estudar o homem significa, na perspectiva de Wallon, estudar suas interações com seu meio, que nunca é neutro, mas banhado de cultura. Em sua concepção, a Educação deve propor a formação do sujeito na busca pela superação de conflitos e dicotomias próprias de seu desenvolvimento que opõem, por exemplo, indivíduo e sociedade, afetividade e inteligência, desenvolvimento motor e desenvolvimento cognitivo.

Para Wallon o que orienta o desenvolvimento humano é sua extrema dependência com o meio social. Desde o nascimento e durante anos, é dos outros que a criança dependerá para satisfazer suas necessidades.

De acordo com sua teoria, a formação da criança decorre das relações com o meio: primeiro e diretamente o meio social, que a alimenta e que satisfaz suas necessidades desde seu nascimento e durante anos. Por esse motivo Wallon (1968) afirma que o ser humano é geneticamente social, pois a dependência do outro estaria inscrita na espécie como necessidade de sobrevivência. Na ausência do outro, o homem perece. Ele só se reconhece como homem na presença de um ser semelhante. Essa relação de dependência apresenta influências diretas sobre seu comportamento e suas atitudes, uma vez que é para as pessoas à sua volta que elas convergem. As primeiras relações das crianças com o meio humano são de participação nas situações em que se encontra e nas quais a criança se confunde, misturando-se com elas. É o que Wallon denominou sincretismo, primeiro indício da consciência. Segundo ele, os dois planos da realidade, a vivida e a imaginada, prelúdios da realidade raciocinada, são inicialmente indistintos para a criança: “os processos em curso a misturam estreitamente às circunstâncias diversas da sua ação, de tal modo que a situação e tudo que a realiza, ou tudo que a exprime, parecem desenhar os relevos essenciais da sua vida mental”. (Wallon, 1979, p.80).

Nesse sentido, o desenvolvimento da criança caminha do sincretismo

para a diferenciação e o que dá fundamento à existência humana são as relações do homem com seu meio e com sua cultura. Sob essa perspectiva a consciência evolui em um processo de socialização que individualiza e as possibilidades de desenvolvimento do pensamento e do conhecimento estão submetidas às condições de existência, em que a cultura desenvolvida pelos homens é o limite imposto:

A fórmula das categorias não é dada de uma vez para sempre. Elas acompanham a atividade humana no seu poder de utilizar as coisas. São em cada estágio do pensamento aquilo que os meios, de que o homem dispõe em face do Universo, querem que elas sejam. Já não há, portanto, que escolher entre o agnosticismo ou o idealismo. Estes cedem lugar a um realismo que não é a crença de uma identidade imediata entre a impressão bruta que nos produzem as coisas e a sua essência, mas, ao contrário, a certeza de que os nossos conhecimentos, progredindo e transformando-se são, em cada época, o testemunho das leis e das estruturas que as nossas técnicas nos permitem descobrir e pôr em jogo na natureza. (Wallon, 1979, p.124).

Em seus estudos, Wallon (1968) entende que as disponibilidades psíquicas que estão em potência na criança não são desenvolvidas de maneira linear, mas de acordo com o modo como são resolvidos os conflitos entre ela e as diferentes circunstâncias e os diferentes objetos com os quais se depara e que modelam sua atividade.

É, no final das contas, o mundo dos adultos que o meio lhe impõe e daí resulta, em cada época, uma certa uniformidade de formação mental. ... Se o adulto ultrapassa a criança, a criança à sua maneira ultrapassa o adulto. Ela possui disponibilidades psíquicas que um outro meio utilizaria de outro modo. Muitas dificuldades coletivamente vencidas pelos grupos sociais permitiram já que muitas delas se manifestassem. Com a ajuda da civilização, não estarão em potência na criança outros desenvolvimentos da razão e da sensibilidade? (Wallon, 1968, p.32)

Na perspectiva psicogenética de Wallon (1986), as emoções são manifestações que possibilitam a compreensão da ligação entre o orgânico e o psíquico. Diferentemente dos outros animais, a vida da criança principia pelas relações de sociabilidade, dependendo exclusivamente dos outros para atender seus desejos. A comunicação com seus semelhantes principia na vida orgânica: as gesticulações do recém nascido não têm qualquer utilidade prática e sua imperícia é compensada pela exuberância expressiva. O primeiro e o

único instrumento de comunicação que o bebê dispõe são suas reações emocionais, que precisam ser interpretadas pelo meio ao qual se encontra totalmente entregue. De natureza orgânica, a emoção é um fato fisiológico e um comportamento social, na medida em que seu sentido só é percebido na relação com o outro. Desse modo, a emoção é entendida como o fator de união entre a atividade orgânica e a atividade psíquica, o que possibilita resgatar a idéia de um ser unido em corpo e mente, e mais, um ser organicamente social, que necessita absolutamente relacionar-se para continuar a existir.

Essa teoria entende que o desenvolvimento da emoção, cuja origem é tônica, caminha lentamente em sentido a uma cognitivização, interiorização, controle e diferenciação progressivos, possibilitados pelo desenvolvimento cortical e voluntário do organismo, em que:

...as emoções não possuem nenhuma característica de um sistema ou de uma atividade simbólica. Longe de servir para evocar ou combinar as representações, elas limitam e chegam mesmo a reprimir seu jogo. Suas manifestações são perturbadas ou reprimidas pelo controle ou pela simples atividade da inteligência e, reciprocamente, não podem produzir-se sem alterar-lhe o funcionamento. (Wallon, 1986, p.147-148)

A partir do sincretismo em que principia seu psiquismo, mal se diferenciando da situação em que está, nem mesmo das pessoas ou dos objetos à sua volta, a interação com o meio vai possibilitando a diferenciação de alguns campos funcionais - a afetividade, a motricidade, a inteligência e a consciência de si – que, com o tempo, vão se construindo em dependência com as relações interpessoais, a maturação do sistema nervoso e as circunstâncias que irão suscitar o desenvolvimento e exercício de cada função. Isto significa que a maturação orgânica não é a única condição para o aparecimento de determinada função. Ela se desenvolve também dentre as possibilidades que o meio oferece.

Partindo de uma massa nebulosa e indiferenciada o eu não emerge sozinho. Ele se constitui em conjunto com o outro na elaboração da consciência, formando um par indissociável que se tornará uma realidade objetiva. À medida que o eu quer afirmar-se, a tendência do outro é submergir. O eu não se constitui de uma vez, mas de acordo com a idade, com o calendário maturativo, com as disposições individuais e com as circunstâncias.

A consciência tende à individualização e a criança passa a perceber o mundo e a si mesma com maior objetividade.

As atividades motora, afetiva e cognitiva, denominadas por Wallon de conjuntos funcionais, inicialmente revelam-se de forma indiferenciada aos estímulos recebidos. Aos poucos e exigindo esforço da criança, vão se diferenciando e respondendo de forma cada vez mais precisa, clara, articulada e coordenada, isto é, mais adaptada às solicitações do meio e às intenções da criança (Mahoney, 2005, p. 14). Portanto, se fosse possível medir o alcance máximo de desenvolvimento humano, poder-se-ia afirmar que seria o grau mais elevado de diferenciação e clareza entre a fronteira do eu e do outro e maior capacidade de entendimento objetivo da complexidade do real.

Sob tal perspectiva a escola é fundamental. À medida que descobre outras relações fora da constelação familiar, a criança pode fixar-se em outros papéis e outras funções que na família são fixas. A escola deve permitir o encontro da criança em atividades coletivas possibilitando sua objetivação por meio da mediação do grupo. O papel do professor é fundamental nesse processo, tanto como mediador quanto como observador das necessidades e possibilidades dos alunos.

As dimensões política e social da educação ficam explicitadas em um documento que Wallon (1969) ajudou a elaborar: um projeto de reforma do ensino francês denominado Plano de Reforma Langevin-Wallon. Embora nunca posto em prática, serviu de modelo para outros países europeus e é uma referência importante como expressão concreta de uma teoria que vê a educação como uma questão política e instrumento de justiça social.

O principal objetivo do plano é acabar com a perversa seletividade do sistema educacional francês reestruturando-o desde a escola maternal até a universidade, baseando-o no princípio de justiça social e no conhecimento científico sobre o desenvolvimento humano. O plano incide fortemente sobre a formação de professores em trabalho conjunto com psicólogos escolares. Nele, a escolaridade passa a ser obrigatória e gratuita até os 18 anos, com uma escola única que, a partir de certo nível, passa a ter um ensino diversificado, porém não hierarquizado.

O importante papel da escola é destacado por Wallon (1975) na

formação da criança no abandono de sua subjetividade para classificar-se como um ser entre outros com os quais aprenderá a travar relações mais objetivas. “Quanto maior for a participação do sujeito em atividades coletivas, tanto mais anônimas ou mais categoriais tenderão a tornar-se as suas relações com o *Outro*”. (Wallon, 1973, p. 166). A escola deve promover o fortalecimento do EU, do controle do próprio comportamento em todas as suas dimensões – intelectual, afetiva e motora - possibilitando aos alunos vivenciar experiências em que se apropriem do acervo cultural e do conhecimento produzidos pela humanidade. Deve favorecer a afirmação da personalidade e do caráter, a ação voluntária, a iniciativa e o gosto pelo esforço; o ensino deve levar em conta as possibilidades fisiológicas e necessidades psicológicas dos educandos.

A formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar (Wallon, 1975, p.366). O professor deve levar em conta, em cada etapa de formação, as possibilidades de compreensão em função do desenvolvimento e das relações que a criança trava com o meio. Deve ser um cauteloso observador para atender às reais necessidades e possibilidades de cada etapa do desenvolvimento, tendo clareza de que elas dependem também das condições objetivas que a criança dispõe; que em cada etapa a criança estabelece uma forma de relação com o meio e que a cada idade esse meio é diferente. Em sua concepção sobre o desenvolvimento do psiquismo Wallon propõe a existência de etapas de desenvolvimento claramente diferenciadas e regidas por princípios fundamentais para se pensar na formação escolar.

Cabe ao docente planejar o ambiente escolar para a promoção da formação de seus alunos: a área que será ocupada, a organização do tempo, a disposição dos materiais, a organização dos grupos e as oportunidades de interação social que serão oferecidas com propostas de tarefas significativas e que despertem o interesse da turma.

A ação pedagógica deve ser fundamentada sobre o conhecimento psicológico da criança e dirigida à promoção do desenvolvimento da pessoa integrada entre as dimensões afetiva, motora e cognitiva, objetivando o

fortalecimento do EU, da auto-estima, da confiança e respeito por si próprio e pelos outros. A escola deve ser um centro de divulgação de cultura das diferentes áreas do conhecimento, promovendo a formação em todas as dimensões, valorizando a cultura e conhecimento como constituintes do ser humano. A educação, nessa perspectiva, necessita acompanhar o movimento do desenvolvimento humano, que oscila entre momentos de interiorização, construção de si e maior afetividade, e momentos de exteriorização, de construção intelectual e de maiores relações com o mundo objetivo.

O que hoje sabemos da psicologia da criança permite-nos compreender que não se pode, de forma alguma, nem apagar o mestre, nem suprimir o esforço puramente intelectual, nem contar apenas com a espontaneidade do escolar. As soluções são muito mais complexas, exigindo uma melhor adaptação da criança à escola, uma melhor apropriação da escola à criança, sem pressupor nem operar uma oposição metafísica entre a natureza e o meio, entre o indivíduo e a sociedade. É evidente que entre um e outro pode haver contradições e conflitos, mas não se trata de uma oposição absoluta, uma vez que a sociabilidade faz parte da própria natureza do homem, uma vez que a criança tem necessidade da intervenção do adulto e das pressões do meio para afirmar sua pessoa, para desenvolver todas as suas virtualidades (Zazzo, 1968, p. 18).

A teoria psicogenética de Wallon acentua a relevância do papel da escola e do professor na formação humana como promotores de relações sociais concentradas no conhecimento e na apropriação da cultura produzida pela humanidade. Nesse sentido, forneceu lentes importantes de análise da educação escolar permitindo que o Projeto educacional focalizado para análise fosse investigado pelas relações sociais que proporciona, pelo significado do trabalho escolar para alunos e para professores. O papel do professor nesta pesquisa mereceu ser investigado mais detidamente assim como a configuração das relações promovidas pelo Projeto da escola.

A partir dessas considerações explicita-se que da formação escolar poder-se-ia esperar um professor trabalhando como mediador entre o conhecimento prévio dos alunos e o saber sistematizado, como observador das necessidades e possibilidades dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de relações interpessoais, favorecendo a autonomia e o processo de individuação; a oferta de possibilidades iguais a todos, contando com conteúdos progressivos e técnicas de racionalização que permitissem utilizar o

conhecimento em diferentes contextos, dando margem à criatividade, ao senso prático, à reflexão crítica e à experiência, com um ensino concentrado primeiro em uma formação geral e depois na especialização de atividades conforme os interesses dos educandos; a disponibilização de igualdade na relação com a cultura e com o conhecimento, garantindo assim, que a trajetória escolar não seja definida unicamente por questões de origem social em uma escola que tenha como papel difundir o acervo cultural constituído pela humanidade.

No entanto, o levantamento bibliográfico apontou alguns dos limites mais freqüentes à ação da formação escolar. Estudos concluem que as atividades são excessivamente centralizadas nas mãos da professora e sua organização obriga as crianças a se ocuparem com a mesma tarefa, impossibilitando um trabalho diferenciado, revelando a busca pelo controle e pela homogeneização, dada a dificuldade em lidar com turmas heterogêneas com alunos em diferentes níveis de aprendizagem como exige, por exemplo, o ensino ciclado, resultando na necessidade de atendimento às crianças com dificuldades fora da sala de aula (Gomes Pereira, 1992, Ferreira, 2001; Knoblauch, 2003). A recuperação e o reforço de conteúdo escolar, no entanto, reproduzem atitudes já sedimentadas no cotidiano escolar, sobretudo por meio dos exercícios de treinamento (Pereira, 2005). A escola valida um único modelo de ensino e de aprendizagem, disponibilizando aos alunos um conhecimento pobre na seleção, fracionado na transmissão e superficial na aquisição, revelando uma atividade que reitera o percurso da exclusão (Lunardi, 2005). O trabalho do professor é marcado pelas tradições presentes na cultura escolar, de modo que a as possibilidades de inovações – geradoras de conflitos de perspectivas entre os que as propõem e os que as implementam – quando se incorporam ao já dominado, nunca substitui completamente uma prática antiga (Falsarella, 2001).

Pesquisas mostram também que as possibilidades e necessidades de ação dos alunos são pouco exploradas, sendo reveladas por eles próprios, que buscam satisfazê-las. A ação do docente é concentrada na guarda das crianças, e as atividades propostas são empobrecidas, na medida em que possuem o objetivo único de manter as crianças ocupadas e em silêncio, reforçando uma relação distante entre professora e alunos. Embora a

participação em atividades coletivas seja castrada, verifica-se que o processo de socialização é iniciado pelos próprios alunos, assim como a busca pela expressão da afetividade e pela atenção que seu desenvolvimento necessita. (Sanches, 2002). Investigações também revelam o despreparo de muitos professores para trabalhar com alunos que enfrentam grandes dificuldades de aprendizagem e falta de apoio da equipe técnica nesse sentido; o rendimento dos alunos é prejudicado pela superlotação de salas, agravado por sérios problemas familiares e de saúde. (Ferreira, 2001) As exigências posturais da professora não são condizentes com as reais possibilidades da faixa etária dos alunos, conseqüentemente, ao invés de promover o atendimento e o êxito das necessidades infantis, a censura por parte da professora alimenta os conflitos e favorece o clima de tensão; a pobreza de movimentos possibilitados em sala de aula apóia-se na falsa idéia de que a imobilidade garante maior eficiência intelectual. A submissão por tempo demasiado às restrições impostas em sala faz crescer a impulsividade dos alunos, cuja manifestação poderia ser controlada com propostas diversificadas de atividades, o que não ocorre. (Gomes Pereira, 1992).

Conseqüentemente, diante de tantos problemas e dificuldades da escola com a formação dos alunos, é importante investigar também aquilo que a sociedade disponibiliza para as futuras gerações em matéria de formação, sobretudo na escola, única instituição, além da família, pela qual devem passar, obrigatoriamente, todos os indivíduos. A questão que norteia a investigação vincula-se à compreensão de como a formação escolar se configura em uma escola pública que procura romper com as formas tradicionais de constrangimento, buscando alternativas à formação dos alunos, focalizando o segmento final do ensino fundamental.

Para que o leitor apreenda a composição deste estudo é importante que sua leitura seja guiada pelo fato de que toda a organização da investigação foi ancorada pela teoria walloniana tendo como eixo central a **formação** dos alunos, perseguindo o **papel do conhecimento, do professor, das relações interpessoais e da escola** nesse processo. A partir dessa sustentação organizativa o **problema** de pesquisa pôde ser detalhado, as **hipóteses** construídas e os dados puderam ser organizados para compor o **capítulo 2**,

assim como as análises do **capítulo 3** e a **conclusão** da tese.

Na delimitação da pesquisa considerou-se que o ensino fundamental público é importante como expressão democrática do direito à educação de todos e o foco na 7ª série do Ciclo II do ensino fundamental foi eleito por representar o período em que o jovem integra valores escolares em sua formação sob uma perspectiva cada vez mais objetivada do mundo, dispondo de representações simbólicas mais complexas.

O problema de pesquisa e a metodologia utilizada:

Considerou-se como campo empírico uma escola pública da rede municipal da cidade de São Paulo, que busca alternativas à formação dos alunos por meio de um Projeto inovador, focalizando o segundo ciclo do ensino fundamental, com ênfase na 7ª série.

O **problema** de pesquisa ficou assim formulado:

O que o Projeto da escola anuncia como fundamentos, o que se realiza de fato e como ele se explicita no processo de formação de seus alunos?

Este problema se detalha em uma série de questões de pesquisa:

- Como se disponibiliza a relação com a cultura e com o conhecimento ?
- Como se delinea o papel do professor no Projeto e na formação dos alunos?
- Como se configuram as relações interpessoais nas interações escolares e entre estas e as famílias e comunidade?
- Como o Projeto da escola foi criado, por quem, buscando atender quais expectativas, quem se beneficia com ele, em prejuízo do que e de quem ele foi implantado?
- Como a escola se reorganiza internamente com relação ao tempo e espaço escolar, à arrumação de saberes e às relações de poder?
- Conforme indícios levantados a partir do exame da prática cotidiana, a escola consegue atingir os objetivos propostos?

Do cotejo entre as informações iniciais e o referencial teórico a pesquisa se desenvolveu norteadas pelas seguintes **hipóteses**:

- A relação com o conhecimento torna-se empobrecida uma vez que a

formação intelectual deixa de ser o centro do trabalho passando a ser uma das dimensões do projeto.

- Nessa nova configuração delinea-se um novo papel para o professor ligado mais ao de um animador e coordenador de atividades dos alunos.
- A função social da escola se modifica e perde nitidez na relação tradicional com o ensino e aprendizagem.

O **objetivo** geral da investigação é ampliar estudos a respeito dos rumos que está tomando a formação escolar na atualidade para contribuir com a discussão sobre a melhoria da escola pública. Especificamente objetiva-se examinar quais princípios explícitos sustentam o projeto, como ele organizava o trabalho escolar, a concepção de formação que traz e se consegue atingir as metas propostas.

Uma investigação que toma a escola como objeto de estudo deve levar em conta que em seu interior existem pessoas, em uma rede de relacionamentos internos e externos aos muros escolares, interligadas em uma mesma cultura, vivenciando necessidades e problemas comuns, ou seja, compartilhando de um mesmo momento histórico. Trata-se de apreender a escola como totalidade, o que não significa apenas entender suas partes, mas significa compreender suas relações com o contexto social, como local de expressão da cultura em que se encontra e como local de produção de cultura própria, refletida em sua organização interna, nas ações que promove, nos costumes e valores que institui.

Nessa perspectiva, investigar a escola exige apreender a teia de relações em que seu trabalho se desenvolve, ou seja, exige uma análise abrangente e relacional, mesmo partindo de alguns processos específicos de sua atuação, ou do desenvolvimento de seu Projeto educativo. Exige considerar a escola em seu processo de atuação, no movimento desencadeador do projeto.

Considerando o campo empírico delimitado, a investigação deve possibilitar compreender a atuação da escola no enfrentamento dos problemas de seu cotidiano e no processo de formação dos alunos. Isso significa compreender a escola e também seu Projeto, em todas as suas dimensões: desde sua concepção até as ações reorganizadas, e também a participação de

todos os envolvidos. A **metodologia** chamada Estudo de Caso foi escolhida como um dos parâmetros centrais dos rumos da investigação, uma vez que propõe a descoberta de elementos imprevistos e dimensões não estabelecidas a priori; enfatiza a interpretação em contexto; procura representar os diferentes e, muitas vezes, conflitantes pontos de vista; procura retratar a realidade de forma completa e profunda. Essa forma de investigação “trata a escola como um todo e considera a escolarização como uma atividade complexa e dinâmica dentro de uma situação concreta e historicamente em mudança” (Brasil, 1992, p.7). Como recurso metodológico específico, o estudo de caso não se limita a considerar uma escola, um fenômeno ou um projeto inovador como unidade singular, mas exige tratar essa unidade em toda a sua complexidade interna e externa e na complexidade de sua inserção institucional e político-social. No caso do Projeto inovador em desenvolvimento, procedimentos alinhados ao estudo de caso – como a observação sistemática do cotidiano da escola, participação em reuniões, uso de entrevistas e análise de documentos da escola para a coleta de dados – devem permitir compreendê-lo na relação entre seus princípios e as ações instaladas².

A perspectiva desta investigação considera como **inovador** um projeto educacional que, por meio de intervenção intencional, apresente alguma mudança na estrutura da instituição escolar, no universo curricular e no processo de ensino/aprendizagem, como resposta a um objetivo anteriormente delimitado. Assim, a partir de uma situação concreta, considerada inovadora, deve-se examinar por quem e em que contexto a inovação foi proposta, sob quais condições ela pôde ocorrer, a quem interessa, quem dela se beneficia e em prejuízo de quem, pois o que é considerado inovador para uns, pode não sê-lo para outros, portanto, uma inovação pode ser analisada sob diferentes perspectivas.

A esse respeito um estudo do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Brasil, 1992) cita algumas considerações de três autores: Fullan (1982) destaca que uma inovação educacional se caracteriza fundamentalmente por três elementos – pelo uso de novos materiais ou tecnologia; aplicação de novas abordagens de ensino; alterações de regras.

² A respeito de estudo de caso consultar ZAGO, CARVALHO & VILELA (2003).

Levin (1990) entende que a eficácia e a sobrevivência de uma inovação devam-se ao seu atrelamento a uma filosofia que a sustente, implicando mudanças na visão e na ação muito mais profundas que a simples mudança técnica. Entende-se, nesse autor, que ele se refere à filosofia como a relação da inovação com uma determinada concepção e com princípios explícitos. Finnan (1992) aponta que o sucesso da inovação depende muito do respeito à cultura pré-existente na escola e do desejo de seus partícipes pela mudança. O estudo citado permite entender que a consistência interna de uma inovação incide na coerência entre as novas ações instaladas e seus princípios orientadores.

É importante destacar que o projeto pedagógico das escolas é também denominado por diferentes maneiras nas escolas, entre algumas, projeto político pedagógico, projeto educacional, proposta pedagógica. Esta pesquisa fará referência ao Projeto com inicial maiúscula, para distingui-lo e particularizá-lo como objeto deste estudo. Alguns estudos como o de Falsarella (2005) destacam que muitas vezes a escola conta com um projeto documentado para atender uma exigência legal desenvolvendo, porém, um projeto informal internamente. Este estudo não faz essa distinção, pois o Projeto da escola se mostrou bem articulado com as realizações, muito possivelmente por ter sido iniciado muito antes de ser documentado. Fica evidente que, à medida que as ações de seus agentes vão sendo sedimentadas, vão se diferenciando certas particularidades entre o que está escrito e o que se encontra de fato, e desvendar essas ocorrências é uma das pretensões deste trabalho.

Na condução da pesquisa foi necessário um levantamento dos principais problemas que se faziam presentes no cotidiano escolar e detectar, no conjunto do projeto, as soluções encontradas pela escola; o histórico do Projeto foi perseguido para que fosse possível analisar como se configuraram as relações sociais dele decorrentes, se ele atingiu seus principais objetivos e as conseqüências das mudanças instaladas.

Deixando de privilegiar a aula expositiva na transmissão do saber e contando com três professores para orientar a pesquisa e estudo de 105 alunos em uma mesma sala, procurou-se apreender o significado dessa

mudança para a qualidade do trabalho docente e para os alunos em seu processo de aprendizagem e no acompanhamento às suas dificuldades.

Assim, fez-se necessário um esquadramento daquilo que era disponibilizado para a formação dos alunos na escola e o sentido que ela fazia a todos que a ela se ligavam; como a escola estava organizada em termos de tempo, espaço; como se dava a arrumação dos conteúdos, quais os conhecimentos privilegiados e como eram transmitidos; quais as normas pessoais e impessoais que regem a relação com os adultos; quais as normas que deveriam ser seguidas por alunos e funcionários.

A coleta de dados valeu-se, ainda, do levantamento de informações sobre:

- A concepção que norteava o Projeto inovador, incluindo princípios e objetivos gerais. Entende-se que mesmo explicitada, essa concepção deveria ser rastreada buscando a extensão em que ela era compartilhada pelos participantes do projeto;
- A compreensão de possíveis alterações nas relações de poder. Nesse caso, informações relevantes vieram de entrevistas, da observação em diferentes reuniões (pais, professores etc.) e análise de atas de conselho de escola; quem tomava as decisões mais importantes; como ocorria a relação entre escola e comunidade; como se configuravam as relações de poder no interior da instituição;
- Aspectos pedagógicos: investigações na sala de aula para detectar alterações na relação professor/aluno; no processo de ensino/aprendizagem; no currículo; como o currículo era organizado e quem participa de sua elaboração; se alunos eram encorajados a uma leitura crítica dos conteúdos e ações escolares;

Resumindo, os **procedimentos de pesquisa** foram: entrevistas informais³ com professores, diretora, equipe técnica, arte-educadores e voluntários; o levantamento de informações sobre a escola e seu projeto, leitura de documentos elaborados por membros da escola, entre os quais: o

³ Entrevistas informais porque realizadas em ocasiões não agendadas anteriormente, sem utilização de roteiro escrito e de gravador. Conduzidas como conversas em torno de poucas questões selecionadas previamente.

Projeto, denominado Projeto Político Pedagógico, Proposta de Regulamento Interno, Proposta de Gestão Democrática, Proposta de Criação de Rede de Autonomia para as escolas do município de São Paulo, Carta do Conselho de Escola em resposta à denúncia feita à Coordenadoria de Educação, Atas de reuniões - de Conselho de Escola, de Conselho Pedagógico, roteiros de estudos. Além destes, livros didáticos e documentos usados em momentos de Tutoria com os alunos, entre os quais, *Portfolio*, Plano de Estudos, Ficha de Leitura, Avaliações dos alunos feitas pelos tutores. Carta de Princípios de Convivência elaborada pelos alunos. Tabelas contendo o resultado da avaliação da escola na Prova São Paulo de 2007, bem como documentos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação às escolas: Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar e a Versão Preliminar do Relatório de Resultados da Prova São Paulo.

Houve também a observação participante no cotidiano da escola em diferentes dias, até que houvesse sido possível compreender a rotina das seguintes atividades escolares e as diversas alterações que nelas ocorriam: oficinas de Matemática, Leitura, Escrita, Inglês, Ciências, Informática, Dança, Teatro, Artes Plásticas, Educação Física, Pesquisa com os roteiros de estudos, Tutoria, pré-aula. Além dessas, ocorreram outras atividades sem a presença de alunos: em reuniões de Conselho de Escola, Conselho Pedagógico, reuniões semanais de professores com a coordenadora e com a diretora, assembléia de pais, dois Simpósios de Avaliação do Projeto da escola: um em 2005, como espectadora, outro em 2006, como pesquisadora, quando minha pesquisa foi apresentada, a pedido do conselho de escola. Os dados foram coletados por três anos, no período compreendido entre 28 de Junho de 2005 e 16 de Junho de 2008,

Os procedimentos de **análise** procuraram cotejar os dados levantados com a produção teórica estudada. Desde o início a teoria psicogenética de Henri Wallon (1968, 1973, 1975, 1979, 1986) havia sido eleita como referencial teórico pela profundidade de suas discussões sobre a formação humana, servindo como arcabouço organizativo da tese.

Repetindo aqui o que já foi antecipado ao leitor, à medida que os dados eram organizados as categorias foram sendo delineadas para uma análise

concentrada em perseguir o papel do conhecimento, do professor, das relações sociais e da escola na formação dos alunos, ajudando a compor o detalhamento do problema de pesquisa, as hipóteses e os capítulos 2 e 3 e a conclusão.

Nesse sentido, recorrer aos estudos de Vygotsky (1987, 1989) e sua concepção sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, particularmente entre aprendizagem e desenvolvimento, puderam oferecer maior densidade às reflexões. Conseqüentemente, questões sobre a função da escola emergiram tornando necessário estabelecer aproximações da Psicologia Social com estudos da Sociologia da Educação, em especial os que tratam a cultura como fundamento da sociedade e da constituição do indivíduo. Assim, essas duas áreas do conhecimento foram ajudando a tecer as análises deste estudo. Especificamente sobre o papel da escola e como pensá-la, a interlocução principal foi feita com Oliveira (2003), Canário (2005, 2006) e Pérez Gómez (1998, 2001). Outros autores foram também chamados para ajudar a elucidar questões emergentes.

É importante ressaltar que o termo cultura usado neste estudo tem o mesmo sentido usado nas obras contemporâneas de estudiosos da sociologia da cultura. Raymond Williams (2000) é um desses estudiosos. Segundo ele, a “prática cultural e a produção cultural... não procedem apenas de uma ordem social diversamente constituída, mas são elementos importantes em sua constituição” (Williams, 2000, p. 12). Nesse sentido a cultura deve ser encarada como “sistema de significações mediante o qual necessariamente... uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada (p.13). Para esse intelectual, resgatar o sentido constitutivo da cultura é uma questão fundamental. As idéias marxistas tiveram intervenção mais decisiva sobre o sentido social do termo ao incluir a história cultural material na história da civilização, entendendo a cultura como constitutiva e inseparável da vida humana, compreendendo que toda a prática social é uma prática cultural, pois seus meios de produção são indiscutivelmente materiais – e a cultura é o elemento material da sociedade.

A estrutura de apresentação deste trabalho é constituída de três capítulos, além da conclusão:

No capítulo 1 são apresentados os fundamentos do Projeto da escola, seus objetivos e a nova organização com relação ao agrupamento e distribuição dos alunos, aos tempos, aos espaços e às atividades desenvolvidas.

O capítulo 2 é dedicado à descrição dos dados sob uma análise preliminar e foi estruturado procurando categorizar questões relativas: ao **conhecimento** - agrupando os dados do currículo; ao **trabalho docente** - com dados sobre a atuação do professor na elaboração do Projeto da escola e seu papel na relação entre o conhecimento e os alunos; às **relações sociais** promovidas na escola - destacando as “redes externas” assim chamada a participação de agentes externos à escola que nela adentravam possibilitando que novas relações fossem delineadas.

O capítulo 3 traz a análise dos dados tecida na interlocução com autores eleitos das áreas da Psicologia Social e da Sociologia da Cultura em um texto único que buscou organizar a análise segundo as mesmas categorias que ajudaram a compor o capítulo anterior, perseguindo as questões ligadas ao conhecimento, ao papel do professor, aos relacionamentos sociais e ao papel da escola na formação dos alunos, para então discutir o papel da escola atual expressa no Projeto investigado.

Na conclusão são trazidas considerações a respeito das questões apresentadas inicialmente e a confirmação ou não das hipóteses que conduziram a elaboração do trabalho.

CAPÍTULO 1

O PROJETO DA ESCOLA E A NOVA ORGANIZAÇÃO

Este capítulo é iniciado com um breve histórico a respeito do sistema de ensino municipal de São Paulo e com informações sobre a população. Em seguida é feita uma apresentação do Projeto da escola, objeto de estudo da pesquisa. Atendo-se ao documento, são trazidos dados sobre seu nascimento, os valores que o fundamentavam, os objetivos almejados, o que anunciava sobre formação dos estudantes, as principais mudanças nas atividades pedagógicas e o que era esperado do trabalho de professores e de alunos. A seguir a organização da escola é apresentada com dados sobre o agrupamento dos alunos, sua carga horária e aproveitamento do tempo e do espaço escolar.

O início do sistema de ensino municipal de São Paulo data de 1935, sob a administração do então prefeito Fábio Prado, quando foram fundados os primeiros parques infantis destinados aos filhos de trabalhadores, com propostas recreativas e assistenciais de caráter médico e sanitário. Segundo Falsarella (2005) entre 1935 e 1945 menos de 2000 crianças foram atendidas nos três parques infantis da cidade – Lapa, Dom Pedro II e Ipiranga. No entanto, com o passar do tempo, esses parques multiplicaram-se dando origem às Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) destinadas a crianças entre 3 e 6 anos. Em 1956, sob a administração do prefeito Prestes Maia, surgiram as primeiras escolas agrupadas, destinadas ao ensino das quatro primeiras séries do ensino primário. Anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases n. 5692/ 71 o ensino nessas escolas foi estendido a turmas de 5^a a 8^a série, formando as Escolas Municipais de Primeiro Grau (EMPGs). Algumas destas escolas atendiam também turmas de suplência e, em outras EMPGs, em bairros mais longínquos onde o Estado não conseguia abarcar, classes de ensino médio integraram-se à rede. Com a Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/ 96 as EMPGs foram então denominadas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e o sistema passou a ser composto também por

Escolas Municipais de Ensino Especial (EMEE) e Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAS).

Desde sua fundação, há 72 anos, o sistema municipal de ensino de São Paulo foi sendo ampliado de tal forma que, hoje, atendendo crianças desde o nascimento até adultos em suplência, é formado por uma rede que conta com um total de 1311 escolas, distribuídas, segundo dados do Sindicato dos profissionais em educação no ensino municipal (Sinpeen), da seguinte maneira: 338 Centros de Educação Infantil (CEI); 463 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF); 480 Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI); 8 Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM); 6 Escolas Municipais de Ensino Especial (EMEE); 14 Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA); 2 Centros Municipais de Capacitação e Treinamento (CMTTC).

Sobre o município e sua população, um estudo realizado por Bogus (2006) revelou que, entre 1980 e 2000, o crescimento da população do município de São Paulo continuou sendo periférico e é na periferia que estão os piores indicadores sócio-econômicos; a imigração internacional, embora decrescente, teve aumento da participação de coreanos, chineses, angolanos e bolivianos, fixados principalmente na área central da cidade; com relação à migração interna, mais de 200 mil chefes de família chegaram a São Paulo, oriundos da região Nordeste, fixando residência preferencialmente na periferia; uma sensível melhora no nível de escolaridade foi verificada com o aumento da proporção de chefes de família com alta escolaridade; apesar de grande melhoria na distribuição de energia elétrica, ligação à rede pública de água, serviços de saneamento e coleta de lixo, houve grande aumento da população favelada. Estas, no ano de 2000, eram formadas por casas de alvenaria e possuíam serviços públicos.

O município de São Paulo divide-se em nove regiões – noroeste, nordeste, oeste, centro, sudeste, leste 1, leste 2, centro sul, e sul – cada qual abrangendo subprefeituras. A escola pesquisada pertence a uma subprefeitura, que, segundo dados da Prefeitura (São Paulo, 2004), ocupa uma área de 56,1 Km², com uma população de 377 576 habitantes, e uma densidade demográfica de 6730,4 habitantes por Km². Em 2004, das 1.140.190 vagas

oferecidas pela rede municipal de ensino, 51.628 eram destinadas a essa subprefeitura e a porcentagem de chefes de família com ensino fundamental completo (54,85%) e com ensino médio completo (41,60%) ultrapassa as médias de todo o município – respectivamente 49,69% e 33,68%. Quanto à habitação, há 3,4 moradores por domicílio e 13 % da população mora em favelas. O subdistrito é servido por 16 Centros de Educação Infantil (CEIs), 1 Centro Integrado de Ensino de Jovens e Adultos (CIEJA), 31 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e 29 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

Uma pesquisa calculou o índice de exclusão social do município de São Paulo (Sposati, 2003) a partir de 47 variáveis agregadas em quatro grandes áreas: autonomia, qualidade de vida, desenvolvimento humano e equidade. Para cada indicador, foram atribuídas notas variando entre -1 e + 1, negativas e positivas. A topografia da exclusão corre do centro da cidade para a periferia e o índice atribuído ao distrito em que se localiza a escola foi de 0,35, levando-o a ocupar a 11^a posição no ranking, considerada ótima colocação, que apresentou o distrito de Moema em primeiro lugar, com índice 1, e o Jardim Ângela em último, com índice -1.

O Projeto inovador, objeto de estudo desta pesquisa, pertencia a uma escola municipal localizada em uma subprefeitura da cidade de São Paulo, que oferecia vagas para o ensino fundamental. A partir de 1996, escola e comunidade passaram a viver mudanças significativas com a chegada da atual diretora. Ela foi, sem dúvida, a maior articuladora do projeto inovador na escola. Consta no documento que, preocupada inicialmente com a alta taxa de evasão dos alunos, e num esforço de manter os alunos dentro da escola, a diretora decidiu pela derrubada dos alambrados que cerceavam a circulação de alunos no pátio, e por abrir as portas à comunidade nos finais de semana. A escola ganhou novas cores, flores, horta, mural de azulejos pintados pelos alunos, poemas nas paredes. Alunos mais velhos e de séries mais avançadas, fora de seus horários de aula, tornaram-se monitores dos mais novos em diversas atividades. Contando com o crescente apoio de pais e da comunidade, a escola passou a oferecer diversas atividades extracurriculares como Oficinas de Cultura Brasileira, Capoeira, Educação Ambiental e Teatro. O

Instituto Pichón-Riviere⁴ passou a fazer intervenções em reuniões de professores e duas fundações ofereceram apoio financeiro para uma série de atividades. Em 2002, o Conselho de Escola passou a discutir a indisciplina e o alto índice de faltas entre alunos e docentes, entendendo, este último, como o problema central a ser solucionado. Nesse mesmo ano uma psicóloga começou a participar de reuniões com os professores e apresentou-lhes uma nova proposta de funcionamento da escola, fortemente inspirado no projeto Fazer a Ponte, implantado na Vila das Aves em Portugal e que tem a inclusão como seu objetivo principal. A proposta foi aceita com otimismo e em 2004 a escola passou a ser assessorada pela equipe da citada psicóloga. Esta equipe, aliada à direção, professores, funcionários administrativos, arte-educadores voluntários e contratados, alunos, pais e outros membros da comunidade envolveram-se em um novo Projeto da escola. Sua implantação foi gradativa, inicialmente apenas para as 1as, 2as, 5as e 6as séries, no segundo semestre de 2005 passou a abranger toda a escola. Após muitas divergências, o conselho de escola decidiu pelo fim da assessoria com a referida psicóloga, e o Projeto seguiu sob a coordenação principal da diretora.

Além do inquestionável papel da diretora para a implantação do novo Projeto, a peculiaridade da escola pôde ser mais bem compreendida por conta de sua posição geográfica e por sua clientela, favorecendo o convívio, no mesmo espaço educacional, de crianças e jovens de origem social bem diferentes. A Escola ficava próxima de uma universidade, de uma favela e de locais de manifestações culturais importantes. Entre os alunos havia filhos de pais oriundos da favela, filhos de migrantes, de professores universitários e de profissionais liberais. Muitos participavam ativamente da implantação do novo Projeto estando presentes em assembléias mensais, reuniões de Conselho de Escola e de Conselho Pedagógico; alguns ofereciam oficinas aos alunos dentro e fora do currículo, cuidavam do *site* da escola, da pintura de camisetas com o logotipo da escola, da biblioteca. Psicólogas ofereciam assessoria a alunos, apresentavam propostas de oficinas para formação de professores, professoras universitárias mandavam estagiárias para as salas de aula.

⁴ O Instituto divulga a proposta da psicologia social de Pichón-Riviere sobre relacionamentos interpessoais em grupos.

Contando com a presença constante de membros da comunidade, que se mostrava surpreendentemente envolvida nas questões escolares, a escola também incluía muita gente nela trabalhando sem receber honorários e, sobretudo, desenvolvendo um Projeto ousado que teve início transformando o espaço escolar, com a derrubada das paredes de salas de aula, enfatizando a docência compartilhada, em que cerca de 100 alunos trabalhavam em grupos, fazendo pesquisa, acompanhados por quatro professores em uma grande sala. Enquanto isso, em salas menores, com 25 alunos, oficinas de áreas de conhecimento específico eram desenvolvidas por um professor especialista e em outras salas, ainda, havia oficinas de arte: dança, teatro, música e capoeira.

Conforme consta no documento alguns dos valores que o fundamentavam calcava-se em conceitos como autonomia, democracia e solidariedade, como pilares de funcionamento organizacional e relacional da escola, tendo um Conselho Pedagógico⁵ como responsável pela formulação e implantação das atividades pedagógicas.

O objetivo fundamental explicitado no documento era que “alunos, educadores, pais e comunidade ascendam a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural e a níveis cada vez mais elevados de autonomia moral e intelectual, num ambiente de respeito e solidariedade” (São Paulo, 2005, p. 4). O documento, no entanto, não explicitava o significado de “elevado grau de elaboração cultural”, porém, com relação à “elevação dos graus de autonomia”, atribuída às idéias de Jean Piaget (sem referência da obra), citava apenas o trabalho com os alunos: “autonomia intelectual – outorgar ao aluno o domínio sobre os processos e meios de aprendizagem, levando-o a construir um percurso intelectual próprio. Autonomia moral – a partir do respeito às diretrizes e aos projetos coletivos, deve-se favorecer e estimular o aluno a assumir responsabilidades para a melhoria do funcionamento da escola e para a eficaz implantação do Projeto político pedagógico” (p.5).

De acordo com o documento, a nova organização da educação escolar deveria exigir que, em sua formação, os alunos agissem com perseverança na

⁵ O Conselho Pedagógico era reunido semanalmente e foi criado para tratar de questões ligadas à ação pedagógica tais como decisões sobre a entrada de oficinas de curta duração no currículo, aceitação de palestras de convidados aos alunos, criação de mecanismos de avaliação, entre outros.

busca pelo conhecimento e no exercício da cidadania; utilizassem diferentes linguagens para produzir e expressar idéias; utilizassem diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para construir e adquirir conhecimento; formulassem problemas, selecionassem procedimentos e dispusessem de análises críticas para o questionamento da realidade (São Paulo, 2005, p.8). A busca da autonomia era considerada o valor matricial do Projeto, cujos objetivos apontavam a formação desejada para os alunos da escola.

O documento revelava importantes transformações na atividade pedagógica fundamentada por uma nova organização do currículo escolar.

Foram extintas três classes de cada série, dividindo o total dos alunos em 21 grupos com cinco componentes cada (São Paulo, 2005, p. 9 item b). Para tanto, três salas de aula tornaram-se uma só, depois de derrubadas as paredes que as separavam, abrigando, assim, 105 alunos em um grande salão, orientados pelo menos por três professores que, embora especialistas em áreas específicas de conhecimento, passaram a ser polivalentes.

Privilegiando o trabalho de pesquisa, a aula expositiva deixou de ser a atividade preferencial de transmissão e aquisição de saber, devendo ser um recurso disponível em momentos nos quais os educadores julgassem necessários (p. 8 item a).

O trabalho de pesquisa dos alunos passou a ser norteado por Roteiros Temáticos de Pesquisa, construídos e organizados por um voluntário, que mais tarde foi contratado como assessor curricular da escola, e era apoiado em livros didáticos (p. 9 item b).

Era pretensão do Projeto oferecer, além da formação intelectual e cognitiva, um aprimoramento artístico, físico, estético. Assim, os envolvidos na atividade escolar deveriam esforçar-se para viabilizar, segundo os critérios do Conselho Pedagógico, a permanente presença na escola de arte-educadores, seja empenhando-se em incluí-los no quadro funcional estável, seja buscando recursos que possibilitassem a manutenção de um contrato autônomo. Assim o currículo, bastante flexível, também era contemplado com oficinas como capoeira, dança, teatro, música e artes plásticas (pg.9 item e).

Pequenos grupos formados entre 15 e 20 alunos eram acompanhados mais de perto por um professor-tutor que deveria orientá-los, avaliar seus trabalhos,

promover a auto-avaliação e possibilitar a discussão de dificuldades. Os grupos de tutoria encontravam-se todas as 5as. feiras, durante todo o período escolar (p. 9 item d).

O Projeto previa, ainda, que a informática deveria, sempre que possível, integrar o trabalho diário de pesquisa (p. 9, item f).

Com relação ao trabalho do professor o Projeto destacava também que se opunha ao “professor formar-se individualmente para dar conta de uma docência expositiva e solitária, numa relação dual com os alunos”, exigindo-lhe uma atividade compartilhada (três ou mais professores permaneciam em uma grande sala com cerca de 105 alunos, reunidos em pequenos grupos de cinco componentes cada, resolvendo os chamados Roteiros de pesquisa) além de uma formação diversificada e múltipla que incentivasse a transversalidade curricular (não deixou claro como esse educador receberia tal formação) deixando que a aula expositiva desse “lugar ao incentivo constante à pesquisa, à orientação quanto ao melhor uso dos Roteiros Temáticos, à solução de dúvidas que nascem dos mais diversos e inesperados lugares”, descentralizando o papel do professor como detentor absoluto do saber para um papel de colaborador e orientador (São Paulo, 2005, p.5 item f).

Afirmava-se o reconhecimento do papel de educadores a todos os trabalhadores da escola, no âmbito de suas funções específicas, em prejuízo da visão de que só ao professor caberia o papel de ensinar e ao aluno o de aprender (p.4 item c). Nessa escola, portanto, além dos professores, outros profissionais e voluntários eram considerados educadores: permaneciam em sala com os alunos, auxiliando-os com dúvidas em suas lições embora não fossem especialistas daquele componente curricular, corrigiam cadernos, avaliavam alunos; alguns chegaram a ministrar oficinas de curto prazo incluídas dentro do currículo.

Segundo anunciava o documento sem traduzir em detalhes, o trabalho cotidiano deveria privilegiar “o respeito às diferenças e ao ritmo de cada aluno, com a certeza de que toda criança é capaz de aprender” (p.6 item g); “a compreensão de que a aprendizagem significativa é também conhecimento e desenvolvimento pessoal” (item h); enfatizava “ações sempre claras e coerentes, favorecendo canais de diálogo em detrimento de atitudes

autoritárias e arrogantes” (item i).

Vale destacar algo peculiar previsto e colocado em prática nesse Projeto: o apoio e participação de pais e comunidade na vida escolar deveriam ser incentivados, bem como o trabalho voluntário e o apoio institucional e financeiro (p.4, item d).

Em resumo: conforme o Projeto da escola, a formação dos alunos tinha como objetivo central a busca pela autonomia e, para tanto, a proposta pedagógica contava com uma nova organização curricular, um novo papel do professor e com a crescente participação de pais, voluntários e instituições na vida da escola. Essa participação será denominada, nesta pesquisa, de redes externas.

Organização da escola:

Os dados apresentados a seguir referem-se ao agrupamento de alunos pertencentes ao Ensino Fundamental II, com alunos de 5^a a 8^a séries do período da manhã, no ano letivo de 2006. As mudanças ocorridas no início de 2007 e 2008 são apresentadas em notas de rodapé ou trazidas para o texto, de acordo com a necessidade.

A escola possuía 828 alunos assim distribuídos:

Quadro 1. Número de alunos nos períodos da manhã e tarde e número de classes do Ciclo I e II, em 2006:

Período	No. de alunos	Classes
Manhã	412	1 ^a . a 4 ^a . uma classe de cada série (Ciclo I) 5 ^a . a 8 ^a . duas classes de cada série(Ciclo II)
Tarde	416	1 ^a . a 4 ^a . duas classes de cada série (Ciclo I) 5 ^a . a 8 ^a . uma classe de cada série (Ciclo II)
Total	828.	24 classes

Pelo Quadro 1 observa-se que o período da manhã contava com maior número de alunos de 5^a a 8^a série, e o período da tarde era composto por um

maior número de alunos, com faixa etária menor, de 1^a a 4^a séries. Esse fato fez com que os funcionários, de um modo geral, afirmassem que o período da tarde fosse mais calmo e tranqüilo, pois contava com alunos menores, cujos comportamentos eram mais facilmente controláveis. Por outro lado, o período da manhã, predominantemente com alunos de maior faixa etária, requeria maior esforço quanto à contenção de seus comportamentos⁶.

De acordo com o Projeto da escola, as classes de cada série foram extintas dando lugar a ciclos, o Ciclo I correspondia às séries de 1^a à 4^a e o Ciclo II às de 5^a à 8^a. Os alunos foram organizados em grupos fixos, formados por cinco estudantes em cada. Assim, os alunos do Ciclo II do período da manhã, anteriormente organizados em oito classes, duas de cada série, passaram a ser dispostos em grupos, cada um deles correspondendo a um número:⁷

5^a série – grupos de 1 a 13

6^a série – grupos de 16 a 29

7^a série – grupos de 31 a 44

8^a série – grupos de 45 a 55

Esta pesquisa denominará cada um desses grupos de “grupo nuclear”. Assim, as duas classes de 5^a. série contavam com 13 grupos nucleares, formados por cinco alunos em cada um deles, totalizando 65 alunos; as duas classes de 6^a série contavam com 14 grupos nucleares; as duas classes de 7^a série eram compostas por 14 grupos nucleares e as duas classes de 8^a série por 11 grupos nucleares. A título de exemplo, pela disposição dos grupos feita acima, identificamos que o grupo nuclear 32 era formado por cinco estudantes da 7^a. série; o grupo 24 era formado por cinco alunos da 6^a. série.⁸

O critério para a composição dos grupos, de acordo com uma professora, era o de que seus componentes estivessem no mesmo nível de conhecimento, que fossem separados aqueles com maior dificuldade de

⁶ No início de 2007 a escola conseguiu equalizar a distribuição das séries nos dois períodos.

⁷ Os grupos 14, 15 e 30 não existiam pois, com a saída de alguns alunos da escola, houve uma reorganização na composição de alguns grupos e três deles foram extintos.

⁸ Entre os educadores, no entanto, embora o Projeto da escola afirmasse que haviam sido as séries, as referências aos alunos muitas vezes ainda estavam ligadas às séries às quais pertenciam: “essa 7a série não se comporta e a 5a série ainda é muito imatura para esse passeio” (reunião de JEI de 12.09.06). Assim, embora o Projeto propusesse a extinção das classes e a organização de grupos nucleares que em diversas ocasiões era utilizada, a classificação tradicional ainda se fazia presente, o que obriga este texto a fazer o mesmo, em alguns momentos.

controle de comportamento para que fosse possível “administrar quem pode ajudar quem no grupo” (assembléia de pais em 30.05.06) e que os grupos fossem mistos, fomentando a tolerância e o conhecimento de “como o outro sexo pensa”.

Um dos motivos da formação desses grupos era que, como o currículo constituiu-se de diversas atividades: oficinas artísticas, oficinas específicas, pesquisa (atividades de estudo com os Roteiros temáticos) e tutoria, foi possível reduzir o número de alunos para cada oficina. Cada uma delas trabalhava, no máximo, com cinco grupos nucleares, ou seja, 25 alunos. Além disso, os educadores da escola enfatizavam o trabalho em grupo como essencial para a solidariedade, socialização e busca de autonomia.

O grupo nuclear, formado por cinco estudantes da mesma série, permanecia fixo durante todo o ano e, nas atividades artísticas e nas atividades de estudo, um grupo nuclear nunca convivia com os outros grupos nucleares de sua faixa de escolaridade, pois em cada uma dessas atividades, eles eram misturados, obrigando a conviverem juntas, crianças de diferentes faixas etárias. Por exemplo, na oficina de capoeira havia grupos nucleares de 5^a, 6^a, 7^a e 8^a série, enquanto no mesmo horário, na oficina de teatro, havia grupos nucleares também pertencentes a diferentes séries. Nas oficinas específicas, no entanto, os grupos nucleares pertenciam à mesma série. Por exemplo, na oficina de Matemática havia sempre cinco grupos nucleares da mesma série e assim ocorria nas oficinas de Inglês, Leitura e Escrita. Isso se justificava pelo fato de, nessas oficinas, o conteúdo oferecido ser específico para determinada série. O grupo nuclear, portanto, sempre permanecia fixo, convivendo com outros grupos, de outras séries ou não, dependendo da atividade curricular que desenvolviam.

Carga horária

O tipo de atividades desenvolvidas durante toda a semana, bem como os horários, locais, nome do educador e número dos grupos de alunos correspondentes eram divulgados em uma folha intitulada “Horários do Ciclo II” fixada diariamente no mural interno da escola pela assistente de direção, para

que alunos e aqueles que desejassem pudessem consultá-la.

A análise dessas folhas permitiu perceber que o tempo das aulas foi alterado. O primeiro horário, das 7 às 8 horas foi uma nova exigência da prefeitura para o ano de 2006, para garantir que os alunos permanecessem 5 horas na escola, porém, foi apenas implantada, de fato, em 2007. Por isso poucos grupos e poucas oficinas estavam previstos para essa primeira hora, pois não havia, nesse ano, obrigatoriedade de presença.

Normalmente a duração de cada aula para as classes de 5^a à 8^a séries nas escolas municipais de São Paulo é de 45 minutos, assim, uma hora-aula equivale a 45 minutos. Entre 8 e 12 horas, usualmente, as escolas oferecem cinco horas-aula e um intervalo de quinze minutos. Na escola pesquisada, no entanto, cada hora-aula, antes do intervalo, equivalia a uma hora e quinze minutos. O intervalo durava trinta minutos e a hora-aula seguinte durava sessenta minutos. Assim, ao invés de 5 horas-aula, a escola oferecia três. Ao invés de cada aula durar 45 minutos, nessa escola, durava entre sessenta e setenta e cinco minutos e os alunos dispunham de quinze minutos a mais de intervalo.

Diariamente, portanto, os alunos permaneciam 4 horas na escola e cumpriam três atividades curriculares (3 horas-aula): as duas primeiras com duração de uma hora e quinze minutos cada uma, um intervalo de trinta minutos para o almoço⁹ e a última atividade com duração de uma hora. Além disso, com a obrigatoriedade de oferecer uma hora a mais no currículo a escola fez com que uma vez por semana determinado grupo de alunos entrasse uma hora antes, das 7 às 8 horas, denominando essa atividade de pré-aula.

Na segunda coluna do “horário dos alunos” constavam as oficinas oferecidas aos alunos, e foi possível detectar que também os componentes curriculares haviam sofrido alterações.

Vejamos mais detidamente o horário da 7^a série, focalizada neste estudo por se constituir de jovens cujo período de formação integra conhecimentos e pensamento numa direção mais elaborada e complexa, promovendo maior objetivação de si e do mundo. O horários desses alunos (grupos 31 a 44) era

⁹ No intervalo entre as aulas era servido um prato de comida (normalmente arroz, feijão e uma carne), sobremesa e um copo de suco.

constituído por atividades de pesquisa, por oficinas específicas e por oficinas de dança, teatro, música e capoeira¹⁰:

Pré-aula – sempre com duração de uma hora, entre 7 e 8 horas. No início do ano passou a ser uma imposição das autoridades do município que os alunos entrassem na escola com uma hora de antecedência. Sem tempo para planejar atividades e conseguir docentes para esse horário, a escola optou por oferecer oficinas de dança, teatro ou música uma vez por semana para turmas de 4 a 5 grupos nucleares (cerca de 25 alunos), ainda sem obrigatoriedade de presença, ministradas por educadores contratados pela escola¹¹.

Pesquisa – momento em que os grupos nucleares de diferentes séries permaneciam num salão que acolhia 105 alunos supervisionados por três ou mais docentes, desenvolvendo o que chamavam de pesquisa com os Roteiros Temáticos, cujos temas abrangiam as áreas de Geografia, Ciências e História, em 4 horas aula semanais distribuídas na semana.

Oficinas específicas - todas com 1 hora aula semanal. Cinco grupos nucleares da mesma série permaneciam juntos em cada uma dessas oficinas, totalizando 25 crianças em cada uma delas, exceção feita à de Informática, que contava com cinco grupos nucleares de diferentes séries.

Leitura – uma hora aula semanal

Escrita – uma hora aula semanal

Inglês – uma hora aula semanal

Informática – uma hora aula semanal

Matemática – única exceção, com 2 horas aula semanais.

Oficinas de Artes e Artes Corporais - cada uma com 1 hora aula Semanal. Os alunos deveriam fazer suas opções no início do ano.

Opção de Atividade Física: Capoeira ou Educação Física –

¹⁰ Dependendo da série, outras oficinas eram oferecidas, mas consideraram-se apenas as oferecidas para a 7ª série.

¹¹ A partir de 2008 todos os alunos da rede municipal deveriam permanecer na escola por 5 horas diárias e o currículo foi novamente reorganizado, como veremos mais adiante.

uma hora aula semanal

Opção escolhida de Arte: Artes Plásticas ou Música ou Teatro –

uma hora aula semanal

Tutoria – com 3 horas aula semanais. Cada tutor é responsável por quatro grupos nucleares, com os quais se encontra toda 5ª feira por 3 horas seguidas.

Almoço – num intervalo de 30 minutos, das 10h30 às 11h, é oferecido um almoço aos alunos, normalmente com feijão, arroz, uma carne, uma fruta ou um doce e suco. Nesse momento eles ocupam a quadra, o pátio externo e interno.

Apenas nas oficinas específicas todos os grupos de alunos pertenciam à mesma série. Por exemplo, nas atividades de Inglês e de Matemática todos os alunos de 7ª série (grupos 31 a 35) estavam juntos. Esses grupos totalizavam 25 alunos nessas oficinas, garantindo a redução no número de discentes por oficina oferecida. Nas atividades como Dança, Educação Física e Informática, os grupos nucleares que formavam a classe pertenciam às diferentes séries do ciclo II. Nas oficinas de pesquisa o número de alunos aumentava (entre 75 e 85 alunos), os grupos nucleares pertenciam às diferentes séries e eram acompanhados por três ou mais docentes, sempre no espaço do salão, com capacidade para abrigar mais de cem alunos. A cada hora-aula os alunos, em seus grupos nucleares, deveriam dirigir-se ao local da próxima atividade.

Com a criação de um Conselho Pedagógico, reunido semanalmente, todas as mudanças relativas ao currículo e horários dos alunos, depois de aprovadas por essa instância, eram feitas pelo assessor curricular contratado pela escola, formado em Lingüística. Em 2006 a flexibilidade do currículo incluiu novas oficinas e outras antigas foram substituídas. Dentre algumas estão: a oficina “Memória”, que abordava questões relativas à identidade e história familiar, foi oferecida por duas semanas, apenas para as 8as séries, por uma voluntária; Identidade Jovem – com uma hora-aula semanal somente para as 8as série era ministrada por uma senhora formada em Ciências Sociais; Ciências – oferecida pela professora de Ciências efetiva na escola no mês de Setembro, para “aproveitar” os materiais emprestados por um laboratório circulante da prefeitura. Fez tanto sucesso entre os alunos que, em

2007, integrou-se ao currículo. Essa flexibilidade curricular obrigava a assistente de direção da escola a fixar no mural da escola, diariamente, o horário dos alunos, para consulta.

Outra peculiaridade do Projeto era a maximização dos espaços ocupados por alunos. Costumeiramente, os prédios públicos escolares possuem uma ala administrativa e uma ala com as salas de aula; um pátio interno com a cozinha e os banheiros; uma parte externa com a quadra. Nessa escola não era diferente, porém sua planta original e a utilização de seus espaços foram alteradas. Doze salas de aula seriam suficientes para uma escola com 12 classes. A organização do agrupamento de alunos, prevendo um número máximo de 25 alunos por atividade curricular e um maior número de atividades oferecidas aos alunos, levou a uma reconsideração do uso de seu espaço físico.

A ala que contava com as salas de aula permaneceu como era originalmente. Porém, tanto no primeiro piso (para o Ciclo I) quanto no segundo (para o Ciclo II) três salas de aula tiveram suas paredes derrubadas dando origem a um salão que abrigava até 105 alunos, dispostos em seus grupos nucleares, acompanhados por pelo menos três professores. Esse salão era onde os alunos desenvolviam a atividade denominada “pesquisa”. O salão usado pelos alunos do Ciclo II contava com seis computadores; várias prateleiras onde ficam os livros didáticos; duas lousas, uma em cada extremidade da sala; uma mesa com os Roteiros de pesquisa disponíveis para que os professores fornecessem um para cada aluno; uma caixa de papelão com jornais e revistas; folhas de papel de seda para cópia de mapas.

Nas oficinas específicas, normalmente, os alunos utilizavam uma sala de aula onde um professor ficava com cerca de 25 alunos de uma mesma série. Embora as salas possuíssem numeração, algumas eram nomeadas de acordo com a cor de suas portas. Assim havia a sala amarela, a vermelha e a marrom. Para as oficinas de Artes foi construída uma grande sala no local onde ficava o estacionamento da escola. Essa sala contava com dois banheiros, pias e bancadas, carteiras e era bem iluminada. Normalmente duas oficinas de Artes

eram ministradas no local, uma em cada extremo da sala¹². A sala de Artes levava o nome de uma senhora que contribuiu muito nos primórdios do Projeto da escola. O pátio externo também era utilizado para essas oficinas e no caso de chuva, os alunos ocupavam o pátio interno e o pátio próximo à cozinha.

A escola contava ainda com uma sala de leitura que possuía um acervo de 1800 volumes¹³. Para os alunos do ciclo II havia também oficinas na sala redonda, assim chamada por possuir uma parede arredondada que a dividia do palco, localizado do lado exterior, e que tinha essa parede côncava¹⁴. A sala de Informática possuía 19 computadores.

Para a chamada tutoria, além das salas de aula, a sala dos professores (que possuía uma grande mesa, um computador com acesso à internet, uma pia com filtro, copos e forno de microondas), a sala da diretoria e a pequena sala de rádio também eram usadas pelos alunos, pois nessas ocasiões cada educador permanecia com um número reduzido de alunos, cerca de 18.

A secretaria foi diminuída para que a sala de aula vizinha a ela tivesse suas dimensões aumentadas. Essa sala era usada por alunos do Ciclo I e para reuniões de conselho e Assembléia de pais.

Pode-se afirmar que os professores e os funcionários da escola perdem espaço físico para garantir seu aproveitamento para atividades dos alunos. Enquanto nos horários de pesquisa os professores compartilhavam o salão com maior número de alunos, garantiam que cada um dos outros educadores permanecessem com um menor número de alunos ocupando diversas dependências.

No início de 2007 houve uma nova distribuição de alunos e professores nos espaços da escola. O Ciclo II do Ensino Fundamental, em 2006, contava com duas classes de cada série no período da manhã e uma de cada no período da tarde. Os dois períodos se diferenciavam pela quantidade dobrada de alunos de maior faixa etária na parte matutina – período em que ocorriam maiores conflitos. A partir de 2007 a escola conseguiu deixar cada um deles,

¹² No final de 2006 essa sala foi dividida e, a partir de 2007, deu origem à biblioteca e a sala de artes, que foi diminuída.

¹³ No final de 2006 foi inaugurada a biblioteca, maior e mais confortável, e cada aluno ganhou uma carteirinha para sua utilização. A intenção da escola era transformá-la em biblioteca pública.

¹⁴ Em 2007 essa passou a ser a sala dos instrutores da oficina de capoeira.

praticamente, com o mesmo número de alunos. Isso foi possível pelo fato de as classes terem se “aberto”, isto é, as turmas de alunos, nas oficinas, eram formadas por, no máximo, vinte e cinco alunos – cinco grupos nucleares, formados por cinco estudantes cada. Assim, a escola se reorganizou igualando o número de alunos nos dois períodos e diminuindo o número de alunos por oficina. Pelo relato dos educadores, houve melhor acomodação de todos nos espaços.

Em síntese, a nova organização da escola, anunciada em seu Projeto Político e Pedagógico alterou significativamente a vida escolar: os alunos foram organizados em grupos fixos – aqui denominados grupos nucleares – formados por cinco alunos cada. Uma nova disposição do espaço escolar permitiu novos arranjos no atendimento a esses grupos. A organização do tempo também sofreu mudanças, passando das tradicionais cinco horas-aula de 45 minutos para três horas-aula diárias durando de sessenta a noventa minutos cada, além do pré-aula. A redução do número de alunos por oficina foi possibilitada com a permanência de 25 grupos nucleares num grande salão, enquanto oficinas eram oferecidas por arte-educadores sob novo aproveitamento do espaço escolar. Os componentes curriculares também foram modificados e o currículo passou a apresentar bastante flexibilidade. Assim, a reorganização no agrupamento e distribuição dos alunos, de espaços, de tempos e de atividades, rompeu com tradições e rotinas historicamente sedimentadas de funcionamento da escola, baseadas em fragmentação, hierarquização e separação. Articular tudo isso dentro de um sistema de ensino público que funciona com sua lógica própria, por exemplo, distribuindo e pagando seus profissionais em horas-aula de 45 minutos, os quais muitas vezes trabalham em mais de uma escola, não parece ser tarefa das mais simples.

A diretora da escola orgulhava-se em afirmar que a escola não contava mais aula vaga e os alunos não eram mais dispensados por falta de professores. Quando um docente faltava, os alunos eram acomodados em algum espaço da escola, quase sempre no salão, onde permaneciam com os Roteiros Temáticos de Pesquisa sob a supervisão de outros docentes ou eram dirigidos para as oficinas de Educação Artística e Educação Física.

Todas essas mudanças alteraram significativamente as relações pedagógicas, tema do próximo capítulo, que volta aos alicerces do Projeto para que sejam analisados mais detalhadamente como de fato eles foram realizados com destaque para a organização do currículo, o papel do professor e as redes externas – participação de pais, voluntários, arte educadores, membros da comunidade.

CAPÍTULO 2

RELAÇÕES PEDAGÓGICAS EM MUDANÇA

Este capítulo foi constituído tendo por referência a teoria psicogenética de Henri Wallon, que enfatiza o conhecimento, o papel do professor e os relacionamentos interpessoais na formação humana. Assim, os dados foram agrupados segundo essas três categorias e uma análise já pôde ser iniciada. A primeira categoria, a mais densa, traz dados sobre a organização do currículo: a carga horária dos alunos, os Roteiros de pesquisa – principal atividade pedagógica – a proposta curricular, as atividades desenvolvidas nas oficinas, na tutoria, os instrumentos de avaliação e uma avaliação externa. A segunda fornece dados relativos à participação e ao papel do professor na construção do Projeto e na relação pedagógica, e a terceira, denominada redes externas – pela participação de pais, voluntários, arte-educadores e outros membros da comunidade na escola – permite conhecermos melhor a clientela escolar e sua forte atuação na escola com todos os projetos que possibilita desenvolver.

2.1 A Organização do Currículo

Como vimos o Projeto da escola foi iniciado em 2005 e, a cada ano, alguns ajustes foram sendo efetivados. É importante conhecer alguns deles como forma de compreender melhor o que se realizou de fato, para confrontar as ações e os fundamentos anunciados no Projeto e para capturar sua lógica e seus reais objetivos. Com esse intuito, quando necessário, ver-se-ão alguns dados comparativos entre os anos de 2006 e de 2008.¹⁵

2.1.1 Carga Horária Curricular

O capítulo anterior destacou que o tempo das aulas foi aumentado de 45 minutos para cerca de uma hora. Cada grupo nuclear tinha seu próprio horário semanal, totalmente diferente dos demais. A partir da análise dos horários de

¹⁵ Todos os quadros apresentados neste capítulo foram elaborados pela pesquisadora.

atividades dos alunos pôde-se seguir o horário de cada um deles. O **Quadro 2** contém as atividades semanais do grupo 31, pertencente à 7ª série.

A pré-aula foi uma imposição da prefeitura para aumento de uma hora no período diário. Divulgada no início do ano de 2006, a determinação obrigou alunos e professores, estes sem remuneração, a chegarem à escola uma hora antes, às 7h, e não mais às 8h. Tal decisão acarretou protestos, mas, por fim, a pré-aula foi instituída pela escola mesmo com poucos alunos, já que a grande maioria entrava, como de costume, às 8h e poucos professores compareciam. A escola literalmente “deu um jeito” de colocar atividades para que a medida pudesse ser cumprida.

Quadro 2. Horário semanal dos alunos do grupo 31, em 2006.

	2ª.feira	3ª. Feira	4ª. Feira	5ª. F.	6ª. Feira
7h –8h (pré-aula)				Dança	
8h – 9h15 (1ª aula)	Matemática	Opção: Capoeira ou Educ. Física	Pesquisa	Tutoria	Escrita
9h15–10h30 (2ª aula)	Informática	Matemática	Pesquisa	Tutoria	Pesquisa
10h30-11h (intervalo)	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h – 12h (3ª aula)	Inglês	Opção: Artes Plásticas ou Música ou Teatro	Leitura	Tutoria	Pesquisa

Durante o primeiro semestre a oficina de dança foi oferecida na pré-aula, uma vez por semana.¹⁶ A partir do 2º semestre, outras oficinas foram integradas nesse horário, que era alterado quase todas as semanas, pois

¹⁶ Desde o início do ano de 2006 passaram três professoras de Dança pela escola. Elas foram contratadas por uma ONG que fazia parceria com a escola. Todos os alunos de 5a à 8a séries deveriam participar dessa oficina. Uma dessas professoras trabalhou movimentos livres com os alunos, formas geométricas com o corpo, sensações com o peso, criação de coreografias e uso de panos e outros objetos para dançar.

dependia da disponibilidade de arte-educadores e dos professores da escola, que não era a mesma toda semana¹⁷. Assim, os arte-educadores contratados eram os profissionais com os quais a escola poderia contar para melhorar sua organização tanto no atendimento às demandas oficiais quanto às necessidades que o Projeto provocava, ajudando a garantir a permanência dos alunos na escola com atividades.

Em 2006, descontado o tempo de pré-aula, a escola contava com três horas-aula diárias, perfazendo um total de 15 horas-aula semanais. Em 2008 a pré-aula foi incorporada de fato ao currículo e os alunos passaram a ter quatro horas-aula diárias, totalizando 20 horas-aulas semanais. As oficinas, com número reduzido de alunos passaram a durar de 60 a 90 minutos. Uma conquista almejada no meio educativo e dificilmente conseguida, pela forma como o sistema se consolidou. E os alunos que pertenciam à 7ª série, foco deste estudo, tinham a carga horária apresentada no **Quadro 3**.

Da análise do Quadro 3, além do aumento de cinco horas-aula semanais, entre 2006 e 2008 (de 15 para 20) depreende-se vários aspectos:

Em 2006 as áreas de Geografia, História e Ciências desapareceram do horário dos alunos, e é no momento da Pesquisa que seu conteúdo era trabalhado, com os alunos cumprindo seus Roteiros Temáticos, em seus grupos nucleares, no salão, supervisionado por professores que os ajudavam tirando dúvidas. Em 2008, as oficinas de Leitura e Escrita também são suprimidas e passam a compor o momento de Pesquisa.

A carga horária destinada à pesquisa foi dobrada, assim como a dedicada ao corpo e às artes.

¹⁷ Em 2007 cada escola pôde decidir como utilizar o horário do pré-aula dentro do horário escolar. A escola em questão optou por transformá-lo em aula. Todos os alunos passaram a entrar na escola às 7h e alguns professores começaram a trabalhar das 7h às 11h, outros das 8h às 12h, garantindo, portanto, 5 horas de permanência dos alunos na escola, diariamente.

Quadro 3. Carga Horária Semanal da 7ª série: Número de horas-aula e componentes curriculares com indicação dos que faziam uso de Roteiros, em 2006 e em 2008.

2006		2008	
No. de horas-aula semanais	Componente Curricular (oficina)	No. de horas-aula semanais	Componente Curricular (oficina)
4	* Pesquisa	8	* Pesquisa
2	* Matemática	2	* Matemática
1	* Leitura		
1	* Escrita		
1	* Informática	1	* Informática
1	Inglês	1	Inglês
1	Educação Física (ou Capoeira)	2	Educação Física
1	Educação Artística (Artes Plásticas ou Teatro ou Música)	2	Ed, Artística - Artes e Música
3	* Tutoria	4	* Tutoria
Total: 15 horas- aula		Total: 20 horas-aula	

A atividade de Pesquisa firmou-se, de fato, como um dos fundamentos do Projeto. Em segundo lugar o privilégio era da Tutoria, com um período inteiro de aula semanal – às 5as feiras. Estes eram os pontos fortes previstos pelo Projeto pedagógico. A aula expositiva foi praticamente abolida dando lugar ao trabalho de Pesquisa com os roteiros.

...o funcionamento deste Projeto passa a exigir... 3) a mudança de foco na relação com os alunos, visto que a exposição dos conteúdos passa a dar lugar ao incentivo constante à pesquisa, à orientação quanto ao melhor uso dos Roteiros Temáticos, à solução de dúvidas que nascem dos mais diversos e inesperados lugares... (São Paulo. 2005, p.5 item f).

A pesquisa com os chamados Roteiros Temáticos foi colocada na

centralidade do Projeto da escola. As oficinas que faziam exclusivamente a utilização de Roteiros foram assinaladas, no quadro acima, com um asterisco. O currículo escolar passou a ser formado, portanto, por Oficinas que trabalhavam com Roteiros – durante 15 horas-aula semanais e Oficinas que não utilizavam Roteiros – 5 horas-aula semanais. Antes, porém, da apresentação de cada Oficina, é necessário compreender o que eram esses Roteiros Temáticos, tão importantes para a organização da escola.

2.1.2. Os Roteiros Temáticos.

Os Roteiros Temáticos constituíam a espinha dorsal do Projeto, pois todas a atividade de alunos e de professores foi construída a partir deles. A seguir, será apresentada uma análise feita a partir do confronto de um dos roteiros elaborados para a 7ª série cujo tema é “América Anglo-Saxônica”, com a unidade 2 do livro didático de Geografia (anexo I)¹⁸ e também com a resolução feita por uma aluna (anexo II), considerada muito organizada por sua tutora. Para acompanhar essa análise é importante que o leitor acompanhe o que consta no Roteiro com os anexos I e II. (É importante ressaltar que na parte superior do anexo II consta a numeração das páginas do livro didático).

Quadro 4. Roteiro de Pesquisa: América Anglo-Saxônica¹⁹

Objetivos	Atividades	Avaliação Prof. / Tutor
1. Revisar a tradução do diálogo entre Betty e seus pais para o português.	Port 7, p. 107-108	
2. Ler o mapa América Anglo-saxônica.	Geo 7, p. 134-135	
3. Localizar as Montanhas Rochosas em um mapa sobre o relevo.	Geo 7, p. 135.	

¹⁸ Este capítulo, disponível no anexo I, faz parte da obra GARCIA, H. & GARAVELLO, T., 2002.

¹⁹ Esse quadro foi elaborado pelo assessor curricular da escola.

4. Relacionar terremotos com placas tectônicas.	Geo 7, p. 136-137.	
5. Estudar os Grandes Lagos.	Geo 7, p. 138-139.	
6. Ler mapas sobre o clima e a vegetação.	Geo 7, p. 140-141.	
7. Ler o texto O Alasca está derretendo? - de Ed. Hunt.	Geo 7, p. 143-144.	
8. Ler o mapa Canadá – densidade demográfica.	Geo 7, p. 149; 159 (Ex.3); 160 (Ex.4,5).	
9. Comparar a pirâmide etária do Canadá com o texto A mulher canadense.	Geo 7, p. 150-152.	
10. Compreender a origem do problema entre franceses e britânicos no Canadá.	Geo 7, p. 152-153; 159 (Ex.1).	
11. Relacionar o Canadá com o Nafta e com o grupo G8 de países mais industrializados do mundo.	Geo 7, p. 154-156; 159 (Ex.2)	
12. Ler o mapa Canadá – divisão regional.	Geo 7, p. 156-158, 160 (Ex.6,7), 161.	
13. Ler o gráfico: Países mais populosos – 2002.	Geo 7, p. 163.	
14. Saber algumas características da população dos Est. Unidos.	Geo 7, p. 163-165, 181-182 (Ex.1,2).	
15. Comparar fotos da paisagem de Nova York.	Geo 7, p. 179.	
16. Ler o texto “No museu”, de J. D. Salinger.	Port 7, p.94-98	
17. Relacionar migração e população indígena.	Geo 7,p.166-170	
18. Ler o mapa EUA – agropecuária.	Geo 7, p. 177-179; 183(Ex.6,7).	
19. Estudar os fatores que transformaram os EUA em uma potência industrial.	Geo 7, p. 171-176; 182 (Ex.3,4), 183 (Ex. 5).	

Inicialmente verificou-se não haver diferença entre o livro didático (anexo I) e o Roteiro, pois a “pesquisa” fica limitada ao livro, não havendo indicação de

outras fontes, a não ser a de outro livro didático de Português, nos itens 1 e 16. Vamos à análise de cada um dos itens:

- Objetivo 1 – Embora o roteiro pertencesse a um tema da área de Geografia, este item deveria ser solucionado a partir de consulta ao livro de Português.²⁰ Essa era uma tentativa de alcançar a “transversalidade temática” sugerida no Projeto. Não houve registro de resolução no caderno da aluna (anexo II).

Os objetivos 2 a 7 correspondem à parte teórica do capítulo 8 (anexo I, p.134 a 144). Vejamos o que a aluna registrou (anexo II) a partir do que o Roteiro pedia:

- Objetivo 2 – Em sala, os professores pediam aos alunos que lessem e fizessem um resumo do texto no caderno. A aluna copiou o texto.
- Objetivo 3 – Aqui os professores também recomendavam que os alunos lessem e fizessem um resumo no caderno. A aluna copiou o texto do livro.
- Objetivo 4 – A aluna copiou apenas os dois primeiros parágrafos do texto.
- Objetivo 5 – O texto do livro foi copiado pela aluna.
- Objetivo 6 – A página 142, embora fosse seqüencial ao texto, não foi citada no Roteiro. Os alunos deveriam ler e fazer um resumo no caderno. A aluna copiou metade do texto.
- Objetivo 7 – Os alunos, novamente, deveriam ler e escrever um resumo no caderno. Dos sete parágrafos do texto, a aluna copiou apenas metade do primeiro e todo o segundo parágrafo.

Ao término dessas tarefas, a aluna finalizou também sua “pesquisa” com o capítulo 8 do livro: “América Anglo Saxônica: aspectos naturais” (anexo I, p.134-148). O roteiro solicitou ações de ler o mapa; localizar no mapa; relacionar dois conceitos; estudar; ler o texto. São ações que o aluno deveria fazer individualmente, pedindo ajuda a um educador quando julgasse necessário. Pelo que se percebeu os alunos estiveram ocupados com mera cópia do livro didático para atingir aos “objetivos” propostos, que não

²⁰ Consultar TAKASAKI, 2002.

pareceram muito desafiadores, pois significavam apenas realizar uma tarefa.

A exposição verbal de conteúdo só era prevista para o aluno que solicitasse ajuda a um professor. As páginas 145 a 148 do livro didático (anexo I), contendo atividades de leitura e fixação de conteúdo, não constavam no roteiro. Este, portanto, não previa a fixação do conteúdo, discussões sobre o tema ou qualquer avaliação para que se pudesse prosseguir o estudo.

O próximo capítulo do livro, “Canadá”, corresponde aos itens de 8 a 12 do Roteiro. Aqui, no entanto, o mentor do roteiro optou por colocar os exercícios propostos pelo livro. A análise permitiu apontar:

- Objetivo 8 – Comparando-se roteiro e livro, verificou-se que para fazer esses exercícios era necessário que o aluno lesse até a página 151 e não apenas a 149 como o roteiro pediu. A aluna copiou apenas o 2º parágrafo da página 149. Copiou e respondeu os exercícios 3 e 4, e apenas copiou o exercício 5, deixando a resposta em branco. Percebeu-se que, embora os professores pedissem para ler e resumir o texto, a aluna apenas copiava trechos. Muito provavelmente, para a aluna, resumir significava selecionar trechos e copiá-los. Ficou patente a falta do trabalho em conjunto com um professor. Em suas anotações não constavam correções embora, para adquirir um novo roteiro, o professor devesse conferir o trabalho da aluna e, além disso, o professor tutor, responsável pela aluna, fosse também o responsável pela correção de seus cadernos.
- Objetivo 9 – Novamente pôde-se ver que a página 150 do livro didático de Geografia (anexo I) não deveria fazer parte desse item, mas sim do anterior. Desta vez, a aluna selecionou alguns trechos do texto e os copiou.
- Objetivo 10 – Segundo orientação, os alunos deveriam ler e escrever o resumo do texto e fazer um exercício. Aqui não foi copiado nenhum trecho do texto e a aluna foi diretamente ao exercício. Respondeu dois de seus itens e deixou o outro sem fazer.
- Objetivo 11 – Os educadores pediam que os alunos lessem, resumissem o texto e fizessem os exercícios do livro. A aluna copiou e respondeu ao exercício.

- Objetivo 12 – A aluna não registrou nada sobre o texto, copiou e respondeu aos dois exercícios.

Ao final desse último item, a aluna terminou mais um capítulo do livro, agora sobre o Canadá. Não se pode deixar de comentar o fato de que o mentor do roteiro cometeu enganos nos “objetivos” 8 e 9, que comprometem o trabalho do aluno. Vale ressaltar que esse roteiro é de 2006 e em 2008 ele ainda não havia sido modificado. Pode-se concluir que esses roteiros, uma vez feitos, eram aproveitados para os demais anos, sem a necessidade de reelaboração.

De qualquer sorte, as resoluções das atividades neste capítulo se mantiveram nas mesmas condições anteriores: cópias de textos do livro didático. A novidade foi que os exercícios do livro passaram a constar no Roteiro. Convém salientar que o enunciado dos exercícios deveria ser escrito no caderno, pois os livros permaneciam na escola, uma vez que não havia número suficiente para todos os alunos. Em 2008, no entanto, cada estudante passou a ter seu próprio livro, podendo resolver os roteiros em casa, se assim o desejasse.

Os objetivos de 13 a 19 referiam-se ao capítulo 10 do livro didático: “Estados Unidos” (anexo I).

- Objetivo 13 – Aqui é possível verificar que a aluna demonstrou ter feito um resumo do pequeno texto, usando suas palavras e copiando trechos do texto para finalizar:

Nós já sabemos que os Estados Unidos já é bem popular. A maioria da população mundial não conhece, não sabe onde fica, nunca foi lá, mas, a maioria já ouviu falar dele.

A população dos Estados Unidos, em 2002, era de 280,5 milhões de habitantes, o que o classificava como um dos países mais populosos do mundo. (anexo II).

Essa pequena anotação, bem pontuada e objetiva, não era mera cópia do livro. Foi a primeira vez que isso ocorreu na resolução nesse roteiro. Tudo leva a crer que um professor possa tê-la ajudado. É uma pista que leva a pensar sobre o papel do professor no Projeto.

- Objetivo 14 – Os alunos deveriam ler o texto e responder aos exercícios, segundo as orientações recebidas. A menina não registrou nada no caderno.
- Objetivo 15 – Outro engano no roteiro: a página indicada do livro didático não se referia a Nova York²¹ e a única foto que dispunha era do estado da Flórida. A aluna copiou uma parte do texto sobre a produção agropecuária na Flórida, Califórnia e região dos Grandes Lagos.
- O Objetivo 16 - referente ao livro de Português, não foi registrado pela aluna. Na tentativa de mostrar que os roteiros apresentavam transversalidade, o autor por vezes adicionava, aos roteiros, alguma atividade de outros livros didáticos, pertencentes a outras áreas de conhecimento. Neste roteiro foram apenas dois itens: o primeiro e este.
- Objetivo 17 – este item referia-se a cinco páginas de texto para que os alunos lessem. A aluna selecionou três sentenças do texto sobre migração e duas sentenças sobre minorias raciais para copiar.
- Objetivo 18 – Segundo a ordem dos objetivos, que seguiu a ordem de apresentação do conteúdo do livro, este deveria ser a última atividade a ser realizada, assim, no penúltimo objetivo essa lógica foi alterada. Fica aqui uma dúvida de por que isso pode ter ocorrido. A aluna copiou e respondeu aos exercícios.
- Objetivo 19 – A aluna copiou e respondeu aos exercícios, deixando um item sem resposta.

Segundo o registro da aluna, ela iniciou o roteiro em 16.05.06 e terminou em 22.06.06. No final dessa atividade havia uma assinatura – provavelmente da tutora – datada em 02.08.06.

O roteiro apresentou um erro na indicação da tarefa 15, que impossibilitou sua realização. Ao término desse roteiro o conteúdo de Geografia sobre os aspectos naturais da América Anglo-Saxônica, sobre o Canadá e sobre Os Estados Unidos foi dado por finalizado. Não houve trabalho posterior com o conteúdo visto nos livros. Os professores nada propuseram de diferente.

²¹ Muito provavelmente o autor dos roteiros se referia à página 171 do livro didático de Geografia, e não à página 179 (anexo I).

Lendo os roteiros, pôde-se compreender como eram elaborados. No conteúdo, em nada diferiam dos livros didáticos. Apenas apresentavam tarefas, itens ou atividades – que seu autor denominou objetivos – a serem cumpridas pelos alunos por meio da consulta ao livro. A elaboração do roteiro não apresentou nenhuma inovação, mas ele funcionava como um guia para o aluno saber o que fazer sem que o professor precisasse mandar. Este passava pelos grupos de alunos apenas supervisionando, cuidando para que permanecessem sentados e escrevendo, respondendo dúvidas caso fosse requisitado.

O tema que o autor deu para o roteiro - América Anglo-Saxônica - era o título da unidade 2 do livro de Geografia, correspondente aos capítulos 8,9 e 10 (anexo I). Assim, o roteiro não trouxe nenhuma inovação temática, mas apenas organizou elementos do conteúdo num primeiro levantamento, o que sugeriu a necessidade de retomadas, explicações, complementações e acompanhamento dos alunos nessa forma de trabalho, mas isso não ocorreu. O roteiro não previa qualquer intervenção do professor: um planejamento da aula, uma apresentação do tema ou do conteúdo, correções ou comentários. Não eram previstas discussões, análises, sínteses, argumentações entre professor e aluno ou entre os estudantes. Em assembléia de pais, a diretora e o autor dos roteiros frisaram a possibilidade dos alunos resolverem os roteiros sem necessidade de se preocuparem com a seqüência dos itens a serem resolvidos, o que parecia fortalecer mais a superficialidade demandada pelos roteiros com relação ao conhecimento.

O Projeto documentava que os Roteiros usavam “os livros (didáticos) de forma particular e não seqüencial, privilegiando uma transversalidade temática...” (São Paulo, 2005, p.9). Contrariamente, o roteiro analisado possuía 19 “objetivos” que, na verdade, eram 19 “atividades” correspondentes seqüencialmente à unidade 2 do livro didático de Geografia. Dois dos objetivos: 1 e 16, tinham atividades cuja consulta deveria ser feita no livro de Português.

A utilização desses roteiros não demonstrava promover a autonomia dos alunos, tão aclamada em seu Projeto. Não havia percurso intelectual a ser seguido com a elaboração de um pensamento mais complexo: o caminho a ser trilhado era apenas a resolução dos roteiros. A responsabilidade cobrada dos alunos era a de terminarem os roteiros. Estes dependiam totalmente do livro

didático e descreviam atividades a serem feitas sem que o professor precisasse mandar. O papel do docente ficava reduzido a tirar dúvidas dos alunos que o solicitavam. O roteiro não previa uma entrada do professor. Na relação entre aluno e conhecimento, seu papel era externo, de mero supervisor da realização do roteiro e da ordem do recinto ocupado por todos.

O Trabalho de pesquisa, defendido no Projeto da escola, ficava, assim, reduzido a trabalhar com os Roteiros Temáticos nos moldes que vimos uma das melhores alunas da 7ª série: cópia de textos do livro, resolução de tarefas. Em 2006 essa forma de trabalhar se alastrou pelo currículo. Indica-se, mais adiante, quais áreas do conhecimento passaram a trabalhar com os roteiros, quantos e quais eram seus temas e em quais oficinas deveriam ser cumpridos.

2.1.3 Proposta Curricular

Para descrever e analisar a proposta curricular da escola, inicialmente, será apresentado o que foi organizado para a 7ª série; depois o foco será ampliado para a proposta do Ciclo II do Ensino Fundamental e, em seguida, far-se-á uma comparação com as recomendações oficiais. A discussão será aprofundada com a apresentação das oficinas e roteiros.

A partir dos roteiros organizados pelo assessor curricular da escola para a 7ª série, foi possível elaborar o **Quadro 5**.

É importante destacar que o assessor curricular contratado pela escola elaborou uma proposta curricular de conteúdo bastante reduzido para cada área do conhecimento. Ou seja, o conteúdo escolar que seria trabalhado pelos alunos da 7ª série nas áreas de História, Geografia, Ciências, Matemática, Escrita da Língua Portuguesa²², durante todo o ano letivo, estava contido em dois, três ou quatro Roteiros para cada uma delas.

Para termos idéia do que era possível para os alunos executarem, uma das alunas da 7ª série, considerada uma das melhores por seus professores, iniciou o ano de 2006 com alguns roteiros que não havia terminado no ano anterior. No final do ano, dos 23 que deveria cumprir, deixou três roteiros por fazer e três ainda incompletos. Em 2007 ela completaria o que faltava.

²² Sem contar as oficinas de Leitura e de Informática em que os próprios professores elaboravam os roteiros, os quais não passavam pela supervisão do assessor curricular.

Quadro 5. Temas de Roteiros, áreas do conhecimento e oficinas para a 7ª série, em 2006.

Área do conhecimento	Tema do roteiro	Em que oficina o roteiro deveria ser realizado
Ciências	1.Alimento 2.Esqueleto 3.Genoma 4.Evolução	Esses roteiros deveriam ser realizados pelos alunos sentados em grupos nucleares, durante o momento de Pesquisa , no salão, sob a supervisão de três ou mais educadores. Cada aluno escolhia e resolvia individualmente o roteiro desejado.
	5.Brasil 6.Desigualdades	
Geografia	7.América Anglo-saxônica 8.América Central 9.América do Sul 10.Oceania e regiões Polares	
Matemática	11.Números 12.Potências e raízes 13.Cálculo	Esses roteiros deveriam ser realizados pelos alunos durante a oficina de Matemática , sob a supervisão da professora licenciada na área.
Língua Portuguesa	14.Mito 15.Debatedores 16.Entrevistadores	Esses roteiros deveriam ser realizados pelos alunos na oficina de escrita , sob supervisão da professora licenciada em Português.
	17. Globalização 18. Brasil: Formação cultural	Esses roteiros deveriam ser realizados pelos alunos na oficina de leitura , sob supervisão do professor licenciado em Geografia.
	19. Pesquisador	Esses roteiros deveriam ser realizados pelos alunos nos momentos de Tutoria .
	20.Biblioteca	
	21.Evolução	Esses roteiros deveriam ser

Informática	22.Desigualdades 23.Alimento	realizados pelos alunos durante a oficina de informática.
-------------	---------------------------------	--

Considerando o ano letivo com 200 dias e que os alunos da 7ª série tinham 23 Roteiros a serem cumpridos, pôde-se prever que a cada oito dias e meio um roteiro deveria ser terminado. Se o foco de trabalho parecia ser ocupar os alunos sempre, essa pareceu ser uma boa organização de trabalho. Ocupava todo o tempo dos alunos, haja vista o desempenho dessa aluna. Não quebrava a possível seqüência, uma vez que os roteiros não feitos poderiam ser “retomados” no ano seguinte. A questão está posta no real aproveitamento, na qualidade dos roteiros, na seqüência real em que se apresentavam, na partilha entre os grupos e intragrupos, na correção, na retomada do aprendido, na avaliação diagnóstica para a seqüência do ensino.

Três áreas do conhecimento foram extintas: Ciências, História e Geografia e passaram a ser trabalhadas nos moldes do roteiro analisado. Seu autor fez um recorte de cada livro didático escolhendo alguns capítulos do livro para fazer o roteiro. Não havia uma seqüência lógica a ser trabalhada, nem um encadeamento conceitual, nem exposição ou explicação do tema a ser desenvolvido. Os roteiros eram esses e os alunos deveriam cumpri-los em um trabalho solitário. Com essas questões em mente e, conhecendo agora mais proximamente o que significava o trabalho de pesquisa com os roteiros, vejamos o que ocorreu com o currículo da escola no Ciclo II.

Em 2008 os roteiros foram agrupados no que seu autor chamou de “eixos temáticos”. O quadro a seguir sugere uma proposta curricular para todo o Ciclo II. Sob essa nova arrumação, cada professor ficou responsável por um eixo temático para solucionar as dúvidas dos estudantes. Por exemplo, “Nosso País” – com temas de diferentes áreas de conhecimento – era de responsabilidade da professora licenciada em Português. No momento denominado “Oficina de acompanhamento de Roteiros” os alunos sabiam que deveriam procurar essa professora e não mais qualquer um dos docentes presentes. Das oito horas-aula dedicadas à “pesquisa” com os roteiros, essa oficina ocorria apenas em duas. Nas demais os alunos deveriam se dirigir a

quem estivesse disponível no salão. A alegação dos professores era que essa foi uma forma de atender mais individualmente às dúvidas dos alunos.

A partir da organização feita pelo autor dos Roteiros e passada aos alunos foi possível elaborar o **Quadro 6**.

Quadro 6: Eixos temáticos, temas dos Roteiros e série à qual pertenciam e área de conhecimento à qual estavam ligados, em 2008

Eixos Temáticos	Temas dos Roteiros e série à qual pertencem	Área do conhecimento À qual estão ligados
Nosso País	Brasil – 7 ^a Chargistas – 8 ^a Cidades – 5 ^a Colônia – 6 ^a Jornais – 5 ^a Mitos – 7 ^a Políticos – 8 ^a Região Centro-Oeste 6 ^a Região Nordeste – 6 ^a Região Norte – 6 ^a Região Sudeste – 6 ^a Região Sul – 6 ^a Trabalho – 6 ^a	História Língua Portuguesa História História Língua Portuguesa Língua Portuguesa Língua Portuguesa Geografia Geografia Geografia Geografia Geografia Hist. / Matem./ Geogr.
Nosso Planeta	Água – 5 ^a Arqueólogos – 5 ^a Astrônomos- 5 ^a Big- Bang – 8 ^a Camada de Ozônio – 5 ^a Canções – 6 ^a Evolução – 7 ^a Geólogos e Paleontólogos – 5 ^a Notícias – 6 ^a Poetas – 8 ^a Terra – 5 ^a	Ciências e Geografia História Ciências e Geografia Ciências Ciências e Geografia Língua Portuguesa Ciências Geografia e História Língua Portuguesa Língua Portuguesa Ciências e Geografia

<p>Identidade e Alteridade</p>	<p>Debatedores – 7^a Entrevistadores -7^a Família – 5^a Genoma – 7^a Identidade cultural – 6^a Leitores – 8^a Lendas – 5^a Memória – 5^a Percepção – 6^a Teatro – 6^a Telespectadores – 8^a</p>	<p>Língua Portuguesa Língua Portuguesa História Ciências Hist / Geogr/ Ciências Língua Portuguesa Língua Portuguesa História Ciências Língua Portuguesa Língua Portuguesa</p>
<p>Nosso Mundo</p>	<p>África – 8^a América Central – 7^a Am. Anglo-Saxônica 7^a América do Sul – 7^a Ásia – 8^a Cartografia – 5^a Escribas – 5^a Europa – 8^a Globalização – 8^a Guerras – 8^a Internet – 5^a Navegações – 6^a Oceania e Regiões Polares – 7^a Revoluções – 8^a Risos e Lágrimas – 5^a</p>	<p>Geografia Geografia Geografia Geografia Geografia Geografia Língua Port. e História Geografia História e Geografia História Língua Portuguesa História Geografia História Língua Portuguesa</p>
<p>Saúde</p>	<p>Alimento -7^a Átomos – 8^a Biblioteca – 5^a Desigualdades – 7^a Esportistas – 8^a Esqueleto – 7^a Jornalistas – 8^a Pesquisador – 6^a Reprodução – 6^a Sistema imunológico – 6^a Trabalhadores – 8^a</p>	<p>Ciências Ciências Língua Portuguesa História Ciências Ciências Língua Portuguesa Língua Portuguesa Ciências Ciências História</p>

Matemática	As quatro operações -5 ^a	Matemática
	Formas e medidas – 5 ^a	Matemática
	Frações e porcentagens – 5 ^a	Matemática
	Gráficos – 5 ^a	Matemática
	Potências e raízes – 5 ^a	Matemática
	Sistema de numeração decimal – 5 ^a	Matemática
	Equações e inequações – 6 ^a	Matemática
	Frações – 6 ^a	Matemática
	Gráficos – 6 ^a	Matemática
	Medidas – 6 ^a	Matemática
	Números decimais – 6 ^a	Matemática
	Percepção matemática – 6 ^a	Matemática
	Porcentagens e médias – 6 ^a	Matemática
	Calculo – 7 ^a	Matemática
	Números – 7 ^a	Matemática
	Potencias e raízes – 7 ^a	Matemática
	Equações – 8 ^a	Matemática
	Funções – 8 ^a	Matemática
	Probabilidades – 8 ^a	Matemática
	Radicais – 8 ^a	
Triângulos – 8 ^a		

As disciplinas do currículo tradicional foram extintas e em seu lugar esboçou-se uma proposta curricular apresentando roteiros com atividades, cujos temas foram agrupados em torno de eixos temáticos. Observando-se mais detidamente os eixos temáticos vê-se que eles agregam roteiros cujos temas parecem mais próximos, outros menos próximos e outros ainda bem afastados do eixo central.

O currículo não apresentava uma seqüência, com encadeamento de idéias ou de conceitos. Os roteiros estavam listados e o aluno escolhia qual desejava cumprir entre os que se apresentavam para sua série. Não era possível entender a lógica desse arranjo pelo exame do conjunto de Roteiros, embora os eixos temáticos sugerissem uma proposta curricular que ia do “planeta” a questões de “identidade”. A seqüência variava pelas séries, mas em

todas elas eram tratados os diferentes eixos temáticos, cujo desdobramento, entretanto, não permitiu perceber claramente a relação eixo-tema-roteiro. Os Roteiros indicaram preocupação social e busca de relações com atualidades como, por exemplo, com os meios de comunicação.

Os livros didáticos consultados para a resolução dos Roteiros eram específicos das disciplinas tradicionais. Assim, sob essa nova disposição, as disciplinas pareceram ter sido desconstruídas, seus restos bem misturados e a seguir reconstruídos sob um critério arbitrário. A seleção do conteúdo pareceu também pessoal e aleatória. Não houve conceitos centrais a serem tratados, não existiu um foco para estudo. Não houve clareza do objetivo a ser atingido com esse currículo. Não foi possível dizer o que se pretendia ensinar com Ciências ou com Geografia. O currículo oferecia aos alunos um percurso superficial sobre o conhecimento. Essas disciplinas viraram apenas temas de roteiros. Mas também não foi possível dizer o que se pretendia com eles, qual o objetivo a ser trabalhado. O currículo propunha um apanhado de cultura geral, ligeiro e superficial.

Em 2008 os roteiros permaneceram os mesmos de 2006 sugerindo o mesmo tipo de trato. Esse pareceu ser um indicativo de nenhuma preocupação com o atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos. Infere-se que a aprendizagem não estava no centro das preocupações escolares.

Intrigantemente, Matemática obteve um tratamento diferenciado. Ela permaneceu com o que lhe era específico, com temas relativos à tradição da disciplina. Ela não foi desconstruída ficando de fora da lógica usada pelo autor dos roteiros. Mesmo na inovação ela permaneceu com sua lógica tradicional.

Língua Portuguesa, ao contrário, foi totalmente descaracterizada e espalhada pelos diferentes eixos temáticos. Os Roteiros específicos abrangiam uma variedade de assuntos gerais. Não era prevista sistematização no trato com a Língua materna. Os temas possuíam um tratamento superficial, sem revisão ou correção, com quase nenhuma clareza do que se pretendeu atingir com os alunos.

O currículo deixou de ser disciplinar para ser temático, porém seus temas não traziam um corpo de aprendizagens básicas. Não era previsto um tratamento, por exemplo, com a Língua materna no tocante a conhecer sua

construção, sua sintaxe, escrever, reescrever, corrigir, interpretar e avaliar um texto.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998) a organização curricular de cada unidade escolar deve conter uma base nacional comum a todo o território nacional, integrada com uma parte diversificada traduzida em projetos e atividades que estejam articulados com temas relevantes para a comunidade. As áreas de conhecimento que devem fazer parte da base comum são: Língua Portuguesa, Língua Materna (para populações indígenas e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física, Ensino Religioso (como disciplina obrigatória de matrícula facultativa no sistema público). O **Quadro 7** permite comparar o currículo que rege a legislação oficial com o currículo oferecido aos alunos nos anos de 2006 e de 2008.

O que se pretende destacar é a fragilidade desse currículo: como visto, em 2006, os componentes curriculares Ciências, Geografia e História desapareceram dando lugar à Pesquisa. Língua Portuguesa, que em 2006 dividia-se em oficinas de Leitura e Escrita, em 2008 também foi extinta, dando lugar, à oficina de Pesquisa. Mesmo quando havia oficinas de Leitura e Escrita, o trabalho dos alunos girava em torno das tarefas propostas nos roteiros. Como a escola explica a aprendizagem da língua falada em seu país sem a sua inclusão no horário? Certamente pela atividade com os Roteiros. De qualquer modo, Inglês permaneceu, Português saiu. Em troca os alunos ganharam mais roteiros para fazer.

Sob essa organização os alunos não falavam, não discutiam, não elaboravam, não articulavam, não relacionavam conhecimento. A escola não lhes proporcionava retornos do que aprendiam ou sinais do que ainda falta, a não ser realizar certo número de tarefas com Roteiros, comum a todos.

Todo o currículo continuou utilizando Roteiros Temáticos, com exceção das áreas de conhecimento de Inglês, Educação Artística e Educação Física. Uma nova oficina surgiu: Oficina de “acompanhamento de roteiros” que, como diz o nome, acompanhava os roteiros das oficinas de Pesquisa e, portanto, não aparece no Quadro 7 por corresponder a todas as oficinas que usavam

roteiros. O assessor curricular agrupou os Roteiros que já existiam por temas e designou professores para supervisioná-los.

Quadro 7. Áreas de conhecimento do currículo oficial e do currículo proposto pela escola em 2006 e 2008, com indicação das áreas de conhecimento que utilizam Roteiros Temáticos (RT) na 7ª série.

	Currículo Oficial	Oficinas oferecidas pela escola em 2006	Oficinas oferecidas pela escola em 2008
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	Leitura e Escrita (RT)	Pesquisa (RT)
	Matemática	Matemática (RT)	Matemática (RT)
	Ciências	Pesquisa (RT)	Pesquisa (RT)
	Geografia		
	História		
	Língua estrangeira	Inglês	Inglês
	Educação Artística	Artes plásticas ou Música ou Teatro	Educação Artística
		Dança	Música
	Educação Física	Educação Física ou Capoeira	Educação Física
Ensino Religioso			
PARTE DIVERSIFICADA		Informática (RT)	Informática (RT)
		Tutoria (RT)	Tutoria (RT)

Educação Física não era mais dividida com outras oficinas (Música ou Dança ou Artes), e passou a ser oferecida duas vezes por semana. Música era a única oficina oferecida por um arte-educador na 7ª série. Capoeira saiu do currículo e passou a ser oferecida fora do horário escolar, em horários diferentes para crianças, jovens e para adultos. Informática continuou, sendo ministrada, porém, por funcionários da empresa que assessorava a escola.

Em uma conclusão que se faz iminente, pode-se afirmar que, dentro daquilo que a escola realizava de fato, o objetivo do Projeto era o controle do

comportamento de seus alunos e não a busca de sua autonomia, como anunciava. Toda sua ação responsabilizava os alunos por aprenderem ou não, eles deveriam ir à busca do conhecimento espontaneamente. Eles deveriam saber escrever, resumir, formular dúvidas. A responsabilidade pela formação parecia não estar no professor, no currículo, na escola, mas nos alunos e em suas famílias.

Reforçando ainda mais a fragilidade dessa proposta de currículo, vejamos o que ocorria, o que e como se aprendia em cada uma das oficinas.

2.1.4. Oficinas e Roteiros

Como visto, dentro da carga horária semanal, das 20 horas-aula, as atividades com Roteiros para a 7ª série totalizavam quinze – Pesquisa, Matemática, Escrita, Leitura²³, Informática e Tutoria. As cinco horas-aula restantes não faziam uso de Roteiros: Inglês, Educação Física e Educação Artística. A Tutoria não usava exclusivamente os Roteiros e, por ser um momento em que também a avaliação era prevista, será apresentada ao final deste item.

2.1.4.1. Oficinas com Roteiros Temáticos:

No início de 2008 todos os alunos da escola receberam uma encadernação contendo todos os Roteiros que deveriam ser cumpridos durante o ano, assim como os livros didáticos correspondentes. Seus pais assinaram um termo de responsabilidade sobre esse material.²⁴ Assim, alunos e famílias tinham conhecimento do que a escola esperava deles: o cumprimento de todos os roteiros.

²³ Leitura e Escrita permaneceram no currículo até o final de 2007, depois foram suprimidas e passaram a constituir, também, a oficina de Pesquisa.

²⁴ Até então todos os livros permaneciam na escola, pois não havia número suficiente para todos os estudantes. Além disso, muitos alunos perdiam seus roteiros. Encaderná-los e deixá-los sob responsabilidade dos pais foi uma maneira de garantir que todos trouxessem o material diariamente, além de possibilitar que os alunos e suas famílias soubessem o que deveria ser cumprido naquele ano.

A) Oficina de Pesquisa

Como destacado, o trabalho fundamental do Projeto era a Pesquisa, compreendida como uma atividade de cada aluno, individualmente, buscar no livro didático resposta a questões formuladas sobre um assunto e escrever no seu caderno o que encontrou. Durante oito horas aula semanais os alunos permaneciam no salão, onde originalmente havia três salas de aula que tiveram suas paredes derrubadas formando então uma grande sala. Nessa oficina grupos nucleares das diferentes séries do Ciclo II permaneciam juntos na mesma sala, com capacidade de abrigar cerca de cem alunos. Esta era a atividade que contava com maior carga horária curricular.

Os grupos nucleares trabalhavam com os Roteiros que contemplavam atividades dos livros didáticos de Geografia, Ciências e História (e a partir de 2008, também, Língua Portuguesa). Essas disciplinas não eram oferecidas no currículo como oficinas específicas, mas os docentes acompanhavam o trabalho dos alunos na resolução dos roteiros, respondendo dúvidas que, não necessariamente, faziam parte de sua licenciatura. Por exemplo, uma dúvida em um roteiro de Ciências poderia ser respondida pelo professor de Geografia, ou pelo professor disponível no momento; podendo ser até mesmo o de Português. Qualquer professor tinha autoridade para responder às dúvidas sobre a resolução dos roteiros. Até mesmo os arte-educadores, caso estivessem no salão.

A esses professores não competia avaliar. O trabalho de cada aluno deveria ser avaliado por seu tutor, nas reuniões de tutoria às 5^{as} feiras. Seu término não era imposto, devendo cada aluno seguir o seu próprio ritmo de trabalho. O aluno que não completasse todos os roteiros durante o ano deveria fazê-lo no ano seguinte e seu tutor deveria cobrar-lhe esse trabalho.

Ocorria, de fato, que poucos alunos cumpriam a tarefa de resolver roteiros. Percebia-se que não sabiam se organizar sozinhos na otimização do tempo para realizarem a atividade e que, sob o olhar do professor, alguns trabalhavam e outros fingiam fazê-lo, muitas vezes ocupando-se com atividades bastante diferentes, como se observou:

O que fazem os alunos do grupo 33: Lita - nada faz, encontra-se quieta e pensativa. Minutos depois começa a passar em outro caderno o roteiro “Alimento” terminado há dias atrás. Diz que estava feio e por isso o fará todo, novamente. Nando – quando a professora se aproxima, mexe na mochila como se estivesse para iniciar uma atividade que nunca é começada. Doris tem um livro aberto, mas está desenhando. Os demais conversam entre si.

Grupo 32: Um dos meninos está sentado fazendo o Roteiro “Identidade Cultural” do ano passado (ainda!) Duas meninas sentadas, quietas, fazem cada qual seus roteiros. Uma está com “Alimento” e a outra com “Evolução”. Dois meninos estão cabulando aula. Seus colegas disseram que eles ficam no pátio e ninguém percebe. Uma das professoras permanece quase trinta minutos dando explicação para uma das alunas. (registro de 11.08.06).

Havia alunos que driblavam o controle dos professores tanto em sala, fingindo fazer os roteiros, quanto fora dela, cabulando aula: iam para a quadra ou para alguma oficina de Artes. Algumas vezes eram pegos pela assistente de direção, que os fazia voltar para o salão.

Poucos cumpriam o que era esperado e, os que solicitavam o professor, acabavam tendo exclusividade na explicação. Um professor ficar trinta minutos dando explicação para um aluno apenas, pode parecer formidável, porém, outros tantos poderiam desfrutar desse mesmo atendimento e o fato de isso não ocorrer era responsabilidade dos alunos, julgavam os educadores. Eram eles que deveriam ter autonomia na busca pelo conhecimento.

A professora aproxima-se de um aluno que tem desenhado no caderno de Ciências uma pirâmide alimentar. Diz a ele que sua pirâmide está linda, mas que ele deve seguir com a lição. “Faz alguns dias que você está nisso”, diz. Ele responde que havia começado no dia anterior. A professora diz: “Você sabe o que são proteínas? Lipídeos? Você tem que ler o texto para entender essa pirâmide”. O menino fica em silêncio. (registro da oficina de Pesquisa, no salão, em 30.06.06).

A responsabilidade por aprender era totalmente dos alunos, mas o caminho não lhes foi ensinado. Eles deveriam ler o livro e entender os conceitos. Para saber o que são proteínas ou lipídios o professor não introduziu a matéria, não preparou o aluno para o conhecimento, não o estimulou a querer saber mais. Não teceu relações. O aluno deveria buscar seu próprio conhecimento.

Por outro lado, para o professor, essa nova forma de trabalho, de certa forma, o colocava em cheque: se imaginarmos que cada aluno fazia um roteiro,

que cada um estava num ponto diferente do conteúdo, se todos tivessem perguntas ao mesmo tempo, considerando o número de alunos, não haveria professor suficiente para dar conta delas. Mesmo que houvesse, nunca um aluno poderia participar da discussão com o outro. Essa organização não previa a construção conjunta de conhecimento. Mesmo que cem por cento dos alunos cumprissem seu dever e resolvessem os roteiros durante os 60 minutos de duração dessa oficina, de qualquer modo, o que era esperado tanto dos alunos quanto do professor era muito pouco, algo que em nada contribuiria para sua evolução intelectual. Não lhe era cobrado um momento de reflexão mais profunda nem qualquer tipo de registro nesse sentido. Ele deveria, apenas, resolver os roteiros. E só. A correção ficava por conta do tutor nos encontros semanais, porém, essa correção se limitava mais a verificar quantos itens de determinado Roteiro o aluno havia feito, ou seja, o cumprimento das tarefas.

Um professor nunca pôde polemizar um assunto com todo o grupo visto que cada aluno fazia um roteiro diferente. O fato de pertencerem a um grupo nuclear em nada colaborava para a aprendizagem. Na verdade não foi encontrada justificativa para esse tipo de trabalho, uma vez que os alunos trabalhavam sempre sozinhos.

Por outro lado, muitos alunos demonstravam prazer em aprender:

No grupo 34 - um dos alunos pinta um mapa sobre uma folha de papel de seda há cerca de vinte minutos e aparenta estar bem concentrado nessa tarefa. Outro procura no dicionário de Inglês o significado da palavra "home" por causa da música intitulada "nobody in home". Essa tarefa nada tem a ver com os roteiros, pois é da área de Inglês. Uma das meninas conversa com a professora a respeito de uma experiência científica. Ambas estão em pé, de costas para toda a sala (registro de 30.10.06).

Esses três estudantes mostraram interesse pelo conhecimento, mas dois deles estavam sós. Um demorou muito tempo para pintar um mapa e o outro se ocupava de conhecer melhor o Inglês. Ficaram sem saber o que poderiam ter aprendido caso um professor trilhasse com eles determinado caminho na busca de conceitos. Também permaneceram sem descobrir relações mais complexas que seriam possibilitadas em uma discussão com outros colegas sobre aquilo que lhes despertou interesse.

Sob a atividade de uso de Roteiros Temáticos, o professor não conseguia ficar atento aos reais interesses e necessidades dos alunos e não podia levar em conta suas possibilidades para guiar seu trabalho, pois ele estava mais comprometido com o controle do comportamento de seus aprendizes. A relação entre professor e alunos, assim como a relação com o conhecimento foi simplificada e empobrecida.

Interessante notar a organização que as atividades de pesquisa no salão proporcionavam para a escola. No caso de falta de um professor de uma oficina específica, por exemplo, um dos professores do salão poderia substituí-lo, indo até a sala ficar com os alunos, sem que a organização do salão fosse alterada, pois havia outros professores acompanhando os alunos nesse ambiente. Outra opção era trazer os alunos sem professor para o salão, e deixá-los fazendo algum roteiro de pesquisa. Essa solução fez com que a escola zerasse o número de aulas vagas, principal problema que o Projeto quis atingir e conseguiu.

Em resumo: O trabalho de Pesquisa colocava-se na centralidade do Projeto da escola, com maior carga curricular, contemplando o conteúdo das disciplinas que não eram oferecidas no currículo - Geografia, História e Ciências (e a partir de 2008 também Língua Portuguesa). Os docentes acompanhavam os alunos respondendo dúvidas e cada aluno seguia com seu próprio ritmo de trabalho, totalmente individual. Muitos, no entanto, demonstravam não saber se organizar sozinhos ocupando-se com atividades diferentes do trabalho com os roteiros. Outros, embora desenvolvendo o que lhes era posto, despendiam um tempo que poderia ser mais bem aproveitado com o acompanhamento mais próximo de um professor. Havia os que, ainda, além de não fazerem as atividades previstas, escapavam do controle dos professores fingindo trabalhar ou fugindo da sala de aula. Esse tipo de trabalho responsabilizava os alunos por seus fracassos sob o discurso de que a busca pelo conhecimento era de responsabilidade deles, que tinham autonomia para fazê-lo. A construção de conhecimento não era feita em conjunto: esperava-se muito pouco tanto do trabalho do professor quanto dos alunos.

B) Oficina de Matemática

Esta oficina era ministrada pela professora licenciada na área para cinco grupos nucleares formados por alunos de 7ª série, ou seja, 25 alunos. A proposta curricular, até 2008, havia sido a mesma: apenas três roteiros para serem cumpridos. Em 2006 os alunos ficaram o primeiro semestre todo com o primeiro roteiro - Números, que correspondia à primeira unidade do livro didático. No final de Agosto apenas alguns passaram ao próximo roteiro – Potência. A seleção feita por seu autor previu um conteúdo bastante reduzido em Matemática e se manteve sem alteração com o passar dos anos. Como no salão, na oficina de Pesquisa, a professora passava pelos grupos tirando dúvidas. Suas explicações nunca eram dadas para toda a sala, pois cada aluno estava em um ponto, assim, deveria explicar individualmente os novos conceitos. Para isso, escreveu e colou alguns cartazes na sala com alguns lembretes aos alunos. Interessante notar que, diferentemente do salão, aqui a professora era muito mais requisitada. Os alunos que não desistiam de chamá-la, já que a demanda era grande, recebiam a explicação para solucionar o exercício, que às vezes era complexo até mesmo para a docente, como se pode verificar nesse excerto de registro:

Carmem tem dúvida no último exercício da revisão, mas a professora também se confunde. A menina, esperta, diz: " bom, se você que é a professora não sabe a resposta, então eu terminei (o roteiro)" . Me dá outro roteiro! (registro de 08.08.06).

Muitos alunos demonstravam valorizar o que a escola lhes transmitia: a importância da conquista do término de um roteiro para que outro fosse iniciado. De um lado, quem não se interessava em perguntar ou desistia devido à alta concorrência, acabava ficando sem explicação e, por outro lado, os mais interessados, conseguiam um contato mais individualizado com a professora, o que não garantia, no entanto, melhor aproveitamento, como se depreende da situação relatada:

Uma aluna chama a professora e lê para ela a pergunta do livro: "é correto afirmar que toda dízima periódica é número racional?" A professora senta-se ao lado da menina, e em sua explicação limita-se a ler o texto do livro: "vimos os números naturais, depois..." e vai repetindo o que está no livro. Ao final da leitura a professora pergunta se a menina entendeu. Ela responde afirmativamente. A professora se levanta, a menina se distrai com os colegas e não faz o exercício. (Registro de 08.08.06).

A interação entre professora e aluna poderia ter sido finalizada com a professora acompanhando a resolução do exercício pela menina. Fica a dúvida se suas explicações eram realmente compreendidas.

Nessa oficina os alunos costumavam conversar bastante, e era difícil para a professora conseguir silêncio, pois se estava atendendo um aluno não podia, simultaneamente, controlar o comportamento dos demais.

Não havia uma avaliação sistemática do aproveitamento dos alunos. A professora disse que os exercícios do livro eram feitos pelo aluno e ela os corrigia no próprio caderno.

O que se via nessa oficina não difere muito do que era visto no salão, no momento da pesquisa: alunos ocupados com Roteiros e professor respondendo dúvidas. Numa comparação entre atividade e outra com aulas expositivas, pode-se dizer que aqui a professora era muito mais procurada e devia repetir muito mais vezes uma explicação que poderia ser para toda a sala, já que o número de alunos era reduzido. Isso não garantia, no entanto, maior aproveitamento dos alunos. Percebia-se que as dúvidas não se referiam propriamente ao conteúdo, mas à resposta ao exercício, conforme o registro:

Uma aluna pergunta: “Professora, todo número natural é um número inteiro?” A professora responde com uma explicação mais detalhada e que aluna diz: “Ah, tá, mas é ou não é?” (registro de 08.05.06).

O objetivo maior dos alunos não era compreender o conteúdo, mas acabar o roteiro.

O cenário da oficina apresentava alunos ocupados com seus roteiros e professora ocupada em responder o maior número de dúvidas, que não eram poucas. Ela não poderia ficar por muito tempo com um mesmo aluno, assim, após sua explicação, se ele se desse por satisfeito, a docente não tinha tempo de verificar se ele havia realmente compreendido a questão esperando-o fazer um exercício. Não havia uma avaliação sistemática para diagnosticar a aprendizagem e dar-lhe seqüência. Mesmo que a professora decidisse fazê-lo por si, o que poderia fazer? Os roteiros eram aqueles, cada aluno estaria em um ponto e ela não conseguiria atender a todos em sua individualidade, com suas necessidades. Não lhe cabia preparar as aulas, expor conteúdo, construir conceitos com seus alunos, retomar aprendizagens; aos alunos tampouco

cabia partilhar conhecimentos, discutir conceitos. Nada disso estava previsto na proposta curricular. E professora e os alunos eram seus meros executores. Conseqüentemente, tanto as perguntas feitas quanto as respostas dadas eram superficiais e meramente instrumentais. Parece evidente que a proposta curricular tinha como um de seus pilares não apenas o controle do comportamento dos alunos, mas também dos professores.

C) Oficina de Escrita

Essa oficina permaneceu no currículo até o final de 2007. Em 2008 foi incorporada à oficina de Pesquisa. Três roteiros compunham seu conteúdo, que permaneceu o mesmo em 2008.

Era ministrada pela professora licenciada na área, uma das grandes defensoras do Projeto. Nessa oficina o comportamento dos alunos era visivelmente diferente das demais: a professora era bastante rígida com os alunos, demonstrava bastante autoridade ao controlar-lhes o comportamento e era muito respeitada por eles. Uma das decorrências desse fato era o costume de que aquele que terminasse uma atividade emprestasse seu caderno para o colega copiá-la, já que a professora verificava freqüentemente os cadernos e repreendia quem não fazia a tarefa. Na maior parte do tempo, antes de passar pelos grupos e verificar sua produção, a professora se ocupava com outras atividades enquanto os alunos se ocupavam com os roteiros, praticamente, em silêncio. Veja-se o excerto do registro:

A professora senta-se à sua mesa e lá permanece entretida com alguns papéis enquanto os alunos trabalham em silêncio, em seus grupos nucleares. Em um dos grupos, um aluno pergunta ao colega o que fazer e é ajudado. O que pediu ajuda, no entanto, se levanta, volta a sentar-se e amassa a folha em que escrevia, para começar novamente. Vejo que escreve muito pouco, limitando-se a escrever com pouquíssimas palavras o enunciado do exercício. Após um tempo, pede para copiar do amigo que já havia acabado. (Registro de 03/06/06).

Os Roteiros dessa oficina foram elaborados pelo assessor curricular da escola, mas apenas a professora tinha acesso a eles, não os oferecendo aos alunos. Segundo ela, seu trabalho era diferente do que era feito no salão, onde os alunos impunham seu ritmo: aqui a professora conduzia para que todos pudessem acompanhar os mesmos itens. No início da aula ela os escrevia na

lousa e pedia que os alunos os executassem. Passava pelos grupos para ver se havia alguma dificuldade. A aula expositiva não era privilegiada, mas algumas discussões pouco prolongadas eram promovidas pela professora, já que os alunos faziam os mesmos exercícios. No entanto, a interação entre professora e alunos era mais ligada a questões de procedimento, ou a explicações limitadas de conteúdo; havia pouca participação oral entre os alunos e as atividades predominantes eram de escrita com cópias ou execução do roteiro de pesquisa.

No quadro que se apresentava nessa oficina o comportamento dos alunos era ainda mais controlado, pois a professora tinha sob seu controle a exata tarefa que os alunos estavam fazendo. Ninguém ficava aquém ou além. A professora conduzia a produção dos Roteiros controlando aqueles que estavam atrasados e exigindo que acompanhassem os demais. Embora não houvesse aula expositiva, fazia-se referência, em voz alta, sobre o conteúdo tratado, havendo um mínimo de discussão entre a professora e poucos alunos, que podiam participar de algumas colocações da professora. No entanto, nada era discutido com profundidade. A oportunidade de estarem todos no mesmo ponto do conteúdo não era aproveitada para que fossem feitas discussões mais amplas e profundas, com maior elaboração, com aproveitamento da fala dos alunos. E o mais importante: na oficina de Escrita não se promovia elaboração, discussão ou construção da escrita. Esta se limitava a mera cópia ou à resolução dos itens do Roteiro.

Toda essa atividade era consequência da proposta curricular da escola que parecia ter, em sua centralidade, o controle do comportamento de alunos e de seus professores.

D) Oficina de Leitura

Esta oficina era ministrada pelo professor especialista de Geografia – Geografia – para cinco grupos nucleares, totalizando 25 alunos.

Enquanto a professora de Matemática não se colocava nem contra nem a favor do Projeto e a de Escrita mostrava-se totalmente adepta, o professor de Leitura era um dos que ainda não havia sido ‘contagiado’ com as inovações da

escola. Em reuniões era verbalizado aos docentes o desinteresse desse profissional que faltava à escola em momentos importantes como os de tutoria e a necessidade de uma solução para isso. O comportamento dos alunos, nessa oficina, era bem mais agitado e movimentado e não demonstravam tanto respeito pelo professor como na oficina anterior.

Não havia Roteiros previstos, porém, o professor decidiu prepará-los para suas aulas também. Eram eles “Globalização” e “Brasil – formação cultural”. “*Reparei que eles estão acostumados e então fiz o meu (roteiro) também*” (registro da oficina de leitura de 09.08.06). Interessante que, mesmo sem aderir ao Projeto da escola, o docente seguiu o procedimento imposto pela maioria, produzindo e trabalhando com Roteiros que não passavam pelo assessor curricular. Assim, diferentemente das oficinas anteriores, não se tinha controle do que os alunos e professor faziam. Ainda assim, não faziam nada muito diferente. O professor tentava guiar a atividade dos alunos colocando um ou dois itens do roteiro na lousa para que fossem feitos. Os alunos só podiam sair da sala ao mostrarem seus cadernos com a atividade feita, a qual o professor via rapidamente, sem corrigir.

A comunicação verbal do professor para com a classe era bastante econômica. Limitava-se a ordens da lição que deveria ser feita e ao controle do comportamento dos alunos. Nunca presenciei uma atividade específica de leitura com a classe da 7ª série, ou seja, na oficina de Leitura os alunos não liam, não interpretavam textos, não relacionavam idéias, não discutiam conteúdo, não alargavam horizontes para conhecer melhor a língua materna.

E) Oficina de Informática

A professora era efetiva na escola, formada em Letras e, originalmente, professora de Português, há dez anos trabalhava em Informática. Essa oficina era desenvolvida em uma sala que contava com 19 computadores, a grande maioria deles tinha acesso à internet. Era ocupada por cerca de 25 alunos que trabalhavam individualmente, fora dos grupos nucleares, numa classe heterogênea, com alunos de 5ª à 8ª série.

A própria professora elaborou os Roteiros para sua oficina a partir dos

temas dos de História, Geografia e Ciências. Eles continham os mesmos temas, porém, com sugestões de *sites* para pesquisa e funcionavam como um guia para os alunos fazerem seu trabalho como quisessem. Quando percebia que estavam acessando algo não permitido, ela intervinha e pedia que voltassem ao Roteiro. Muitos alunos a chamavam pedindo ajuda, em grande parte, referentes ao manuseio da máquina. Seus trabalhos ficavam guardados no computador e no final do semestre podiam fazer uma apresentação aos demais colegas de tudo o que haviam pesquisado durante o ano. Entre ela e os alunos havia um pacto: na última semana do mês o acesso à internet era livre do roteiro.

Nessa oficina não havia necessidade de um maior controle do comportamento dos alunos. A atividade de manusear o computador já era bastante motivadora e os mantinha sentados e quietos. Essa era a única oficina em que, pelo menos no final do semestre, os alunos podiam dar algum tipo de fechamento a seus trabalhos, mostrando aos colegas o que haviam produzido.

As oficinas que faziam uso de Roteiros demonstravam ter em sua centralidade o domínio do comportamento dos alunos e não sua formação para a autonomia, como anunciava o Projeto pedagógico. Nessas oficinas o papel do professor era bastante constrangido e as relações com o conhecimento por demais frágeis. Não havia um trabalho sistematizado e intencional que objetivasse promover o trato do conhecimento para a formação do aluno.

Em verdade o Projeto da escola começou muito antes de ter sido escrito, e ele só veio formalizar muitas das mudanças que já haviam sido feitas. Foi organizado e redigido por um pai de aluno, membro do Conselho de Escola.

O que vimos até aqui foi que a relação educacional entre aluno, professor e conhecimento foi modificada a ponto de o professor não ter mais o domínio sobre sua profissão: ele não planejava suas aulas, não preparava material a ser trabalhado, não expunha conteúdos, não explorava o que os alunos já sabiam e o que poderiam conquistar. Os alunos não dominavam conceitos, não formulavam questões, não eram conduzidos a um raciocínio mais elaborado, mais sofisticado. A relação entre professor e aluno era superficial e instrumental. O controle de seus comportamentos era o que de

fato aparecia na centralidade do Projeto.

Nas atividades escolares não foram encontrados indícios de uma formação escolar promotora de um caminho para o aluno atingir um percurso intelectual próprio, assumir responsabilidades, conquistar sua autonomia por meio da utilização de diferentes linguagens para expressar seu conhecimento, buscar diferentes fontes de informação, perseverar na busca pelo conhecimento, nem saber pesquisar, levantar hipóteses, formular problemas, como era anunciado no Projeto. O trato com o conhecimento não previa seqüência e aprofundamento de temas ou de roteiros.

O que se encontrava em consonância com o Projeto era a forma como o trabalho foi organizado: alunos agrupados em um salão, aula expositiva abolida, o trabalho com Roteiros no cerne da proposta curricular. A única fonte de conhecimento era o livro didático, sobre o qual os alunos trabalhavam sem que os conteúdos das áreas de Geografia, História, Ciências e Língua Portuguesa tivessem sido explicados, debatidos, aprofundados ou partilhados entre os alunos.

A proposta pedagógica não previa trabalho em conjunto, assim, não se encontrou explicação para o fato de os alunos permanecerem, durante todo o ano, em todas as atividades que utilizam Roteiros, em grupos nucleares, uma vez que cada um tinha seu ritmo e cada aluno escolhia o Roteiro que queria fazer, num trabalho solitário e individual.

A proposta defendia, ainda, que os Roteiros poderiam ser resolvidos fora da seqüência em que se apresentavam, pois o ritmo de cada aluno deveria ser respeitado e ele deveria descobrir seu próprio percurso de pesquisa. No entanto, as tarefas dos Roteiros obedeciam a seqüência dos livros didáticos a que correspondem. Uma mãe questionou esse fato, em reunião, dizendo que a filha viu que deveria obedecer à sucessão dos objetivos para poder trabalhar melhor. Um membro da equipe técnica respondeu: *“Ela percebeu, ela viu, partiu dela!”* (Assembléia de pais de 30.05.06). A aluna parece ter descoberto, sozinha, o óbvio. Contrariamente ao que afirmava o documento da escola, vimos que os itens do Roteiro “América Anglo-Saxônica” obedeciam à seqüência do livro didático e, portanto, deveriam ter sido resolvidos em ordem para terem o mínimo de coerência sobre o assunto. Resta saber por que os

alunos eram confundidos nesse sentido.

Sob essa proposta, parece que um “currículo adequado ao ritmo e às disposições individuais” significava permitir que cada aluno resolvesse as tarefas do Roteiro em tempo pessoal, sem cobranças, deixando alguns, inclusive, inacabados para o ano seguinte. A “interdisciplinaridade” almejada ficava restrita a misturar num mesmo Roteiro, atividades de diferentes livros didáticos. Como se o aluno tivesse condições de, sozinho, de buscar, organizar, compreender, fixar e aplicar o conteúdo.

Essas questões foram importantes também, pois contradizem as afirmações dos maiores defensores da nova proposta:

Autor dos roteiros: "No sistema antigo não se sabia o que os alunos iam aprender, por isso agora se torna visível o que os alunos verão. O trabalho com pesquisa é mais lento, mas também é mais profundo. Parte da dúvida do aluno. Talvez ele nunca perguntasse numa aula tradicional: os alunos aprendem a perguntar e também têm outras fontes no livro, em jornais, em textos etc. O objetivo do roteiro torna visível o tema fundamental trabalhado no livro".

Diretora: "o aluno vê porque precisa aprender determinada coisa. Um roteiro não é uma página, é um mundo. Por exemplo, água: você vê em geografia, matemática, estação do Bairro. Esse exercício dos roteiros propicia unir conhecimento, que é integral, não dá pra pensar só de um lado. O conhecimento vai sendo ampliado nos oito anos de conhecimento dos alunos. Piaget fala do espiral do conhecimento (sic). É a perspectiva dos Roteiros traz isso". (Assembléia de Pais de 30.05.06).

Os Roteiros faziam funcionar o trabalho como um guia de atividades a serem realizadas sem que um professor precisasse ordenar o que deveria ser feito. De posse de um roteiro, era só seguir suas orientações.

Diferentemente do que documentou o Projeto, a escola não apresentava nenhuma atividade aos professores com o objetivo de torná-los “pesquisadores e polivalentes”. Essa proposta curricular pareceu crer que a aprendizagem escolar não precisava ser sistematizada, provocada, intencional. Acreditava que a aprendizagem ocorre naturalmente, não dependendo de ensino nem de escola.

2.1.4.2 Oficinas sem Roteiros Temáticos

A) Oficina de Inglês

Era ministrada pela professora licenciada em Inglês para 25 alunos – cinco grupos nucleares. Essa oficina não contava com um roteiro previamente elaborado e era a própria professora quem preparava as aulas. Ela considerava que o Projeto da escola oferecia muita autonomia aos alunos, que não sabiam o que fazer com ela. Julgava a turma da 7ª série “fraquíssima” e disse que deviam ser conduzidos, não podiam ficar largados com um roteiro na mão e tecia críticas às atividades de pesquisa do salão por não haver um fechamento da unidade trabalhada, nem uma avaliação. Em inglês, no entanto, era ela quem decidia o que seria dado a cada aula. Não havia roteiro. Assim, a cada aula ela escrevia na lousa o objetivo daquele dia e escrevia a matéria. Esperava um tempo para que os alunos copiassem, explicava, dava exemplos. Os alunos conversavam bastante, tornando a aula bastante barulhenta. A professora se esforçava em chamar a atenção deles, chamando-os pelo nome, pedindo sua participação na tradução do que estava na lousa. Poucos eram os que participavam.

A professora escreve na lousa:

Today is Monday, May, 8, 2006

Objetivo: Terminar o texto : A Brazilian student

Fazer os exercícios com o verbo ter – to have

A professora continua a escrever na lousa o texto iniciado na aula passada. Após aguardar que os alunos copiem, lê o texto todo em voz alta e pede que os alunos traduzam. Alguns conversam entre si e poucos respondem. Muitos não prestam atenção. A professora chama alguns alunos pelo nome pedindo que respondam, mas apenas uma aluna o faz. (Observação de 08.05.06).

Ela terminava as aulas com as correções, respondia e dava exemplos para as poucas dúvidas apresentadas. No final das aulas os alunos mostravam-se mais agitados e ela terminava a aula, muitas vezes, com alguns alunos já próximos à porta, pressionando-a para o final da aula. Essa era a única oficina que mantinha um padrão de ensino com aulas expositivas, em que os alunos eram levados a participar, ainda que minimamente, da aula em

conjunto, respondendo a perguntas feitas pela professora. Era, talvez por esse padrão, a única que oferecia um fechamento da aula, sempre com a correção dos exercícios, dirigida pela professora. O controle do comportamento dos alunos era feito com ordens verbais e de comando às quais a maioria dos alunos não obedecia.

Essa oficina não havia sido contagiada por Roteiros, muito provavelmente, e por hipótese, pelo fato de que não havia livro didático de Inglês disponível na escola. Desse modo os alunos não teriam onde consultar. Ainda que não se possa afirmar que os moldes tradicionais dessa oficina fossem melhores ou piores que das oficinas anteriores, aqui, ao menos, havia uma intencionalidade educativa: o conteúdo era verbalizado, escrito e exemplificado. A professora ainda tinha sob seu domínio o preparo das aulas, a seleção dos exercícios a serem feitos e a busca pela participação dos alunos. Estes mostraram, no entanto, não estar familiarizados com tal formato de atividade, não revelando participação e aproveitamento.

Inglês é um contraponto interessante se pensarmos que sob a mesma proposta inovadora ocorriam dois formatos de trabalho. Não se pode afirmar que um seja mais eficiente do que o outro no que concerne à formação dos alunos, mas sim que na oficina que guardava os moldes tradicionais o professor mantinha seu profissionalismo respeitado bem como as ações educativas dele decorrentes. Por outro lado, a nova forma, além de constranger o professor, o mantinha sob domínio, assim como o fazia com o comportamento dos estudantes.

B) Educação Artística

Até o final de 2007 essa área de conhecimento era dividida em três oficinas: Música, Artes Plásticas e Teatro, cada qual para vinte e cinco alunos. Independentemente de seu grupo nuclear, cada aluno deveria fazer, no início do ano, sua opção por uma dessas atividades com carga horária semanal de uma hora-aula. Nessas ocasiões misturavam-se alunos pertencentes às diferentes séries do Ciclo II. Essa oficina também não usava Roteiros e eram os próprios professores quem planejavam suas aulas. Com exceção da

professora de Artes, contratada pela prefeitura, o professor de Música e o de Teatro, chamados arte-educadores, pertenciam a uma ONG que mantinha parceria com a escola.

As aulas de Artes Plásticas mantinham um trabalho mais sistematizado em formato mais propriamente escolar: a professora preparava aula e materiais e os alunos faziam desenhos, pinturas, imitavam desenhos e técnicas de artistas consagrados. Ela era licenciada na área e tinha experiência na rede municipal de ensino.

Os professores de Teatro e Música, no entanto, não se mostravam muito habituados com o ritmo escolar. Por exemplo, não controlavam a frequência dos alunos e muitos acabavam cabulando as aulas na própria escola. O professor de Música se queixava que os alunos não queriam saber de teoria, mas sim tocar os instrumentos²⁵ e que era difícil mantê-los sob controle.

Um dos professores que assumiu a oficina de Teatro trabalhava com exercícios e técnicas de dinâmica de grupo. Um outro também era tutor da 5ª série e dizia desconhecer o trabalho que deveria desenvolver, pois não era licenciado e também não podia frequentar as reuniões, por isso, achava que não deveria ter essa responsabilidade. Contou, ainda, que nos momentos de tutoria, sem saber o que fazer, desenvolvia outras atividades tais como elaborar um gibi com os alunos.

A maior reclamação dos professores das três oficinas era relativa ao espaço. Como não havia uma sala disponível para cada atividade eles tinham que dividir uma mesma sala, o que tornava suas aulas barulhentas e improdutivas.

Os arte-educadores de Música e Teatro não se consideravam envolvidos com o Projeto, pois dificilmente participavam das reuniões da escola. No entanto, eles contribuía bastante: ‘desinchando’ outras oficinas que podiam ter um número reduzido de alunos – todas com cerca de 25; no caso de falta de professores, as oficinas de Artes podiam ser uma opção de refúgio dos alunos para evitar aula vaga.

Em 2008 a área de Educação Artística dobrou o número aulas contando apenas com as oficinas de Artes e Música, cada uma com uma hora-aula

²⁵ A escola possuía muitos instrumentos de banda, além de um teclado e dois violões.

semanal e cada qual com sua própria sala.

C) Educação Física

Como na oficina anterior, esta não era formada pelos grupos nucleares, mas sim pela opção de cada aluno no início do ano: Educação Física ou Capoeira. Assim, cada oficina era composta por um grupo heterogêneo de alunos do Ciclo II. Como nas anteriores, essa oficina não trabalhava com Roteiros e cada professor planejava sua própria aula e selecionava o material a ser utilizado.

Educação Física

O professor de Educação Física era efetivo e um dos poucos que, explicitamente, não havia aderido ao Projeto da escola. Verbalizava que ele não servia para sua disciplina, pois era muito difícil trabalhar com grupos de alunos de 5ª a 8ª série com idades tão heterogêneas. Assim, suas aulas eram dadas nas quadras: os meninos maiores normalmente se organizavam sozinhos e jogavam futebol na quadra descoberta e os demais praticavam exercícios esportivos sob orientação do docente na quadra coberta.

Tal como as demais oficinas que não usavam roteiros, o professor deveria preparar a aula e separar materiais que seriam usados. Deveria explicar e comandar as atividades dos alunos.

Capoeira

A capoeira era, dentre as atividades oferecidas por arte-educadores, a mais antiga da escola e também a mais organizada. Foi a única a permanecer por tanto tempo. Seu responsável era formado em Pedagogia, Educação Física e foi técnico em química no Instituto Oceanográfico da USP, tendo visitado a Antártida várias vezes. Era membro do Conselho Pedagógico da escola e também estava engajado na organização do novo laboratório.

A oficina já havia recebido financiamento de diversas entidades: (Camargo Correa, Fundação Abrinq, Natura, Prefeitura de São Paulo) e era oferecida tanto dentro do currículo como fora dele, tanto para alunos como para a comunidade. Possuía sala própria com três computadores, impressora, instrumentos e outros materiais, todos comprados com os financiamentos. Faziam parte da equipe da oficina: dois mestres; dois professores estudantes de Educação Física, que tinham, dentro da hierarquia da capoeira, maior autonomia para trabalhar com os alunos e também para coordenar outros projetos fora da escola; quatro instrutores coordenados pelos professores; e sete monitores, ex-alunos não remunerados, que acompanhavam as aulas ajudando na sua organização. Dentre as atividades desenvolvidas nas aulas estavam: tocar instrumento; maculelê; samba de roda; bumba meu boi, puxar a rede.

Em 2008, com a obrigatoriedade de os alunos permanecerem na escola por cinco horas diárias, o currículo foi novamente estruturado. A oficina de Capoeira permaneceu apenas fora do currículo, sendo oferecida aos alunos logo após o horário escolar; aos pais e à comunidade era oferecida aos sábados. Educação Física, por sua vez, teve seu número de horas-aula semanais dobrado.

É interessante que nessas duas atividades, Educação Física e Capoeira, o comprometimento dos educadores com o Projeto fosse tão diferente. O primeiro, efetivo, desaprovava o Projeto e não costumava participar de reuniões de educadores. O segundo acompanhava o Projeto desde seu nascimento, era membro do Conselho Pedagógico, chegou a ser voluntário antes de obter um financiamento e formou uma equipe sólida para trabalhar não só com os alunos, mas com a comunidade por quem era bastante respeitado.

D) Outras oficinas de curta duração

Uma característica da nova organização escolar era também a flexibilidade do currículo. Durante o ano algumas oficinas de curta duração entraram como componentes curriculares. Entre algumas se destacam: Oficina

de Ciências, oferecida pela professora licenciada na área; Oficina Memória, ministrada por uma voluntária e Estação do Bairro, organizada por um pai de aluno e professor universitário, acabou inclusive virando um subprojeto.

Num contraponto entre as oficinas com Roteiros e sem eles, pôde-se perceber que estas últimas, com exceção de Inglês, não são formadas pelos grupos nucleares. Na verdade mesmo naquelas que usam os Roteiros não se encontrou justificativa pedagógica e educacional para essa organização. Com relação aos docentes, vimos que os Roteiros não permitam sistematização, organização ou intencionalidade educativa, pois eles não podiam planejar suas aulas, devendo ficar à disposição das questões levantadas pelos alunos. Nas atividades sem uso de Roteiros os professores apresentavam maior movimento: falavam, expunham conteúdo, selecionavam materiais, o que não significava, entretanto, maior aproveitamento dos alunos. Assim, a questão fica posta em como a escola poderia aproveitar melhor a inovação de sua organização de tempo, espaço e agrupamento tendo de fato a formação de seus alunos como núcleo de ação.

2.1.4.3 Tutoria

Além do acompanhamento grupal e individual em sala, são os alunos acompanhados mais de perto por um tutor que, ao ater-se a um grupo menor de alunos, poderá orientá-los com olhar mais atento e agudo, indicando e corrigindo rumos. ...cabe preferencialmente ao espaço da tutoria implantar e fomentar a auto-avaliação, numa gradual tomada de consciência, por parte de alunos e educadores, de suas capacidades e de suas dificuldades (São Paulo, 2005, p.9).

O visitante que chegasse à escola numa 5ª feira pela manhã encontraria um prédio silencioso, sem equipe técnica disponível e apenas uma secretária dentro de uma pequena sala disponível para atendimento. Seguindo pelas dependências, porém, perceberia os espaços ocupados com pequenos grupos de alunos e seus tutores: salas de aula, sala dos professores, sala da direção, a pequena sala de rádio. Cada tutor era responsável por um grupo de cerca de 18 alunos de diferentes séries e de diferentes grupos nucleares. O visitante poderia se perguntar como seria possível conseguir que, num período com

cerca de 400 alunos, cada um desses grupos, tão reduzidos, ficasse sob a responsabilidade de um professor. Haveria professores em número suficiente? Ocorria que, além dos professores do quadro docente da escola, os arte-educadores (chamados oficinairos), a diretora, sua auxiliar e até a inspetora de alunos²⁶ passaram a ser tutores. E como a escola justifica isso?

Entre os valores que fundamentam o Projeto da escola, temos:

Diferentemente daquela escola em que cabe ao professor ensinar, e ao aluno aprender, esse Projeto visa um compromisso coletivo em que todos os seus agentes se engajem...na construção de uma intencionalidade educativa clara...essa intencionalidade educativa... deve ditar o funcionamento organizacional e relacional da escola, preservando e reforçando o papel do professor e dos educadores...Reconhece-se...à totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras da escola o papel de educadores, no âmbito de suas funções específicas” (São Paulo, 2005, p.4).

Assim, no âmbito de suas funções específicas todos os profissionais da escola eram considerados educadores. Essa concepção foi evidenciada com a escolha dos professores tutores. Eram eles, além dos professores da escola, a diretora, coordenadoras, inspetora de alunos e arte-educadores como o professor de Teatro. Estes últimos sem curso de Licenciatura. Foi exposto que a proposta da escola passaria de uma responsabilidade individualizada, em que cada uma é responsável apenas por sua função, para uma responsabilidade coletiva, em que “todos são responsáveis por tudo o que acontece na escola: professores, alunos, pais, funcionários administrativos e agentes da ação educativa (sic)” (Registro do I Seminário de Avaliação do Projeto, 19.08.05).

Com isso podemos destacar algumas concepções: além dos professores, outros trabalhadores da escola – equipe técnica, voluntários, arte educadores – eram considerados educadores e poderiam tutelar um grupo de alunos. Nesse sentido, o Projeto utilizava o termo “educador” como sinônimo de “professor”.

Dentro da escola os Roteiros e sua realização pelos alunos pareciam um trabalho consolidado a ponto de nunca terem sido questionados na escola, a não ser pelos pais, em reuniões e assembléias. O trabalho dos tutores, no

²⁶ A inspetora, tutora de um grupo do Ciclo I, havia feito o curso de Magistério (Assembléia de Pais 30.05.06).

entanto, sujeitava-se a muitos questionamentos e ainda estava se organizando e nas reuniões os professores expunham suas dúvidas. O Conselho Pedagógico também havia sido criado para tomar decisões sobre a tutoria e transmiti-las aos professores em reuniões semanais. Embora convidados a participar dessas reuniões sem remuneração, a grande maioria dosicineiros não comparecia. Assim, esses educadores ficavam sem o conhecimento de discussões e resoluções sobre a tutoria, temas muito problematizados.

Entre as ações de tutoria, chama a atenção que muitos grupos de alunos permaneciam fazendo os Roteiros enquanto os tutores atendiam individualmente outros alunos. Assim, mesmo ainda sem definição de como esse trabalho deveria ser realizado, alguns pontos já se tornavam claros: os Roteiros possibilitavam ocupar os alunos em momentos que o professor precisava individualizar sua atenção. Além disso, essa atividade permaneceria na tutoria mesmo que não exclusivamente, como algo que resolvia problemas, como no caso de falta do professor tutor, ou de não se dispor de atividade preparada para os tutorandos.

Para se ter idéia de outras ações de tutoria, o professor de Teatro, tutor de um grupo de alunos de 5ª. série pediu aos alunos que criassem estórias em quadrinhos. Seu objetivo era que ao final, criassem uma estória sobre a escola. Ele não podia comparecer às reuniões e, por isso usava essa atividade que pensava ser interessante para os alunos. Dois outros grupos de tutoria, de 6ª. e 7ª. séries fizeram um passeio e, na semana seguinte, alunos e tutores montavam painéis e textos sobre a experiência. Houve ocasiões em que palestras – sobre arqueologia, sobre o bairro em que fica a escola – foram proferidas aos alunos no momento da tutoria.

O Conselho pedagógico decidiu que a tutoria poderia também trabalhar com Roteiros. Assim, por exemplo, foi elaborado o Roteiro com o tema “Biblioteca” para todo o Ciclo II com exercícios do livro de Português da 5ª. série. Outra questão que se abre é se essa atividade não estaria fugindo da proposta inicial constituindo-se em mera resolução de Roteiros e, mais uma vez, o trabalho do professor sendo simplificado.

O ponto central da tutoria deveria ser o acompanhamento da aprendizagem, começando por verificar se os alunos estavam cumprindo com

sua obrigação de fazer os Roteiros e cobrar deles essa atividade, para garantir que ao final do ano todos fossem terminados. O Projeto não previa nenhuma forma de avaliação a não ser a do tutor e não se referia a correções, revisões, complementações ou aprofundamentos.

Com o amadurecimento do Projeto a tutoria foi sendo reforçada. Em 2008 apenas professores da escola, coordenadores e diretora, todos com formação específica, eram tutores. Semanalmente eram reunidos com a diretora da escola para discussões específicas sobre essa forma de trabalho. O compromisso do tutor com seu grupo foi sendo estreitado e as reuniões de pais passaram a ser feitas por grupo de tutoria, assim, era por meio dos tutores que os pais sabiam do rendimento de seus filhos. E cada vez mais a resolução dos Roteiros foi se consolidando como objetivo maior a ser atingido, tanto na concepção dos professores quanto dos alunos e seus pais.

2.1.4.4. Avaliações

Levando em conta as discussões semanais com os tutores o Conselho Pedagógico procurou criar formas de avaliação e fechamento dos trabalhos para igualar a atividade da tutoria:

A) Plano de estudos: os alunos deveriam preenchê-lo diariamente escrevendo os itens do Roteiro que haviam feito e que haviam aprendido. Ficava a cargo de o tutor verificar esse plano, porém, o que ocorria, de fato, era que muitos alunos não o preenchiam deixando para fazê-lo no momento de tutoria. Assim, nem sempre o que o aluno escrevia retratava a realidade, o que tornava essa atividade mais burocrática do que formativa.

B) *Portfolio*: os alunos não eram avaliados, nem no trabalho de pesquisa com os roteiros, nem nas oficinas. Decidiu-se então que cada aluno deveria fazer seu *portfolio* ao final de cada roteiro – que normalmente demorava cerca de um mês para ser acabado, dependendo do ritmo do aluno. Este deveria encontrar uma ilustração pertinente ao tema e, ao lado dela, escrever um resumo sobre o que aprendeu no roteiro. No entendimento do Conselho

pedagógico isso foi considerado um *portfolio*. Aos tutores cabia sua correção.

Vejam, por exemplo, a oficina de escrita dos alunos da 7^a. série. Após o roteiro sobre “Mitologia” a professora conduziu a avaliação no *portfolio* dos alunos: pediu a eles para escolherem a história de algum mito e escreverem no caderno para que ela corrigisse. A seguir, ela mesma trouxe a foto de cada mito escolhido para que o aluno colasse na folha e escrevesse, ao lado da ilustração, seu texto previamente escrito e corrigido no caderno. Essa foi a avaliação final. Sem muita elaboração intelectual, nem mesmo o trabalho de pesquisar a ilustração do mito escolhido os alunos tiveram. Ao menos seu trabalho foi corrigido. Pode-se questionar se a avaliação da aprendizagem seria adequada aos objetivos do Projeto, ou um de seus pontos frágeis.

C) Ficha de leitura - No final do primeiro semestre de 2006 foi pedido em reunião de pais que os alunos escolhessem e lessem um livro nas férias. Um dos trabalhos em tutoria foi de preencher uma ficha com dados sobre essa leitura. Em uma das tutorias, muitos alunos não haviam lido o livro nas férias e fizeram sua leitura em sala, escolhendo obras pequenas de leitura rápida, sem muito texto, para que pudessem preencher logo a ficha. Essa atividade se resumiu a isso, não houve discussões sobre as leituras feitas e as folhas foram entregues à tutora.

Essas atividades, consideradas avaliativas, não previam análises, discussões ou relações do aluno com um conhecimento mais elaborado, não havia problematização, apenas registro de algo que havia sido pedido para ser feito.

D) Fichas de finalização – a partir de 2008 o Conselho Pedagógico decidiu que cada professor escolheria um Roteiro e se responsabilizaria pela elaboração de exercícios para uma finalização do tema. Até o mês de Junho muitos professores ainda não haviam feito sua tarefa havendo poucas fichas de finalização elaboradas. Os alunos as completavam e cabia aos tutores corrigi-las. Não havia ainda um padrão de correção entre os tutores, sobretudo porque dependiam muito do ritmo dos alunos e essa atividade estava em processo de implantação. A análise dessas fichas mostrou a falta de trabalho com a Língua

Portuguesa - língua culta - e também tornou evidente o trato aligeirado dos temas, a falta de revisão e correção, a pouca clareza do que se queria atingir com os alunos.

E) Avaliação dos alunos pelos tutores – no final do segundo semestre de 2006 decidiu-se fazer a reunião de pais por grupos de tutoria, para que cada pai conhecesse o tutor de seu filho. Cada tutor deveria avaliar seu tutorando e cada um fez como achou mais adequado. Alguns escreveram relatos individualizados sobre seus tutorandos. Em 2008, no entanto, as reuniões enfatizavam a resolução dos Roteiros como objetivo maior a ser atingido. Os alunos só seriam considerados aprovados para a série seguinte após terem cumprido todos eles. Uma professora chegou a fazer um quadro para cada aluno, contendo quantos itens faltavam acabar para que seus pais pudessem acompanhar. Assim, os pais não eram mais informados se seus filhos haviam aprendido a escrever, ler, interpretar, contar, relacionar, abstrair, ou seja, o conhecimento não era o objetivo da formação dos alunos, mas sim saber quantos itens faltava para acabar determinado Roteiro.

2.1.4.4.1. Avaliação externa

A escola não contava com avaliações sistemáticas de aprendizagem dos alunos nem discutia o conteúdo dos “Roteiros de pesquisa” e seu aproveitamento nas reuniões pedagógicas. Essa pauta não pertencia à discussão dos profissionais docentes. O grupo politicamente mais forte dentro da escola, liderado pela diretora, não tinha como prioridade uma avaliação sistemática sobre o que os alunos de fato aprendiam.

Interessante notar que não foi um professor, mas o pai de um aluno que falou da necessidade de ter dados avaliativos sobre a aprendizagem dos alunos no Projeto da escola:

Lineu, pai de um aluno da 1ª série, coloca sua preocupação com parâmetros para se avaliar os alunos e defende a “Prova São Paulo” como um bom instrumento. Reitera a necessidade de a escola ter parâmetros, mesmo que sejam exteriores. (Ata de reunião de Conselho de Escola em 12.12.07).

O Conselho de Escola, portanto, reconheceu que a Prova São Paulo era um dos importantes instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos que a escola dispunha desde o início do Projeto na escola, em 2005. Nesse sentido, cabe trazer para este estudo a análise de seus resultados²⁷.

A Prova São Paulo 2007 foi a primeira avaliação sistemática promovida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2007, com a aplicação de provas de Língua Portuguesa (leitura e produção de textos) e Matemática a todos os alunos de 2º e 4º anos dos Ciclos I e II (2ª, 4ª, 6ª, e 8ª séries do Ensino Fundamental).

Conforme consta na versão preliminar do relatório de resultados da Prova São Paulo 2007 (São Paulo, 2007a), enviada pela Secretaria Municipal de Educação a todas as escolas municipais, em Língua Portuguesa, as provas foram constituídas de questões de múltipla escolha, que tinham por objetivo avaliar a proficiência dos alunos em **leitura de textos** e questões de resposta construída para avaliar a proficiência dos alunos em **produção de textos**. Em Matemática as provas foram, também, compostas de itens de múltipla escolha e os de resposta construída.

Os itens foram formulados a partir das habilidades em Língua Portuguesa e Matemática estabelecidas nas Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar (São Paulo, 2007c), disponível no anexo V.

As tabelas fornecidas pela Secretaria Municipal de Ensino (SME) indicando o desempenho dos alunos nas provas de Língua Portuguesa e de Matemática encontram-se disponíveis no anexo III. E uma análise dos resultados obtidos, elaborada pelo pessoal da escola, no anexo IV. Deste último documento destaca-se o seguinte:

Resultados gerais da escola

Em termos da proficiência média por disciplina e por série, pode-se inferir dos números apresentados (anexo III), que a escola, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, não destoa dos resultados médios das demais escolas do ensino municipal de nível fundamental: em Língua Portuguesa, os alunos tiveram médias

²⁷ Para a análise dos resultados da Prova São Paulo foi utilizado o material disponibilizado pela escola.

superiores às dos demais alunos da rede municipal, e dos da rede subordinada à Diretoria Regional de Ensino (DRE), exceção das médias obtidas pelos alunos da 8.a série, quando elas ficaram ligeiramente inferiores. Em Matemática, com exceção das médias obtidas pelos alunos da 4.a série, o desempenho dos alunos foi superior aos obtidos nas escolas da Secretaria Municipal de Educação (SME) e da Diretoria Regional de Ensino (DRE).

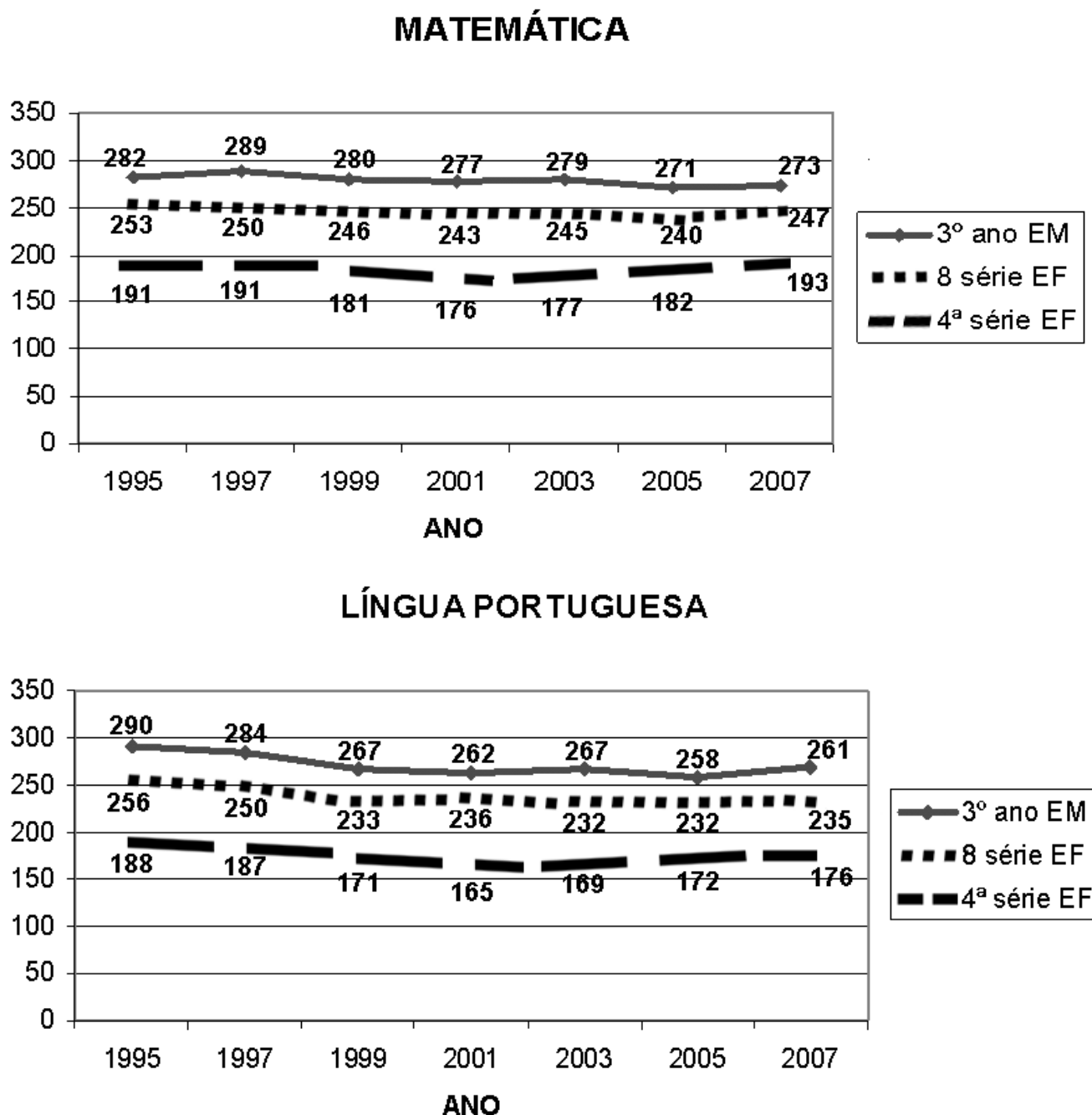
Se, por um lado, este desempenho pode ser considerado satisfatório do ponto de vista comparativo, por outro lado, examinando-se as escalas de pontuação em que se distribuíram as proficiências dos alunos, e os critérios de avaliação de desempenho adotados pela SME²⁸, pode-se avaliar o rendimento escolar do ensino fundamental em São Paulo bastante baixo na 2.a série e em termos médios nas demais séries, demandando uma análise bastante aprofundada dos elementos do conhecimento em cada escala de cada série incluída na prova e sua relação com os programas de ensino adotados pelas escolas, nas mesmas séries (São Paulo, 2007e, p. 4).

Dos dados apresentados, de um modo geral, pode-se inferir que o desempenho da escola em estudo, quando comparados com o desempenho do ensino municipal como um todo, é satisfatório. Contudo, verificamos que o desempenho de todos os alunos, na escola ou na SME é bastante baixo. Na distribuição percentual dos alunos na escala de proficiência tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, a concentração nos índices de insuficiência é considerável enquanto os níveis mais altos da escala não são atingidos. O pior desempenho foi verificado na produção de textos, em que os maiores percentuais de distribuição dos alunos estão concentrados nos níveis REGULAR e INSATISFATÓRIO (p.9).

A **Figura 1** procura elucidar, em nível nacional, a considerável queda na proficiência dos alunos tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, principalmente se comparada aos níveis de 1995.

²⁸ Abaixo de 50 para os alunos do 2.a série do Ciclo I e 125 para os demais alunos, como insuficientes; escalas variando entre 0 e 95 pontos para os alunos do 2.a série e entre 100 e 375 pontos para os demais alunos.

Figura 1.²⁹ Evolução das notas do SAEB³⁰ de 1995 a 2007 em Língua Portuguesa e Matemática, dos alunos da 4ª e da 8ª série do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.



²⁹ Elaborada a partir das informações publicadas pelo jornal Folha de S. Paulo, em 13.06.08.

³⁰ O Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – desde 1990 avalia o ensino da rede pública e particular nas zonas urbanas e rurais, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, por meio de uma prova bienal de Língua Portuguesa e de Matemática. A avaliação toma como base um universo de participação amostral, sem detalhamento para municípios ou unidades de ensino. Em 2005, participaram mais de 190 mil alunos, de quase 6000 escolas.

Quando comparada com os resultados da rede municipal de ensino por meio da Prova São Paulo, a escola investigada apresenta um melhor desempenho na distribuição percentual de seus alunos na escala de proficiência. Todavia, o desempenho da rede em geral é muito baixo, haja vista a concentração percentual dos alunos nos níveis mais baixos da escala e a quase inexistência de alunos nos níveis mais altos. Em âmbito nacional, a queda na proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e em Matemática também se mostrou considerável, principalmente se comparada aos níveis de 1995. Assim, não se pode afirmar que a escola teve um bom desempenho avaliativo na Prova São Paulo quando consideramos que em âmbito nacional, comparativamente, a qualidade do ensino paulista piorou.

É importante destacar que as avaliações externas estão bastante distantes do que realmente se desenvolve nas escolas. Elas nem sempre permitem entender o Currículo, o conhecimento e a aprendizagem dos alunos. No entanto é relevante usar os indicadores das avaliações externas para refletir internamente sobre possíveis mudanças no trabalho pedagógico, apesar de não haver coincidência entre os objetos do Projeto e os da Prova São Paulo.

Mesmo assim, esses são indicadores de que o Projeto inovador implantado na escola investigada não demonstrou grande e nem consideráveis avanços no conhecimento de seus alunos, nem tampouco uma sensível piora. Assim, apesar de tantas fragilidades curriculares apontadas neste estudo, não se pode afirmar ter havido grandes perdas. A escola não se distingue, de fato, das outras escolas públicas no que se refere às aprendizagens básicas, mas em outras dimensões do trabalho pedagógico.

Mesmo que nos anos posteriores algumas atitudes tenham sido modificadas, é importante destacar sobre quais bases o Projeto evoluiu. O cenário da tutoria demonstrou que, nesse Projeto, o professor não era valorizado. Sua formação específica não tinha importância. Considerar como educadores todos os trabalhadores da escola levou a considerar todos os educadores como professores; conseqüentemente um tutor não precisava ser licenciado. A oficina de Pesquisa já apontava para isso: para citar um exemplo, o professor de História respondia dúvidas de Geografia aos alunos, o de Geografia ministrava aulas de Leitura. Essa atitude seria coerente se houvesse

trabalho conjunto na direção de preparar e fundamentar a polivalência. Outro importante ponto diz respeito à avaliação dos alunos cumprindo um papel mais burocrático do que propriamente de diagnosticar a aprendizagem atingida pelos alunos.

E quais seriam os objetivos para a formação do aluno no Projeto? Nele estava documentado que seria a busca pela autonomia, por um percurso intelectual próprio e assumir responsabilidades. E o que a ação escolar demonstrava entender por esses objetivos? Vale trazer o depoimento de uma professora bastante envolvida no Projeto:

“No final do ano, quando eu escrever na ficha do aluno a palavra “promovido para o ensino médio”, o que eu tenho que ter verificado? Primeiro, se ele cumpriu todos os Roteiros, e depois, o número de faltas”. (Fala da tutora em Reunião de pais, 01.07.08).

Sintetizando: segundo o Projeto da escola, o aluno atingia sua autonomia ao percorrer e finalizar o caminho de resolução dos Roteiros. E mais: todos concordavam com isso: professores, pais e alunos.

A proposta curricular da escola não contava com uma relação de conteúdos nem de habilidades que se esperavam dos alunos. Possuía temas que agrupavam atividades a serem feitas sem que se visse um foco a ser trabalhado. O currículo não mostrava outro objetivo a não ser a resolução dos Roteiros, ele não apresentava conceitos, aprendizagens básicas nem uma seqüência lógica. Matemática foi a área de conhecimento que ainda permaneceu com as fronteiras da disciplina mais conservada e Língua Portuguesa foi bastante dispersada. Conteúdo, metodologia e avaliação estavam estritamente ligados aos Roteiros. Era a partir deles que a atividade toda a atividade se definia. Nas oficinas que não contavam com eles os professores tinham um papel mais intencional na promoção da formação dos alunos. Vejamos mais detidamente o que o Projeto guardava para os professores.

2.2. Papel do Professor

Para melhor compreensão do trabalho docente da escola é necessário, primeiramente, conhecer um pouco sobre os prelúdios do Projeto.

É certo que a diretora teve papel fundamental para sua implantação, seja por sua posição hierárquica, seja por sua personalidade: bastante comunicativa, muitas vezes acabava por envolver seu interlocutor nas questões da escola. Desde sua chegada em 1996, a cada ano, o apoio de pais e mães foi crescente: na organização das festas, no oferecimento de diversos cursos extracurriculares, entre os quais, a Oficinas de Cultura Brasileira, de Capoeira, de Educação Ambiental e Teatro. Em Junho de 2002 o Conselho de Escola montou uma comissão para detectar os principais problemas enfrentados pela escola. A ausência do professor assumiu, no diagnóstico da comissão, lugar central, pois se entendeu que as “outras questões – indisciplina e falta de alunos – estariam a ela associados”, conforme apontava o Projeto (São Paulo, 2005, p.2-3).

Em 2002 uma psicóloga passou a assessorar os professores da escola extra oficialmente e, entre 2004 e 2005, com a aprovação da secretaria Municipal de Educação, seu trabalho foi oficializado. No entanto, em maio de 2005 a citada psicóloga, alegando desgaste nas relações pessoais, sugeriu que sua assessoria semanal passasse a ser mensal e que o grupo de professores continuasse semanalmente nos encontros com outras duas profissionais. Em reunião, a maior parte dos membros do Conselho de Escola votou pelo fim da assessoria.

Segue-se uma discussão tensa, onde os pais defendiam uma tomada de posição mais firme e urgente sobre a postura da assessoria e lembraram que a psicóloga já havia se afastado por algum tempo no ano passado frente ao atraso no pagamento por parte da Prefeitura, e que tal afastamento afetou de modo negativo o andamento do Projeto.

A representante do segmento **dos professores** apresenta o saldo da discussão entre os docentes e relata que estes ficaram **abalados com a possibilidade de ficar sem a assessoria** - ainda que uma vez por mês... este tipo de projeto que muda radicalmente a maneira dos professores se relacionarem com a prática pedagógica e com os alunos requer que os professores recebam formação contínua para que se instrumentalizem.

Um dos apoiadores da comunidade ao Projeto, pai de aluno, relembra a situação particular que a EMEF vive, pois **a busca de uma transformação institucional e**

pedagógica partiu do grupo de pais apoiados pela direção da escola, e esta assessoria foi contratada independentemente do grupo de professores que na época encontravam-se na escola.

Diz também (a diretora) que **a questão curricular no Projeto só caminhou** de modo mais consistente com a assessoria - inicialmente voluntária e agora remunerada por parceiros da escola – **do novo assessor curricular que faz os roteiros.** ... (a psicóloga) somente afirmou não poder dar conta das questões curriculares um ano após o início do Projeto. (Ata de reunião extraordinária do Conselho de Escola, 25 e 27 de abril de 2005).

Três falas importantes deixaram claro o jogo político no início da implantação do Projeto, entre o grupo de pais, o de professores e a diretora da escola.

O discurso do pai de aluno evidenciou que a aliança entre o grupo de pais e a diretora da escola foi decisiva para dar início às mudanças na escola com a criação do novo Projeto. O objetivo central desse grupo era combater o maior problema da escola: a falta dos professores, que levavam os alunos à indisciplina e a aulas vagas. Os docentes ficaram de fora. Seus protestos foram calados com o fim de sua assessoria decretado pelo Conselho de Escola.

As palavras da diretora demonstraram seu descontentamento com a assessoria no que dizia respeito ao currículo escolar que, segundo ela, só havia caminhado com maior consistência com o trabalho do assessor curricular.

Ela se referiu ao autor dos Roteiros Temáticos de pesquisa. Inicialmente como convidado, posteriormente foi contratado como assessor curricular. Ele era doutor em Linguística, formado pela USP, cujo projeto de pós-doutoramento, segundo relatou, era criar uma base curricular com esses Roteiros de pesquisa, a partir da política do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).³¹ Seus objetivos, afirmava, eram tornar o professor de Ciclo II *“pesquisador e polivalente”* e levar o aluno a *“perceber que o conhecimento é interdisciplinar, construindo uma relação com o conhecimento do livro didático que desenvolva a autonomia e a interdisciplinaridade”*. Ele contou que os livros didáticos tinham uma proposta seqüencial e conteudista, e a proposta dele era temática, ou seja, com esses livros em mãos, ele iniciou um “desmonte”, tirando deles os temas que passaram a organizar os roteiros, para provocar no

³¹ Sobre PNLD ver Cassiano, 2007.

aluno o desejo pelo conhecimento a partir de um tema. (Reunião em Novembro de 2005)³².

“Um professor dificilmente consegue trabalhar um livro didático inteiro durante o ano, pois demanda tempo. O objetivo dos Roteiros é garantir um trabalho autônomo de pesquisador, mais matemática, leitura e escrita. Queremos fazer o aluno descobrir o caminho da pesquisa, ter leitura crítica sobre qualquer área do conhecimento. O universo de informações é grande. Os livros são renovados e atualizados com frequência”. (Registro da Assembléia de Pais 30.05.06).

É intrigante pensar porque um lingüista, sem formação pedagógica, foi convidado a organizar o currículo da escola. Seu depoimento e a organização que fez do currículo nos permite colocar em questão seu conhecimento sobre currículo e formação escolar ou trabalho docente e formação. Seu trabalho, na forma apresentada nesta Pesquisa, demonstra que os Roteiros Temáticos não proporcionavam atingir os objetivos de seu discurso. Ele parecia crer que os livros didáticos esgotavam todo o conhecimento que um aluno precisaria ter.

A diretora da escola, incomodada com a fragilidade do currículo escolar, em 2005, chegou a procurar por orientações curriculares no Programa de Educação, História, Política, Sociedade da PUC em São Paulo e a orientadora deste trabalho, àquela época, deslocou duas doutorandas para irem conhecer a escola e ela mesma, professora da PUC na época, travou algumas conversas com a diretora e, posteriormente, com o assessor curricular da escola. Prontificou-se a assessorar os professores nas questões curriculares. O assessor manifestou seu descontentamento ao constatar que seu trabalho seria comprometido. Disse que os Roteiros eram seu projeto de pós-doutorado, que havia investido muito nele e deveria terminá-lo (encontro nas dependências da PUC-SP, novembro de 2005). Assim esses contatos cessaram e os Roteiros Temáticos consolidaram-se no currículo escolar.

O grupo de professores, embora enfraquecido, reagiu à decisão do Conselho de escola: cerca de dez professores continuaram, secretamente, por quase dois anos, as reuniões de assessoria com a psicóloga. No final de 2006 a clandestinidade veio à tona e culminou em uma tensa reunião de Conselho

³² Segundo um membro do Conselho de Escola, é pretensão do assessor curricular uma publicação contendo o conjunto completo de roteiros (são 115 até o início de 2006), bem como uma explicação mais pormenorizada dos métodos de sua concepção e implementação e com os direitos autorais cedidos à APM da escola.

Pedagógico. Pais, coordenadora e diretora, pertencentes ao grupo politicamente forte, mostravam sua indignação:

Diretora: *“Vocês decidem quem vai participar dessas reuniões, não é algo aberto, com cartazes... Vocês podem fazer formação com quem vocês quiserem, mas parece que vocês querem que seja segredo, não é público, cria mistério, aí todo mundo quer ir”*. (Reunião de Conselho pedagógico, 07.12.2006).

Um grupo minoritário, sem força política, dificilmente poderia se expor e tornar público uma atitude considerada transgressora

Mãe de aluno membro do Conselho Pedagógico: *“Professor nesta escola é educador assim como os pais, os funcionários, todos têm que participar (de reuniões). Falar só com professores em uma reunião e depois só com funcionários me assusta! (referindo-se à psicóloga) sair dizendo aos professores “Não tenho problemas com vocês, podem me procurar quando quiserem...” parece que sua saída da escola não foi uma decisão coletiva, e foi! ...Duas falas me incomodam (referindo-se aos professores) “naquele tempo a gente se entendia pelo olhar”, “naquele tempo a gente tinha voz”. Aquele tempo já passou, não volta mais! ...temos que pensar como fazer da JEI (reunião coletiva de professores e equipe técnica) um espaço de formação... o Conselho Pedagógico foi criado para isso³³ – discutir formação...*

Outra mãe de aluna, presidente do Conselho de Escola: *“O esforço para o Projeto ir em frente não é só dos professores. O que acontece aqui é muito maior do que uma pessoa que faça algo aqui dentro. É um esforço da direção, funcionários, voluntários e existe o esforço dos pais. ...é difícil, por exemplo, cobrar o professor que não trabalha. ...Vocês se sentiram perdidas quando ela saiu (a psicóloga) todos sentiram, mas nós não quisemos essa formação; está em ata: essa formação que vocês buscaram, para o coletivo da escola não serve!”* (Reunião de Conselho pedagógico, 07.12.2006).

Esse depoimento expressa muito bem o lugar dos professores e seu desprestígio perante o grupo de oposição. Na verdade, este grupo entendia como problemático a falta de compromisso de muitos professores no Projeto. Com relação aos docentes mais envolvidos, o incômodo dizia respeito a estes nunca cobrarem dos colegas maior engajamento.

A psicóloga fazia reuniões com o grupo de professores, era muito bem aceita. Sua saída foi uma decisão do Conselho de Escola, instância máxima de poder, que ao que parece, não expressou a opinião do grupo de professores.

³³ Depois do Conselho de Escola, o Conselho Pedagógico era a instância de maior poder na escola. Foi criado para cuidar da formulação e implantação das práticas pedagógicas: questões curriculares, de formação dos professores, trabalho voluntário e educadores contratados. A diretora era a presidente e tinha poder de veto. Além dela esse grupo contava com os coordenadores pedagógicos, três professores, dois educadores convidados e dois representantes de pais, com direito a voz, mas sem direito a voto.

Este se fortificava com os encontros às escondidas. Os pais e demais funcionários pareciam bastante incomodados, principalmente com o saudosismo dos professores de um tempo em que eram ouvidos. O jogo de forças era muito claro.

Coordenadora: *“Quando ela (a psicóloga) coloca o professor como insubstituível, contra a direção, cria conflitos, separa, seduz professores e ainda se faz presente”* (Reunião de Conselho pedagógico, 07.12.2006).

E o desabafo de uma das professoras que chegou a chorar nessa reunião:

“Sentíamos necessidade de um espaço para discutir. Tínhamos necessidade de formação, queríamos, tínhamos sede... e que espaço encontramos? A psicóloga deixou um espaço. ...não posso abrir mão desse grupo de formação que me enriquece por acharem que é uma afronta, não acho que esse grupo está afrontando. Ela nos dá bibliografia, filmes, discussões. Gostaria que vocês apontassem qual o mal de estarmos lá com ela. Impedimos que o Projeto cresça? ...Eu cobrava da diretora mais reuniões, disse a ela que queríamos colo, ser ouvidos, poder compartilhar, era o que queríamos...” (Reunião de Conselho pedagógico, 07.12.2006).

Por fim, o Conselho Pedagógico decidiu que a diretora permaneceria mais tempo dando assessoria ao grupo de professores, durante as reuniões semanais, com pequenos grupos de cada vez, tratando sobre as questões de tutoria. Os professores concluíram que se sentiriam mais fortalecidos em discussões com a presença da diretora. Todos compartilhavam da idéia que ela era, de fato, a figura central do Projeto. Única a ter uma visão do todo, saber quem era quem, quem fazia o quê e onde, estava ciente das peças que poderia mexer e onde deveria tomar cuidado. Sua presença era bastante cobrada pelos professores, grupo enfraquecido e que precisava de seu apoio para se sentir seguro.

Esse era o panorama no qual o Projeto da escola foi firmado. Ele documentou que o professor deveria sair de uma posição de detentor do saber para uma posição de incentivador à pesquisa, de orientador “quanto ao melhor uso dos Roteiros temáticos”, de colaborador na construção do saber, cabendo-lhe “mais orientar que explicar, mais pesquisar que ensinar”. O Projeto exigia que o docente passasse a valorizar a convivência coletiva, assumindo

responsabilidades comuns, deixando de ser o centro do trabalho escolar com decisões individuais para tornar-se parte de um grupo que discutia e tomava decisões. O tempo e o espaço escolar passaram a ser coletivos, em docência compartilhada, deixando assim, as aulas expositivas, de serem o instrumento preferencial de transmissão e aquisição do saber. A principal expressão desse novo do papel do professor ocorria no período em que os alunos ficavam no chamado salão, onde normalmente permaneciam juntos cerca de 105 alunos, formando grupos de 5 componentes cada, trabalhando com os chamados temáticos de pesquisa, sendo acompanhados por pelo menos 3 professores da escola ou mesmo outros adultos que mantinham algum vínculo com a escola tais como oficineiros e estagiários e todos eram considerados educadores, estando autorizados a responder às dúvidas dos alunos. Assim como os alunos, o comportamento dos professores também pôde ser mantido sob controle.

O papel do professor passou a ser bastante reduzido na relação entre o aluno e o conhecimento. Até sua especialidade não era mais preservada. Pesquisas mostram o problema da má formação dos alunos nas licenciaturas (Marin e Giovanni, 2006) o que nos leva a refletir que, se a formação específica do professor é deficitária, colocá-lo para orientar e ajudar em pesquisa de áreas estranhas à sua seria uma forma de trabalho ainda mais inadequada.

Além do trabalho em sala de aula, os professores reuniam-se semanalmente para cumprir sua jornada integral. Nessas reuniões eram dados informes pela coordenadora e levantados temas para discussão. Eram tratados assuntos dos mais diversos como a tutoria, alunos com problemas. Em outras ocasiões os docentes conversavam com profissionais que iam à escola especialmente para tratar com eles: matemáticos, psicólogos, técnicos de informática. As reuniões pareciam bastante produtivas, com professores participando, questionando, chegando a consensos. É difícil uma escola pública chegar a esse nível de organização. Pude perceber, no entanto, que mesmo o grupo de professores era dividido, o que o tornava ainda mais enfraquecido. Havia alguns muito engajados no Projeto da escola, outros que pouco falavam ou pouco se entusiasmavam e havia os que desacreditam totalmente.

Uma das professoras verbalizou suas críticas afirmando que no final dos Roteiros não havia um fechamento, uma avaliação e que *“ninguém tem coragem de ir contra o Projeto porque a diretora é muito entusiasmada com ele”*. Se ninguém falava nada, a professora dizia que não seria a única a dizer; os alunos não tinham aula expositiva, não tinham nada, não aprendiam nada; e assim seguiam suas reclamações (registro de 08.05.06).

Outro professor já se justificava dizendo que sua disciplina não tinha como participar do Projeto. Ele achava que trabalhar com grupos heterogêneos de alunos era muito difícil. Esse professor era um dos únicos que não era tutor.

Entre os professores também havia aqueles que participavam do Conselho de Escola, das assembléias de pais e defendiam o Projeto. De um modo geral eles não apresentavam reclamações e cumpriam seu trabalho. Curioso era o fato de absolutamente não participarem das decisões curriculares, pois quem organizava os Roteiros de estudo, a grade curricular, decidia os espaços que seriam ocupados e por quem seriam ocupados, era principalmente o assessor curricular contratado pela escola.

Os Roteiros não previam entrada para o trabalho docente, apenas tarefas para os alunos cumprirem. Nas oficinas que os usavam os docentes tiveram seu papel reduzido a tirar dúvidas de um conteúdo que eles não haviam planejado, exposto, fixado, discutido ou avaliado com os alunos. Nesse sentido, as respostas dos professores às dúvidas não poderiam ser tão enriquecedoras, mas simplificadas, mais ligadas à resposta certa do que propriamente compreensão:

Uma aluna pede ajuda à professora sobre um objetivo: “ Ler uma notícia de circulação nacional e responder às perguntas: Quem? Onde? Como? O quê?” A professora foi buscar na prateleira uma pasta já pronta com recortes de jornais. Ela mesma escolhe a notícia para a aluna: *“vamos ver uma fácil... ah, tem aqui uma pequenininha sobre o cara que morreu. Então vamos fazer: põe aí o título”*. A notícia escolhida é bem curta, na primeira página do jornal. *“Não temos tempo de ler uma maior, vamos ver essa pequenininha”*. A aluna lê. A professora senta-se a seu lado e diz *“vamos responder às questões, acho que você até já sabe!”*. A notícia começava assim: “O lutador Ryan Gracie, 33, foi encontrado morto na manhã de ontem, deitado numa cela isolada do 91º DP, em São Paulo...”

A professora dita: *Quando?* A menina não sabia dizer... Confundia o que queria dizer “na manhã de ontem”. A professora diz: *“qual é a data do jornal? 16.07.07?”*

Então ontem é qual data? 15.07! Entendeu? Ficou claro?” Ela mesma pergunta e responde. (registro de 25.03.08).

A professora simplificou o trabalho da aluna, assim como sua explicação. Seu papel, nessa relação, apareceu como o de ajudar os alunos a terminarem os Roteiros e controlar seus comportamentos para que permanecessem sentados em grupos nucleares e escrevendo. Muito pouco era esperado dela.

O trabalho com os Roteiros Temáticos não permitia ao professor ficar atento às necessidades de aprendizagem dos alunos, pois sua ação estava mais comprometida com a supervisão e o controle do comportamento.

Quanto às oficinas que não utilizavam Roteiros, vimos que isso provavelmente se deu pelo fato de tais oficinas não possuírem livros didáticos. A única que permaneceu sob a forma tradicional de exposição de conteúdos pela professora foi a oficina de Inglês. A docente deveria preparar a aula, trazer exercícios de fixação e pedia a participação dos alunos. Em sua avaliação pessoal, no entanto, os alunos tinham um rendimento muito baixo. Assim, não seria o caso de se afirmar que nos moldes tradicionais eles aprenderiam mais. De qualquer modo, segundo a professora, *“pelo menos fiz minha parte! Para algum aluno essa aula deve ter servido”* (registro de 25.04.06).

Os chamadosicineiros ou arte educadores, contratados para ministrar aulas da área de Educação Artística, tinham pouco envolvimento com o Projeto, pois não conseguiam participar de reuniões. Assim, o grupo docente nessa escola ficava dividido entre osicineiros e os professores da rede pública que não se relacionavam nem trocavam experiências, diluindo ainda mais a força dessa categoria. Esses arte-educadores possibilitavam a oferta de maior número de oficinas que podiam contar com um número reduzido de alunos. Ajudavam também a evitar aulas vagas para o caso de falta de professores. Além disso,icineiros, não aderiam a greves. Certa vez os professores da rede municipal entraram em paralisação e a escola pôde ficar aberta, garantindo aula para quem viesse. Os poucos alunos que compareceram participaram de oficinas de Dança e de Música.

A organização escolar proposta pelo Projeto com alunos em grupos fixos, oficinas com número de alunos reduzido, maior tempo de aula, oficinas

de Artes, poderia ser muito bem aproveitada em prol da formação dos alunos, mas o que se fazia na escola desvela que este não era o principal objetivo do Projeto, embora em documento ele o sustentasse. O Projeto nasceu a partir do grupo politicamente mais forte na escola, liderado por alguns pais e pela diretora, com o objetivo de acabar com as aulas vagas e com a indisciplina a ela ligada. E tudo leva a crer que o Projeto conquistou seu maior objetivo:

A diretora da escola contou que muitas coisas foram organizadas para resistir ao grande número de faltas entre os docentes: *“O Projeto entrou na escola anunciando uma **possibilidade de estudo mesmo sem o professor**”* (encontro nas dependências da PUC-SP em Novembro, 2005).

O grupo liderado por pais e pela diretora da escola revelava sua força nas reuniões de Conselho de Escola e de Conselho Pedagógico. A eficácia desse grupo e os mecanismos que usava com o intuito de reduzir o número de faltas entre os docentes revelavam-se de muitas maneiras, conforme se verifica mediante dados do Conselho de Escola:

- Em junho de 2006 o Conselho de Escola tinha entre os temas de pauta de discussão a dispensa do ponto para professores que votassem na eleição do sindicato. A presidente do Conselho sugeriu convidar alguém da coordenação de educação para vir à escola esclarecer a questão, embora uma professora afirmasse que era uma minoria que faltaria nesse dia. A diretora afirmou que era muito difícil garantir dia letivo com essa possibilidade de abono.
- Ainda referindo-se às faltas entre os professores, em dezembro desse mesmo ano, o Conselho de Escola aprovou que uma lista contendo a frequência dos docentes fosse fixada no mural interno da escola e solicitou ao Conselho Pedagógico a criação de estratégias de compromisso dos educadores com o Projeto.
- Em outubro do ano seguinte o Conselho de Escola discutiu sobre quatro professores que haviam se removido para a escola, mas prestavam serviços em outros locais. Além desses, havia outros quatro com licenças prolongadas que os impediam de retornar à escola, e um dos coordenadores pedagógicos que não se identificava com o Projeto e já havia sido convidado a se remover para outra escola. Em dezembro

decidem que essas pessoas seriam chamadas para uma reunião com a supervisora de ensino.

Além disso, em junho de 2006 foi elaborado um documento intitulado “Proposta de Gestão Democrática” (São Paulo, 2006) em que foram explicitadas as maiores dificuldades encontradas para o avanço do Projeto da escola: “pouca identificação de alguns educadores com o sistema de ensino implantado, pouca disponibilidade daqueles mais compromissados por conta de necessidade de trabalhar em outros locais; remoção de educadores que se identificam com o Projeto, em contrapartida da chegada de outros que desconheciam suas particularidades e exigências”. Esse mesmo documento solicitava o enquadramento da escola em regime especial de acomodação de cargos, permitindo que seu Projeto fosse divulgado pelo Diário Oficial do Município, evitando o desconhecimento de sua organização para quem pretendesse se remover para lá. Requeria também autonomia ao Conselho de Escola para, sob recomendação do Conselho Pedagógico, a remoção de educadores que não se identificassem com o Projeto, bem como a aprovação dos que para lá desejassem se remover, por meio de: análise de currículo, apresentação de projeto de trabalho, estágio probatório ou entrevista. O documento explicitava, ainda, as conquistas da escola após a implantação de seu Projeto:

Podemos nos orgulhar de, por exemplo: a falta eventual de um professor não implicar em aula vaga, e de manter, todos os dias, período pleno de aulas há mais de dois anos; ter visto reduzir-se tremendamente o índice de faltas dos alunos, chegando a nível médio de presença de mais de 90%; ter conseguido aumento considerável de pais na vida da Escola, com as Assembléias de Pais contando com cerca de 80 participantes, em média; engajamento crescente dos professores, com absenteísmo localizado, insignificante, se comparado aos índices anteriores de 2002. Estamos seguros de que não é pouco. (São Paulo, 2006, p.161).

O parágrafo acima evidencia, portanto, o sucesso do principal objetivo do Projeto: extirpar as aulas vagas, causadas por falta de docentes. Sem dúvida esse era um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas públicas e a escola encontrou uma maneira de dar fim a isso, o que não é uma tarefa fácil.

No entanto o custo da solução foi extremamente alto: a perda de conteúdo escolar, com a abertura das disciplinas curriculares, a simplificação do

conhecimento e das relações que o envolvem: os alunos não eram mais unidos pelo saber, não se relacionavam por meio dele, o professor foi destituído de seu papel, perdeu suas referências, deixou de fazer o que sempre foi de sua competência, não era ele mais quem decidia sobre questões de conteúdo, avaliação, metodologia, organização dos alunos, disposição da sala. O controle do comportamento tanto de alunos quanto de professores passou a ser, explicitamente, o foco da educação escolar, em detrimento da formação dos alunos.

2.3 Redes Externas

Na introdução deste estudo destacou-se que o artigo 14 da LDB faz menção à gestão democrática na escola pública que tem como um dos princípios a participação da comunidade local nos Conselhos de Escola ou equivalentes. No Projeto da escola essa participação também é prevista:

Sendo que uma tal intencionalidade educativa, apoiada nos valores da solidariedade e da democraticidade, só se realiza e produz sentido se fortemente apoiada pela totalidade dos agentes envolvidos, se irá buscar, sempre mais, a participação e o apoio dos pais e da comunidade na vida da escola, preservadas as atribuições elencadas neste Projeto e melhor formuladas no Regulamento Interno, que regerá sua correta aplicação. Reconhece-se a importância do trabalho dos diversos agentes implicados na melhoria da EMEF não formalmente ligados a ela, seja na forma de voluntariado, seja sob a forma de apoio institucional e financeiro. (São Paulo, 2005, p. 5).

Para compreender com maior profundidade a clientela e suas relações com a escola na sustentação do Projeto, este estudo recorreu a uma análise oferecida pela escola (São Paulo, 2007e), de uma pesquisa realizada com as famílias dos alunos, realizada através de questionários distribuídos com antecedência aos estudantes participantes da Prova São Paulo 2007, para serem entregues e respondidos por seus pais:

As respostas às questões somaram de 250 a 261 famílias, dependendo da pergunta... A maior parte das respostas foi dada pela mãe (62%). Este fato permite aventar a hipótese de que é a mãe a maior responsável pela educação dos seus filhos, seja quando a cabeça do casal é o homem, seja quando é a mulher (p.9-10).

Considerando o subdistrito em que vivem essas famílias, concentra a maioria de seus domicílios (37,88%) com renda maior que 25 salários mínimos,

o que significa que a escola é situada em um bairro considerado de muito bom padrão sócio-econômico, se considerarmos ainda que o município de São Paulo concentre a média de 25,97% dos domicílios com renda familiar entre cinco e dez salários mínimos, seguidos por 24,39% dos domicílios com renda mensal maior que dois e menor que cinco salários mínimos (Brasil, 2000). A porcentagem dos chefes de família, nesse bairro, com ensino fundamental completo (54,85%) e com ensino médio completo (41,69%) ultrapassa as médias de todo o município – respectivamente 49,60% e 33,68% (São Paulo, 2004).

Assim, com relação às condições sócio-econômicas das famílias dos alunos, elas se constituem, em sua maioria, por pais e mães com emprego estável (78% e 64% respectivamente); por 12,5% dos pais e mães com ensino fundamental completo e 22,5% com ensino médio completo; e com uma renda mensal entre três e cinco salários mínimos; 53% das famílias possuem um carro e 38% computadores com acesso à Internet. Se considerarmos a realidade do município de São Paulo, a renda dessas famílias encontra-se na média paulistana (3 a 5 salários mínimos).

Com relação à avaliação sobre o ensino na escola somam 81% os pais que concordam serem informados sobre o planejamento da escola. 75% dos pais concordam que a escola fornece informações claras sobre o que ensina ao filho, porém, cerca de um quarto dos pais não se consideram suficientemente informados claramente sobre o que se ensina aos seus filhos.

A respeito de se há muitas faltas entre os professores, *as opiniões estão dispersas entre as alternativas de resposta: 14% dos pais concordam muito, 21% deles concordam em parte, 32% deles discordam muito e 12% discordam em parte. Uma hipótese de explicação para esta dispersão é a informação imperfeita ou insuficiente passada pelos filhos* (p.18).

O índice dessas faltas, segundo a equipe técnica da escola, diminuiu consideravelmente e essa era, como vimos, uma das metas do Projeto, perseguida principalmente pelo grupo político forte na escola que buscava criar mecanismos para tanto. Quanto à relação entre os alunos e professores,

Em sua maioria expressiva - 89% dos pais concordam muito (53%) e em parte (36%) que seus filhos gostam dos professores. É curioso notar, quando examinadas as opiniões por

série em que estudam os filhos, que a percentagem dos que concordam muito se reduz à medida que se passa da 1.a à 8.a série, ocorrendo o contrário com os que concordam em parte: as percentagens aumentam (p.20).

Com relação ao respeito dos pais pelos professores, encontra-se 80% de muita concordância e 13% de concordância parcial, demonstrando um grande respeito pelo corpo docente.

Sobre a participação das famílias na escola, 65% dos pais de alunos afirmam participar ou ter participado das atividades da escola. As reuniões de pais fazem a grande maioria (40%), seguidas pelas festas (35%) e pelos passeios 11%. Destaca-se também o fato de 68% dos pais declararem-se dispostos a fazer mutirão de limpeza e conserto da escola caso fosse necessário.

Com relação à avaliação geral sobre a escola a análise das respostas constatou uma avaliação muito positiva: 76% dos pais acham que a escola sabe preparar as crianças para o futuro; 86% concordam com a afirmação de que a escola é um ótimo ambiente de estudo para os alunos. Esta questão é muito expressiva quando considerada a importância que a escola procura transmitir para com os Roteiros de estudos. Eles se encontram no centro da atividade pedagógica e são considerados pela grande maioria dos educadores como de fundamental importância para a formação dos alunos.

Contrariando, porém, a opinião nitidamente majoritária de que a escola é valorizada pela comunidade feita por 81% dos pais, metade deles concorda muito (29%) e em parte (21%), com a afirmação de que gostaria que seu filho estudasse em outra escola. Para complementar estas opiniões, 68% dos pais concordam com a afirmação de que se pudesse pagar, o filho iria para uma escola particular.

A comunidade valoriza a escola como capaz de preparar seus alunos para o futuro, como um bom ambiente de estudo, é disposta a colaborar para sua melhoria, mas se fosse possível, muitos dos pais trocariam seu filho de escola, levando-o para uma escola particular. É como se os pais reconhecessem o real e o ideal, sabendo que seus filhos não estão na “melhor” escola, mas que é o melhor que podem dispor. Trata-se de famílias, em sua maioria, de baixo poder aquisitivo que convivem em um bairro de ótimo padrão

sócio-econômico.

É dessa realidade que emergiu um grupo de pais, apoiado e liderado pela diretora, que literalmente “tomou a escola nas mãos” ao participar ativamente em seu Conselho de Escola, Conselho Pedagógico, Conselho de Gestão Financeira, direcionando rumos, elaborando documentos, solucionando problemas, contatando órgãos da administração pública, políticos, empresas em busca de patrocínios, elaborando o *síte* da escola, promovendo encontros e abrindo espaço para que diferentes atividades ocorressem na escola.

Conhecida na comunidade como “a escola que derrubou paredes”, em referência ao grande salão formado pela união de três salas de aula, a escola parecia não ter seus limites definidos entre o que era “de dentro” e o que era “de fora” dela, fazendo parte de uma comunidade participativa e ativa: *“Aqui tem gente trabalhando que não é funcionário; tem mãe cuidando da biblioteca... não é qualquer lugar que é assim”*. (Membro do Conselho de Escola em reunião ordinária de 07.03.07). Era como se uma rede de relacionamentos fosse sendo tecida com participação cada vez mais ampla da comunidade nas questões escolares. Esse era, incontestavelmente, o grande diferencial dessa escola. As redes externas se concretizaram em diferentes iniciativas:

- ONG “E. C.”: criada pela escola para, segundo a diretora, *“proteger e garantir a força do Projeto”* substituiu a antiga contribuição da APM por um boleto bancário para que pais que desejassem e pudessem contribuir. Seu principal objetivo foi criar um fundo para realizar atividades. Conta com um Conselho Fiscal e é liderado por pais e familiares de alunos.
- Biblioteca: após a construção da sala de leitura na área que abrigava o estacionamento de carros, um grupo de mães cuidou de organizar e catalogar os mais de 2000 livros e fazer a carteirinha dos alunos, em reuniões aos sábados. Com o apoio de uma empresa que doou prateleiras e *softwares*, a sala foi transformada em uma Biblioteca.
- Cultura Guarani: esse projeto objetivava um intercâmbio entre a escola e o povo Guarani da aldeia Tenondé-Porã, de Parelheiros, São Paulo. Sob a aprovação do cacique, foi construída na área externa da escola uma pequena casa, denominada Opy Guasu – casa de cultura guarani, local de troca cultural entre a escola e a tribo. Dois guaranis ficaram hospedados na

escola por três semanas para a construção da casa e, em sua inauguração, compareceu um grupo de crianças e jovens da aldeia apresentando danças e músicas guaranis.

- Projeto Semente – um pai de aluno, funcionário do Zoológico, criou um sementário na escola, com a finalidade de distribuir sementes para disseminar áreas verdes.
- Seminário sobre Culturas Africanas – organizado por um pai de aluno (presidente do Conselho de Escola em 2008) e o mestre de Capoeira.
- Futebol para pais – sob a responsabilidade de um pai de aluno, às 6as feiras à noite havia jogos de futebol para pais. Em seguida, faziam pizza usando o forno a lenha da escola, construído por um outro pai de aluno. A atividade fez tanto sucesso que o horário foi dividido com jogos também para crianças e jovens.
- Cursinho Preparatório para o Ensino Médio – um pai e uma mãe de aluno, membros do Conselho de Escola, dedicavam-se à preparação de alunos para escolas técnicas do Ensino Médio, duas vezes por semana. Formaram-se duas turmas com alunos da 8ª série e foi criado um plantão de dúvidas.
- Análise da Prova São Paulo – uma comissão, liderada pela avó de um ex-aluno da escola com formação superior em Economia e com pesquisa financiada pela FAPESP, analisou os resultados da Prova São Paulo, feita por todos os alunos da rede municipal de ensino.
- Grupos de trabalho de Gestão compartilhada – formado por pais, alunos, professores e membros da comunidade. Cada grupo tinha tarefas específicas na implantação e gerenciamento de atividades como: o Portal da Escola, o Jornal, o Projeto Rima, na Comissão de Festas.
- A escola recebeu apoio das faculdades de Educação, Geociências, Psicologia e da Estação Ciência.
- Estação do Bairro, projeto que objetivava o estudo da história, geografia, ocupação e urbanismo do Bairro, elaborado e coordenado por um pai de aluno, professor de uma Faculdade de Urbanismo e Arquitetura e por sua esposa.
- Vigilantes da Natureza – há nove anos na escola, objetivava a

sensibilização para as questões ambientais. Foram criados grupos de responsabilidade ambiental com compromissos semanais: reciclagem de lixo, rega de plantas, cuidados com a horta e jardim.

- Grupo de Estratégias em Educação: constituído por cinco voluntárias com formação em psicologia e uma estagiária, oferecia assessoria à escola para trabalhar com os alunos individualmente, em grupos ou com alunos e suas famílias. Esse grupo contava com o apoio de outros quatro psicanalistas e três instituições para o acompanhamento de alunos fora da escola. Desse mesmo grupo surgiu a “Roda de Conversa”, tratando de diferentes assuntos que eram trazidos pelos jovens, semanalmente, fora do horário escolar.
- Capoeira: liderado por um Mestre formado em Educação Física e Pedagogia, as aulas eram oferecidas para os alunos fora do horário escolar e para pais nos finais de semana, nas dependências escola.
- “Meus pais leram para mim”, projeto de empréstimo de acervo e incentivo a pais lerem para seus filhos, coordenado por uma professora e uma mãe;
- Educadora e diretora de uma escola infantil, próxima à escola, uma vez por semana reunia-se com pequenos grupos de professores e funcionários para conversar sobre temas educacionais.
- Cinema: coordenado por uma voluntária, era oferecido a alunos de 5^a à 8^a séries, em encontros para exibição de filme seguido de discussão. A escola pretendia realizar, a cada semestre, um final de semana com uma Mostra de três filmes, no pátio da escola, para alunos e comunidade.
- Projeto Zôo na escola, escola no Zôo: criado por uma bióloga com o objetivo de aproximar o zoológico de São Paulo com as escolas da rede pública de ensino pretendia integrar a visita dos alunos ao Parque com o conteúdo escolar.
- Assembléia de alunos – por iniciativa de dois pais, membros do Conselho de Escola, os alunos foram preparados para implantar sua assembléia com encontros mensais.
- Assembléia de pais – reunidos uma vez por mês para discussões. Quando necessário, encaminhavam ao Conselho de Escola questões que julgassem importantes.
- Oficinas de trigonometria – oferecidas por um pai de aluno para grupos de

tutoria de 5ª e 6ª série. Aos sábados, com alunos de 7ª e 8ª série, fazia orientações sobre o vestibulinho que os alunos deveriam prestar para o ensino médio.

- Oficina de Música para pais, aos sábados, quinzenalmente, oferecido por uma voluntária.
- “Crianças do Futuro” – em parceria com a escola desde o nascimento do Projeto, cuidava das aulas de informática no currículo escolar e fora dele: oferecia cursos para professores e para a comunidade. Pelo menos dois funcionários, diariamente, ficavam disponíveis na escola para assessorar alunos e educadores.
- Três ONGs mantinham parceria com a escola e eram responsáveis pelos arte-educadores enviados para ministrar oficinas.

Embora a participação de pais e da comunidade na escola fosse bastante ativa, a diretora da escola continuava cobrando atitude dos educadores para que mais pais se envolvessem nas questões da escola:

“Devemos exigir que os pais fiquem (na festa junina), senão a festa é só a gente que faz. Cada tutoria deve ver o que precisa para a decoração das barracas e pedir aos pais. Temos que fazer esse exercício, não é só dar, dar, dar. Façam uma lista e cobrem! Estamos criando uma gente doente que só ganha, ganha, ganha. A vida é troca!” (reunião de tutoria com a diretora, 16.06.08).

Esse reclamo foi, em verdade, para que mais pais viessem para a escola, já que era sempre o mesmo grupo – não tão restrito – que participava ativamente e colabora com a escola.

A escola dispunha, portanto, de diversas atividades culturais oferecidas, muitas das quais juntando alunos de grupos/ séries diferentes, suas famílias, a comunidade do entorno da escola. A presença desses adultos na escola é fator positivo na educação das crianças. Confiança e entendimento entre os adultos podem encorajar os pequenos, ensinar a conviver e a confiar nos outros, criando um ambiente formativo. São atividades bem ricas e diversificadas que poderiam ser uma expansão do currículo ou constituir, apenas, um clima entusiasmado de atividades extracurriculares. Uma proposta pedagógica voltada a uma rica aprendizagem dos alunos daria um cunho desafiador ao currículo, trabalharia a consciência e o domínio das aprendizagens, desafiaria

para avanços, integraria todas as aprendizagens dos diferentes tempos e usos do espaço escolar nessa perspectiva de apoio ao crescimento na aprendizagem.

No entanto, precisa ser esclarecido que as atividades oferecidas por essa rede de participantes externos não podem ser consideradas como expansão do currículo escolar; não eram sistematicamente planejadas nem contavam com a participação do assessor curricular para integrá-las entre si ou com os Roteiros e oficinas. Não se tratava, portanto, de integração às aprendizagens do currículo escolar para a promoção da ampliação e do aprofundamento de questões trabalhadas nos roteiros, mas talvez um acréscimo cultural, inegavelmente valioso para a formação dos alunos, sem ter, contudo, muito a ver com uma proposta curricular articulada e articuladora de conhecimento de mundo escolar sistematizado.

A integração entre os alunos na escola era enfatizada mais pela convivência do que pelo conhecimento. A maior expressão dessa afirmação pode ser lida no documento elaborado pelos próprios alunos, após discussões entre os grupos de tutoria e assembléia de alunos a respeito de quais seriam suas maiores necessidades na escola: a “Carta dos Princípios de Convivência”. É como se a aprendizagem – do quê e não do como – corresse solta, por contágio no convívio, pela vivência de situações e não pela intenção provocada, planejada, organizada e sistematizada de profissionais que se formaram para isso. É certo que os jovens vejam na escola um local de encontro entre seus pares, é esperado que precisem de encontro e convívio, e a escola deve promover isso, porém não pode perder de vista sua verdadeira função, seu papel específico no desenvolvimento humano.

E a escola realmente possuía – e possui – um clima bastante peculiar: era limpa, bem pintada, suas paredes continham quadros, frases, poemas, havia plantas em muitos locais e as pessoas que nela trabalhavam sempre recebiam seus visitantes com bastante alegria. Era um ambiente alegre e festivo onde era agradável permanecer. Sempre que possível, a diretora promovia a divulgação da escola, dava entrevistas a jornais impressos, rádio e televisão, recebia visitas de políticos, profissionais da educação, membros de diversas escolas e de diferentes cidades, fez até propaganda em folheto de

supermercado. Todos os acontecimentos eram bem divulgados à comunidade. Quando a escola fez 50 anos, foi realizada uma festa que contou com a inauguração da Biblioteca e da casa de reza indígena, com a leitura da Carta de Princípios de Convivência e com um seminário que contou com palestras proferidas por diferentes pessoas envolvidas, de alguma forma, com o Projeto.

Os órgãos da administração do ensino também marcaram participação nesse Projeto: a diretora chegou a receber da Câmara Municipal de São Paulo, uma salva de prata, como reconhecimento público da relevância do Projeto da escola. O prêmio foi entregue junto à inauguração de uma escultura, na Praça em frente à escola. Foram mandados cerca de mil convites pelo correio às famílias dos alunos e membros da comunidade. O evento contou com artistas e políticos da cidade, em 19.05.07.

Era muito difícil não se deixar contagiar pelo clima da escola. Ele suscitava a vontade de participar e contribuir de algum modo para sua melhoria. Alguns de seus alunos eram egressos de uma pré-escola particular próxima à escola, com sede em uma casa que parecia uma pequena chácara, cuja diretora semanalmente se reunia para discussões educacionais com os professores da escola pública em questão. Esse contato favoreceu a entrada no 1º ano de alguns desses egressos bem como o conhecimento e envolvimento de seus pais no Projeto. Alguns moravam em outro bairro e tiraram os filhos de uma conceituada escola particular para colocá-los nessa escola pública. E pareciam bastante satisfeitos.

Conhecendo a realidade das escolas públicas municipais, pode-se questionar como esse Projeto se sustentaria apesar da remoção de seus profissionais a cada final de ano letivo. Havia grande pressão tanto do Conselho de Escola quanto do Conselho Pedagógico para que os profissionais da escola se comprometessem com o Projeto. Essas instâncias de poder se valiam de mecanismos para pressioná-los nesse sentido. Esforçavam-se para divulgar a escola e para que os novos professores soubessem que trabalhavam de modo diferenciado, garantindo assim cada vez maior adesão ao Projeto.

Pelo modo como a atividade educativa foi sendo configurada pode-se afirmar que o Projeto permaneceria consolidado apesar da remoção dos

profissionais prevista pelo Sistema Municipal de Educação.

No entanto, não é possível afirmar o mesmo no caso da falta da diretora, sua principal articuladora. Presente na escola desde o nascimento do Projeto, parecia ser a única pessoa que realmente sabia o lugar de cada um nesse emaranhado de gente, instituições, entidades, visitantes, palestrantes, curiosos, pais, alunos, professores, funcionários, arte-educadores, amigos, parentes, colaboradores. Participava de todas as reuniões decisórias, direcionava opiniões, enfim, como disse uma das professoras, o Projeto tinha “*a cara dela*”. Sua falta certamente causaria abalos sérios na organização dessa escola.

No cenário que se delineava a escola apresentou um Projeto que foi se constituindo por uma proposta curricular que esvaziou o conteúdo das disciplinas tradicionais, transformando-as em Roteiros com tarefas para os alunos cumprirem a partir da consulta exclusiva aos livros didáticos. Essa proposta controlava comportamento de alunos e professores a tal ponto que alterou significativamente a relação entre ambos, concentrando todas as atenções nos Roteiros, sem que fosse demandada qualquer necessidade ou provocação de maiores articulações intelectuais. Em menor carga horária semanal, as oficinas que não usavam os Roteiros mantinham a relação pedagógica mais preservada e o controle do comportamento menos dominado, porém, as relações com o conhecimento continuavam enfraquecidas. Sob o discurso de incentivar a pesquisa, respeitar o ritmo dos alunos e garantir a busca de sua autonomia com relação a perseverar na busca pelo conhecimento, questionar a realidade, formular problemas, levantar hipóteses, encontrar procedimentos de análise sob a supervisão de um professor polivalente, esse Projeto era, em verdade, uma solução para manter os alunos ocupados sem a necessidade da ação docente sobre eles, que conseguiu acabar com as aulas vagas e garantir segurança, aos pais, de que seus filhos permanecessem na escola por cinco horas em todos os dias letivos. As famílias podiam ainda contar com a escola para atividades de lazer, encontro e convívio social.

Considerando o foco desta pesquisa na formação dos alunos e toda a análise feita até aqui, algumas perguntas emergem: qual o diferencial dessa

escola na formação dos alunos? O que deve estar na centralidade da formação? Qual o papel do conhecimento nesse processo? Ele deve ser sistematizado, organizado, planejado? Qual a importância de se trabalhar com conceitos? Há relação entre as disciplinas escolares e a formação? Qual o papel do professor? Na relação pedagógica ele é realmente necessário? Pode ser abolido? Como pensar nas relações educacionais entre professor e aluno entre aluno e conhecimento? Como a atividade escolar deve ser construída, pensada, organizada, o que deve ser priorizado na direção da formação dos alunos? Qual a função dos grupos para o desenvolvimento humano? A escola é realmente necessária? Para quê?

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DOS ALUNOS E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Para responder às questões levantadas no capítulo anterior – que constituem desdobramentos das questões centrais da pesquisa – faz-se necessário explicitar o que foi construído na interlocução das informações com os estudos de Henri Wallon (1968, 1969, 1973, 1975, 1979, 1986), centralmente, para que seja possível tecer relações com a análise até agora já obtida nesta pesquisa e aprofundar argumentações com os estudos de Vygotsky (1987, 1989), pois são autores que consideram as relações sociais e a produção cultural como estruturantes na formação humana. Nesse sentido, na formação escolar o papel do conhecimento advindo do conteúdo das diferentes áreas do conhecimento, assim como o papel dos relacionamentos entre o aluno e seus professores e entre o aluno e os grupos de alunos são de extrema relevância. Reforçando o papel da escola no mesmo sentido, são trazidos, também, os argumentos de Oliveira (2003), Pérez Gómez (1998) e Young (2007). Essas discussões possibilitam refletir a respeito da função e do papel social da escola, o nascimento da forma escolar (Vincent, Lahire e Thin, 2001) e as mudanças por ela sofridas. Para tanto Canário (2005), Pérez Gómez (1998) ajudam a pensar como estudá-la. Por fim os trabalhos de Sampaio (2006) e Torres (1998), apontando certas tendências das reformas educacionais da década de 1990 sobre a educação escolar, possibilitam delinear um paralelo com o objeto deste estudo.

3.1. A socialização que individualiza

De acordo com os estudos psicogenéticos de Henri Wallon, a formação humana³⁴ ocorre entre dois pólos, entre duas condições: as necessidades do organismo - condições biológicas e de maturação do sistema nervoso - e as

³⁴ Para abordar a questão de como Henri Wallon compreende a formação humana, serão usados com sentido sinônimos: evolução psicológica, desenvolvimento humano, desenvolvimento psíquico, formação do psiquismo, processo de individuação e formação humana.

exigências sociais às quais a pessoa deve se adaptar. O autor dedica sua obra à compreensão da gênese do psiquismo, centralizando sua teoria do desenvolvimento humano na relação entre a criança e o seu meio. Para ele é impossível pensar na vida psíquica senão sob a forma das relações recíprocas entre o biológico e o social, ambos indissociáveis e complementares, desde o nascimento humano.

Wallon compreende o desenvolvimento do psiquismo como um processo de socialização convergente para a individuação, que tem como fundamento as relações do homem com as pessoas, com os materiais e com as técnicas próprias de sua sociedade. Nesse sentido, a formação humana é alicerçada nessas relações e na capacidade que o homem possui de agir sobre a natureza.

Nessa abordagem, o ser humano não é explicado apenas por sua fisiologia, mas tendo como complemento indispensável a sociedade em que vive, com todos os elementos materiais, técnicos e humanos que a compõem. Sob tal perspectiva, a produção cultural desenvolvida pela humanidade é considerada como o limite imposto ao desenvolvimento do psiquismo; “...nossos conhecimentos, progredindo e transformando-se são, em cada época, o testemunho das leis e das estruturas que nossas técnicas nos permitem descobrir e pôr em jogo na natureza”. (Wallon, 1979, p. 124).

O meio social é avaliado por Wallon como constituinte da pessoa. O organismo é considerado um sistema aberto, inacabado e dependente do outro - do social - para sua formação e desenvolvimento, seja diretamente pela relação interpessoal, ou indiretamente por meio do contato com o meio físico e com a produção cultural. Assim, é fundamental para a formação da pessoa o que lhe é disposto socialmente, isto é, suas relações reais com o mundo, que não dependem dela nem de sua consciência, mas de relações concretas e sociais.

É importante destacar que Wallon não sobrepõe o meio social ao biológico. É certo que o organismo humano possui uma lógica biológica organizada, com uma evolução prescrita pelos genes e relacionado com um calendário maturativo. Este calendário prevê funções naturais que aparecem, cada qual na sua própria hora, controladas por processos neurológicos e

hormonais e abertas às influências do ambiente. Tal abertura não é ilimitada – como muitos erroneamente entendem - ocorrendo dentro de certa margem preestabelecida pela herança particular que cada um recebe de seus genitores. No entanto, é essa abertura que, definitivamente, nos diferencia dos outros animais; é o que permite nossa humanização; permite localizar um ser humano num tempo e num espaço social; é a abertura às funções de adaptação social, que necessitam de material para torná-las eficazes. Esse material abarca a sociedade e tudo o que ela produz - em outros termos - é a cultura. Um forte exemplo é o da linguagem. A criança fala a língua usada à sua volta. Não pode fazê-lo até que esteja preparada biologicamente. Por outro lado, sua fala e pensamento só evoluem em contato com o meio em que vive; privada deste, essa função se tornaria frustrada. O meio lhe fornece material para que sua linguagem e seu pensamento evoluam.

O entendimento de Wallon acerca do desenvolvimento humano não é fragmentado em corpo/ mente, espírito/ matéria, consciente/ inconsciente. Ele possui uma visão dialética do desenvolvimento entendendo, entre muitos aspectos, que fatores orgânicos e psíquicos relacionam-se mutuamente, sendo, um, condição para a existência do outro. O autor chega a afirmar que qualquer manifestação perceptiva ou mental repercute no organismo deixando nele sua marca, pois “não há acção, mesmo abstracta, que seja estranha às reacções corporais” (Wallon, 1968, p.101). Além do mais, as circunstâncias em que esse organismo se encontra, as relações com seu meio, principalmente o meio humano, também são condições para seu desenvolvimento. Assim, corpo, pensamentos e emoções, integram-se mutuamente, fazendo parte de um mesmo ser que se desenvolve tendo como fundamento as relações que trava com seu ambiente: um meio de pessoas e de coisas, historicamente determinado.

Ao estudar a pessoa contextualizada, Wallon entendeu que, dependendo das disponibilidades da idade, um tipo particular de interação é estabelecido entre a criança e seu meio, pois é deste que são retirados os recursos para seu desenvolvimento. Dentre suas possibilidades e necessidades, a criança escolhe onde aplicar sua conduta: sobre os aspectos físicos do ambiente ou sobre as pessoas a sua volta que, juntamente com os

conhecimentos próprios de cada cultura, formam o contexto de sua ação. Nesse sentido, Wallon identificou que a vida psíquica se desenvolve em etapas claramente diferenciadas, numa ordem de sucessão importantíssima, com necessidades e interesses que lhes garantem coerência e unidade. A duração de cada fase e as idades em que ocorrem são referências relativas, que dependem de características pessoais e de condições de existência. Cada etapa do desenvolvimento humano, que o autor denomina estágio, se estabelece por um equilíbrio entre a criança e o meio, que é rompido por alguma novidade e reconstruído não por acréscimo, mas por reorganização.

Pensando no foco desta pesquisa - a formação do jovem de uma 7ª série em uma escola pública - temos que ter clareza de que se trata de um ser constituído pelas dimensões físicas, emocionais e cognitivas que fundamentalmente necessita relacionar-se com os colegas, com os professores, com o conhecimento advindo das diferentes áreas do saber, pois estes constituem seu alimento, o que lhe possibilita tornar-se membro de sua cultura, humanizar-se, individualizar-se. Essa necessidade, como argumenta Wallon (1941), está inscrita na espécie humana. O que orienta o desenvolvimento é sua extrema dependência do meio social. Na ausência do outro o homem perece, só pode se reconhecer como pessoa vivendo e convivendo com outras pessoas.

Sob essa perspectiva, uma educação comprometida com a formação dos alunos deve ter em sua centralidade o ser humano e suas necessidades, para a promoção da individuação. Permitindo que o jovem apreenda a realidade com maior objetividade, distanciando-se das situações às quais se mistura e se confunde, tomando maior consciência de si e do mundo, dissociando o que é seu e o que depende de influências externas. Para tanto, é preciso um poder de diferenciação, crítica e análise só alcançadas com a evolução intelectual. O foco deste estudo é saber como a escola pode promover a evolução intelectual de seus alunos e a objetivação de sua consciência. Segundo Wallon a consciência não emerge sozinha, mas em conjunto com o “outro”, isto é, por meio das relações sociais que permitem o processo de objetivação do “eu” enquanto promove a submersão do “outro”. O “eu” não se constitui de uma vez, mas de acordo com a idade, com o

calendário maturativo, com as disposições individuais e com as circunstâncias. A consciência tende à individualização e a pessoa passa a perceber o mundo e a si mesma com maior objetividade.

Na 7ª série, os alunos se encontram por volta dos onze e doze anos, ocasião em que a tranqüilidade afetiva dominante na fase anterior, é rompida por uma necessidade de reestruturar a personalidade, acompanhada por modificações corporais e hormonais. A predominância afetiva desloca o foco de interesses do mundo objetivo para o “eu” interior, em um lento processo marcado por questões de ordem pessoal e existencial. O jovem passa a experimentar uma ambivalência de sentimentos:

...timidez e arrogância, vaidade e gozo dos outros alternam e muitas vezes combinam-se. O mais absoluto egoísmo e o sacrifício pessoal andam a par; só as circunstâncias parecem por vezes decidir qual dos dois prevalecerá. Muitas vezes o sujeito espanta-se perante si próprio e sente a preocupação de já não se conhecer. Encontra-se deslocado da sua própria pessoa ou então é no seu passado que ele já não sabe reconhecer-se. ...Assim podem ainda alternar e combinar-se o espírito da dúvida e o de construção, de invenção, de descoberta, de aventura e de criação (Wallon, 1973, 139).

Nessa fase a capacidade de representação amplia-se consideravelmente e o jovem interessa-se pelo desconhecido e pelo novo; os exercícios de sua imaginação conduzirão a progressos intelectuais, maior conhecimento de si e do mundo, reflexões sobre a vida e o valor daquilo que o cerca. As amizades deixam de ser baseadas em cumplicidades e rivalidades das tarefas, para se justificarem pela afinidade ou repulsa moral, valorizando mais a intimidade do ser do que, efetivamente, as colaborações e os conflitos. Assim como nas anteriores, essa nova fase vai se refletir em todo campo psíquico.

Um educador atento aos seus alunos, às suas necessidades, seus conflitos pessoais e suas possibilidades, pode organizar suas ações de modo promover a formação dos jovens direcionada para um grau cada vez mais elevado de diferenciação e clareza entre a fronteira do “eu” e do “outro” e maior capacidade de entendimento objetivo da complexidade do real. A relevância do papel docente é destacada nesse sentido.

Os estudos de Vygotsky (1987; 1989) aprofundam ainda mais a questão da relevância do conhecimento escolar e do papel do professor ao analisar as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. A importância do conhecimento escolar reside na relação que trava no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O conteúdo das disciplinas - e seus conceitos científicos - desperta processos internos só tornados possíveis de operar quando o jovem interage com as pessoas à sua volta: um professor ou um colega mais capaz. Ao serem internalizados, esses processos tornam-se aquisições pessoais e independentes.

Para compreender as dimensões do aprendizado escolar, Vygotsky trabalha com dois conceitos: um é o nível de desenvolvimento real, que revela as funções já adquiridas pelo estudante, possibilitando a resolução de problemas sozinho e independente dos outros, demonstrando ciclos de desenvolvimento já completados ou funções que já se desenvolveram.

O outro conceito é o de nível de desenvolvimento proximal ou potencial, revelado quando um aluno, incapaz de solucionar um problema sozinho, consegue fazê-lo após o professor ou um colega mais capaz fornecer-lhe algumas pistas, solucionar uma questão parecida, ou mesmo iniciar a solução e o jovem consiga completá-la. Esse nível revela funções que estão presentes em estado embrionário, prestes a serem desenvolvidas, ou seja, aquilo que é possível fazer no presente com assistência e que num futuro próximo será feito de modo independente.

O nível de desenvolvimento potencial possibilita a compreensão de que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam” (Vygotsky, 1989, p. 99). Sob a orientação de um adulto ou em uma atividade coletiva as crianças são capazes de fazer muito mais do que fariam sozinhas, ainda que se restrinjam aos limites de seu grau de desenvolvimento.

Assim é destacada a relevância das relações sociais na aprendizagem, sobretudo do trabalho do professor e do conhecimento próprio de sua disciplina escolar.

Se Henri Wallon nos ensina que a cultura nos constitui imbricada em nosso desenvolvimento, Vygotsky aprofunda essa questão ao afirmar que a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas escolares “influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica”, provocando o desenvolvimento intencionalmente, contribuindo para a consciência e o domínio deliberado de si e do mundo.

Essa atividade com o conhecimento sistemático aprendido na escola coloca em movimento processos de desenvolvimento que seriam impossíveis de ocorrer por si sós; possibilita aos estudantes experiências que jamais seriam possíveis de serem vivenciadas por conta própria; provoca uma atitude consciente e deliberada diante do objeto a ser conhecido que só com a experiência pessoal não seria possível. É uma atividade decisiva para que a conscientização dos próprios processos mentais e do domínio de si se desenvolvam. É relevante sublinhar que “o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinado o destino de todo o seu desenvolvimento mental” (Vygotsky, 1987, p. 74).

Para que essas idéias fiquem mais claras, vejamos as relações entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Os conceitos espontâneos são assistemáticos, adquiridos pela experiência empírica cotidiana e operam com um nível de consciência³⁵ muito baixo, pois a atenção permanece ligada ao objeto ao qual o conceito se refere e não no pensamento sobre ele.

Os conceitos científicos, por outro lado, não podem ser aprendidos diretamente, mas dependem do ensino e da aprendizagem para serem absorvidos. Dependem de um sistema de inter-relações que promove um afastamento da realidade, assim, “a consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos” (Vygotsky, 1987, p. 79).

Um dos fundamentos da teoria de Vygotsky é o de que os conceitos espontâneos e os científicos, inicialmente afastados, evoluem de modo a se encontrarem, pois à medida que a criança adquire maior consciência e controle

³⁵ Vygotsky usa o termo consciência para indicar a percepção da atividade mental, no sentido da consciência, de estar consciente. E inconsciência no sentido inverso, de não se dar conta, de falta de reflexão deliberada.

sobre os conceitos científicos, todos os conceitos formados anteriormente são reconstruídos na mesma direção. Enquanto os conceitos espontâneos são adquiridos na vida cotidiana sob baixa consciência, o desenvolvimento dos conceitos científicos começa por sua definição verbal e com sua aplicação em experiências provocadas, não espontâneas, em um processo consciente e deliberado desde o início. “O desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento de seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto” (Vygotsky, 1987,p.93). Nesse processo, o desenvolvimento dos conceitos científicos envolve sempre uma atitude mediada em relação ao objeto, ultrapassando, assim, o desenvolvimento de conceitos espontâneos.

De acordo com esta abordagem é esperado que na relação entre um professor e seus alunos o docente explique, dê informações, exemplifique, questione, corrija, faça o aluno explicar, escrever, debater, de modo que os conceitos sejam formados em colaboração com o professor e com os colegas, até que o estudante seja capaz de operá-los sozinho.

A aprendizagem de conceitos provoca o desenvolvimento de operações intelectuais ligadas a abstrações e generalizações - comparações, julgamentos, conclusões - que passam para um nível mais elevado à medida que novos conceitos são aprendidos. Por exemplo, conceitos algébricos são abstrações de números, não de objetos, que elevam o pensamento a níveis mais complexos, transformando o significado de conceitos inferiores. “O pensamento de um nível mais elevado é regido pelas relações de generalidade entre conceitos - um sistema de relações ausente da percepção e da memória” (Vygotsky, 1987, p.99) ligados à vida prática e ao imediatismo. Dessa forma, “a disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema; isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento“ (p.100).

No caso da aprendizagem da escrita é exigido do aluno um afastamento da situação real e um trabalho consciente, que requer a explicação plena de uma situação para que se torne inteligível. As funções psicológicas sobre as quais esse aprendizado se sustenta ainda nem começaram a se desenvolver

quando seu ensino tem início, mas vão sendo desenvolvidas à medida que a escrita é solicitada: ação analítica, seqüência lógica para encadeamento de idéias, entre outras. Assim, o desenvolvimento progride mais lentamente atrás do aprendizado. Cada conteúdo tratado na escola tem sua própria relação específica com o curso de desenvolvimento da criança, numa relação que varia à medida que ela avança de um estágio a outro. Sendo assim, orientar o conhecimento escolar para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz se pensarmos no desenvolvimento global da criança. O aprendizado apropriado é aquele que se antecipa ao desenvolvimento provocando-o e promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas necessárias para sua aquisição. O mesmo vale para as demais disciplinas escolares.

A língua materna é dominada pela criança de modo inconsciente e o aprendizado da escrita e da gramática possibilita o desenvolvimento da língua falada em um nível mais complexo. O desenvolvimento intelectual não é compartimentado, mas faz parte de um processo único em que “as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes - suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principais dos anos escolares” (Vygotsky, 1987, p.88).

A aprendizagem que caminha à frente do desenvolvimento serve-lhe de guia e deve recair principalmente sobre as funções que estão em desenvolvimento. Assim, na organização de uma proposta curricular é necessário conhecer o limiar mínimo, aquilo que o aluno já é capaz de fazer, seu desenvolvimento real, mas também deve-se considerar o limiar superior, seu desenvolvimento potencial, orientando a aprendizagem para o futuro, não para o que já passou.

Os Roteiros de pesquisa como proposta curricular da escola são, nas palavras de sua diretora, a “possibilidade de estudo sem professor”. Esse currículo esvazia o papel do professor. Dirige a aprendizagem da criança para o que ela é capaz de fazer sozinha, sem provocação, perdendo oportunidades que jamais voltarão para absorver conceitos e provocar processos internos que mudariam o curso de seu próprio desenvolvimento. A intervenção do professor define rumos de desenvolvimento em seus alunos, promove o distanciamento

da realidade e o desencadeamento de processos psicológicos que jamais seriam desenvolvidos por si só.

Cada matéria escolar possui um período de maior influência na vida dos alunos, que se tornam mais receptivos a ela. Nessas ocasiões a influência que antes ou depois desse período teria um efeito reduzido, pode ser decisiva no curso do desenvolvimento dos estudantes. Nesses períodos, portanto, o papel do professor e do conteúdo escolar é decisivo e comprovam “a natureza social e cultural do desenvolvimento das funções superiores durante esses períodos, isto é, a sua dependência da cooperação com os adultos e do aprendizado” (Vygotsky, 1987, p.90).

No entanto, como os professores podem ficar atentos à receptividade de determinado conteúdo se não possui domínio sobre sua ação, que está atrelada aos Roteiros? Como os alunos podem demonstrar seus interesses se suas atividades também estão limitadas à resolução de atividades nos Roteiros? Como uma escola pode prever que os alunos prescindam de um professor?

Sem entrar no mérito de um boa ou má formação, é esperado que um professor possua um conhecimento profissional e específico para o ensino de determinada área do conhecimento na qual se licenciou. No entanto, ao considerar em sua ação educativa que todos os adultos, independente de sua formação, tenham competência para ensinar os alunos, a escola retira do professor a soberania sobre sua profissão, desmoralizando-o. Priva os alunos de experiências no processo de domínio consciente dos conteúdos e, portanto, de sua formação plena.

Quantas coisas os jovens da 7ª série da escola em estudo poderiam fazer, quantas relações poderiam ser despertadas no interior de cada um favorecendo sua formação? Essa oportunidade única é perdida na medida em que não são provocados por um adulto. Ao contrário do que nos ensina Vygotsky, para esses alunos é como se o aprendizado corresse atrás do desenvolvimento. Fazem aquilo que já são capazes de fazer, sem o mínimo de provocação, de intencionalidade. As explicações do professor limitam-se à resolução de tarefas de modo mais simples possível. O domínio de um conteúdo poderia fornecer as bases para o desenvolvimento de processos

internos altamente complexos no pensamento dos alunos para que a aprendizagem fosse convertida em desenvolvimento - análises, comparações, julgamentos, formulação de hipóteses, deduções, conclusões - mas infelizmente a aprendizagem desses alunos fica restrita à resolução dos itens de seus Roteiros de estudo.

Uma aprendizagem baseada na superficialidade dos conceitos suprime o desenvolvimento do pensamento abstrato, impede o distanciamento do concreto que é necessário e inevitável como meio, mas não como fim em si mesmo. A escola desperdiça a oportunidade de oferecer aos alunos uma aprendizagem e um conhecimento do mundo eficaz, promotor de formação humana em um processo que caminhe para maior objetivação do mundo e de si mesmo. Promove mais uma educação para a adaptação e para o imediatismo, deixando os alunos aquém de suas possibilidades e impedidos de esclarecimento³⁶.

Um professor atento ao que seus alunos já sabem e atento ao que os alunos podem vir a saber com sua ajuda poderia organizar o conteúdo e a forma como trabalhá-lo decidindo, por exemplo, se por meio de aulas expositivas, por discussões em grupos, trabalhos individuais ou em duplas, organizando suas ações de acordo com as necessidades de sua turma. Mas este pensamento pressupõe que o professor tenha autonomia sobre seu trabalho empenhado em promover a formação de seus alunos.

A realidade da escola em questão evidencia uma proposta curricular elaborada e centralizada nas mãos de um assessor curricular sem formação específica para atuar como tal, que consegue manipular as relações de aprendizagem dos alunos a ponto de tirar do professor o domínio sobre seu trabalho. Este não planeja mais suas aulas nem as organiza na relação com seus alunos. Sua proposta curricular rejeita toda a teoria que temos sobre uma educação comprometida com a formação humana ao retirar da aprendizagem as relações sociais que são seu fundamento. Na maneira como é apresentada essa proposta não aproveita o agrupamento dos alunos, as discussões que

³⁶ Adorno (1972) também nos ajuda a refletir sobre essa questão em suas críticas à sociedade capitalista, pela promoção de uma formação em que o conhecimento permanece exterior ao indivíduo, impedindo sua individuação, favorecendo um processo que ele chama de pseudoformação.

poderiam travar em torno de um tema do conhecimento, os trabalhos que poderiam desenvolver uns com a ajuda dos outros, nem a relação entre professor e aluno, que é também rejeitada. O docente é impedido de compreender o curso de desenvolvimento de seus alunos, pois não pode ficar atento às suas necessidades e possibilidades. Sua atenção volta-se apenas para a solução de dúvidas superficiais, sem fundamentação, relativas à resolução de tarefas dos roteiros.

Um fato interessante é que na oficina de Matemática o professor era muito mais solicitado pelos alunos do que nas demais atividades com o uso dos Roteiros. Uma possível hipótese é a de que para solucionar os exercícios os alunos deveriam recorrer a conceitos ainda não dominados, não bastando a mera cópia do livro. Assim, a professora mostrava-se necessária. Ela dava explicações individuais aos alunos e estes, ainda que poucos, resolviam os exercícios. Esse fato sinaliza que o Projeto, entre tantos aspectos positivos e interessantes, possui alguns, relacionados ao currículo, muito mal aproveitados.

O atendimento individual aos alunos poderia ser uma ação produtiva se não fosse a única possibilidade de relação entre professor e alunos e entre estes e o conhecimento. O idealizador dos Roteiros não conseguiu apagar a figura do mestre de Matemática, não foi capaz de “desconstruir” a disciplina pulverizando-a nos diferentes eixos temáticos, como fez com Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e História. Ela se manteve em sua seqüência tradicional.

As disciplinas escolares são importantes instrumentos que a sociedade dispõe para a apropriação da cultura. Os conceitos científicos deveriam ser o produto do aprendizado escolar, no entanto, o único produto exigido pela escola é a resolução dos Roteiros. Os alunos não produzem mais do que isso.

Se o aprendizado pressupõe uma natureza social específica pode-se questionar o aprendizado de conceitos científicos nessa escola, uma vez que as relações específicas de conhecimento não são promovidas. Não é possível afirmar que os Roteiros de estudos consigam conduzir os alunos ao domínio de um conhecimento sistematizado. Eles são tarefas a serem cumpridas. A escola não conta com planejamento ou sistematização de conhecimento, portanto,

não há possibilidade do conhecimento se adiantar ao desenvolvimento. O professor foi deposto e nada foi colocado em seu lugar.

E não se pode afirmar que devolver ao professor seu lugar seja a garantia de uma melhor formação aos alunos. Isso fica patente na oficina de Inglês, que permanece com os traços tradicionais de aprendizagem. Em realidade o foco da formação é que foi perdido. O Projeto conseguiu organizar a escola de modo bastante positivo diminuindo o número de alunos por oficina, mexendo nos espaços e no tempo escolar, mas tirou de sua centralidade o principal: os alunos e suas necessidades. Como já apontado no capítulo anterior, na centralidade desse Projeto está, sobretudo, o controle do comportamento dos professores para que não faltem às aulas e dos alunos para que permaneçam na escola e sejam mantidos ocupados. Assim, devolver ao professor seu papel, sem ter como objetivo prioritário os alunos e suas necessidades, de nada serve à formação.

A importância estrutural das relações sociais na formação dos jovens é revelada também nos agrupamentos humanos. Wallon (1975) entende que a convivência em grupos seja indispensável tanto para a aprendizagem social quanto para o desenvolvimento da personalidade e a consciência de si, pois exige de seus participantes dois processos complementares e antagônicos: a identificação com ele e assim, a sintonia de atividades com os objetivos do grupo, o espírito de coletividade, a introjeção de regras e, por outro lado, exige que nele seja tomado um lugar, um papel que diferencie a pessoa no grupo. Não é possível adquirir a objetivação de si e o conhecimento das próprias capacidades sem os grupos de referências. Suas exigências diminuem a subjetividade e obrigam o indivíduo a ajustar suas ações, a controlar-se, conscientizando-se de si mesmo como sujeito e como objeto. Por meio dos grupos que frequenta a pessoa se socializa e se individualiza, aprende

a discernir as diferentes variedades de relações que a podem unir e eventualmente opô-la à sociedade. Estas têm um valor categorial em relação à sua pessoa, porque lhe permitem classificá-la segundo cada uma das suas actividades particulares. É um ordenamento íntimo da pessoa que os grupos realizam fazendo penetrar nela as diversas categorias de relações com os outros. Estas categorias são relativas simultaneamente a acção própria de cada um e ao ambiente social (Wallon, 1975, p.178).

Os alunos da 7^a série se encontram em uma fase do desenvolvimento cuja ações mais intensas pendem para as questões subjetivas de reconstrução da personalidade; eles se procuram ou se repudiam mais por afinidades do que por questões objetivas de conhecimento. No entanto, é nessa fase que sua capacidade reflexiva é extremamente produtiva por contar com maior poder de representação, interesse pelo novo e pelo desconhecido. Nesse sentido o critério para a constituição de grupos poderia ter bases intencionais ligadas à aprendizagem.

O agrupamento dos alunos é uma das peculiaridades do Projeto da escola. Nas oficinas com Roteiros de pesquisa o grupo nuclear formado por cinco alunos permanece junto, mas cada um resolve seu Roteiro sem interação com os demais. Os estudos de Vygotsky apontam os ganhos em qualidade formativa que poderiam ser oferecidos a um grupo de alunos se, orientados pelo professor, discutissem sobre um mesmo tema ou resolvessem tarefas em momentos de grupo e individualmente. A atuação do professor nesse sentido também ganharia importância se este se mantivesse atento aos grupos, intervindo quando necessário, ajudando a promover a inclusão, evitando segregações e mediando desavenças. No entanto, a justificativa para a constituição dos grupos nucleares não foi encontrada no Projeto pedagógico.

Nas oficinas de Educação Física e Educação Artística e Música, sem o uso de Roteiros, não são os grupos nucleares que formam as turmas: os alunos de 5^a a 8^a série são misturados. Os momentos de Tutoria são constituídos pelos grupos nucleares, mas de séries diferentes: dois grupos nucleares de 7^a série com dois de 8^a série, por exemplo. A escola parece mais tentar dissipar a formação dos grupos do que reuni-los. Em nenhuma ocasião é encontrada uma justificativa educacional para esses agrupamentos, a não ser diminuir o número de alunos por oficina. Assim, do ponto de vista da formação dos alunos o agrupamento promovido pela escola não oferece grandes ganhos aparentes. Porém, o espírito de grupo emerge em diversas ocasiões: quando encobrem um companheiro que cabula aula ou emprestam cadernos para que a resolução dos Roteiros seja copiada, como na oficina de Escrita em que a professora era bastante exigente. Por outro lado as divergências também aparecem quando o grupo escapa do controle dos professores e se divide,

cada um sentando-se à mesa com outro colega que não pertence ao seu grupo nuclear.

Pode-se inferir que é longe da sala de aula e das relações que poderiam se estabelecer em volta do conhecimento que a escola promove mais os agrupamentos. Nos subprojetos desenvolvidos fora do currículo o agrupamento dos estudantes é mais livre e são feitos em volta de um objetivo comum, assessorados por um adulto, o que é bastante salutar do ponto de vista formativo. Não se pode deixar de lado também a força dos grupos de adultos que a escola forma, seu grande diferencial, nas assembléias de pais, no Conselho de Escola, Conselho Pedagógico, e no convívio com os alunos nas diversas atividades e festas que promove. A convivência com os adultos, sem dúvida, possui um grande valor formativo a essas crianças e jovens. A sobrevivência cultural é garantida por esses relacionamentos na transmissão de valores, crenças, idéias e afetos predominantes na sociedade. Wallon chega a afirmar que a criança sente uma atração poderosa pelos adultos, que lhe dão segurança para superar suas dificuldades e lhe servem de referência importantíssima para o conhecimento de si e de seu lugar no mundo. É, sobretudo, esse fato nos leva a refletir a respeito da função social da escola.

3.2. Escola: função social em mutação

Oliveira (2003) ressalta o papel fundamental da escola no desenvolvimento do psiquismo e na formação da consciência, pois a passagem por ela é, praticamente, um pressuposto para o desenvolvimento das pessoas em nossa sociedade. Enfatiza a não neutralidade da escola afirmando que ela opera sob uma forma de pensamento privilegiado e legitimado socialmente e a intencionalidade educativa na promoção de experiências para que os alunos tenham acesso a dimensões fundamentais de sua própria cultura.

Destaca, ainda, a forte influência da psicologia do desenvolvimento na organização interna da escola, que busca aproximações com as etapas do desenvolvimento proposto pela psicologia. A escola se orienta pelo desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, o dirige. Nesse sentido, sua função está relacionada às especificidades de nossa sociedade, ao mundo da

escrita, às disciplinas científicas e à lógica formal, ou seja, sua prática cultural peculiar é trabalho com o conhecimento. A autora sublinha que a escola deve operar com o desconhecido, com um funcionamento intelectual que privilegie a formação de conceitos, direcionado à ruptura com o cotidiano e com o senso comum. Seu papel é promover o afastamento da realidade concreta, da experiência imediata e do plano empírico, para um conhecimento mais organizado e compartilhado, com alto grau de generalização, abstração e intervenções simbólicas. Esse processo promove uma mudança qualitativa no desenvolvimento psicológico das pessoas: “A ascensão ao pensamento teórico talvez seja a mudança qualitativa mais avançada, na direção de um constante aumento do controle do sujeito sobre si mesmo, da auto-regulação e da transcendência em relação ao mundo da experiência imediata (Oliveira, 2003, p.9).

Pérez Gómez (1998) reforça essa perspectiva ao destacar que a escola, como qualquer formação social, vive sob uma tensão dialética, entre tendências conservadoras e de reprodução de aquisições já consolidadas, e tendências de renovação e mudança como condições mesmas de sua sobrevivência. Assim, assume uma contradição: por um lado, naturaliza a arbitrariedade cultural, legitimando a ordem social vigente por meio de mecanismos que estão além e aquém dos conteúdos explícitos do currículo, por outro, permite espaços de relativa autonomia que podem ser utilizados para desequilibrar sua tendência à reprodução conservadora. Nesse sentido o autor defende como função da escola, embebida nessa contradição, a utilização do conhecimento – social e historicamente constituído e condicionado – como ferramenta de análise para a compreensão do sentido do processo de socialização pelo qual passa o indivíduo. Assim, “explicitando o sentido das influências que o indivíduo recebe na escola e na sociedade, pode oferecer àquela espaços adequados de relativa autonomia para a construção sempre complexa e condicionada do indivíduo adulto” (Pérez Gomes, 1998, p. 22).

Esse autor defende que a função da escola deva se concretizar em dois eixos. O primeiro, parte da premissa de que a escola não é capaz de acabar com a desigualdade social, mas pode atenuá-la, fomentando a formação do indivíduo até o máximo de suas sempre indefinidas possibilidades, para que

possa lutar por melhores condições num cenário social tão conflituoso e desigual.

A intervenção compensatória da escola deve revestir-se de um modelo didático flexível e plural que permita atender às diferenças de origem, de modo que o acesso à cultura pública se acomode às exigências de interesses, ritmos, motivações e capacidades iniciais dos que de encontram mais distantes dos códigos e características em que se expressa. Assim, a igualdade de oportunidades de um currículo comum na escola compreensiva obrigatória não é mais do que um princípio e um objetivo necessário numa sociedade democrática. Sua realização é um evidente e complexo desafio que requer flexibilidade, diversidade e pluralidade metodológica e organizativa. (Pérez Gómez, 1998, p. 23).

Como segundo eixo, a escola deve promover a reconstrução do conhecimento e da experiência. Sob a lógica da diversidade, deve diagnosticar pré-concepções e oferecer o conhecimento como ferramenta para reconstruí-las. “Somente a escola pode cumprir essa função” (p.25). Novos modos de pensamento e ação devem ser fomentados nas experiências escolares cotidianas, nas relações sociais de aprendizagem em aula. Para tanto, são necessárias mudanças substantivas na organização escolar, na atividade pedagógica, nas funções atribuídas ao professor, facilitando e promovendo a participação ativa dos alunos nas experiências escolares. Acrescenta-se a isso que de nada vale tantas mudanças se a escola perder de vista a centralidade de seu papel que é a formação humana estruturada pelo conhecimento e pelas relações sociais em que o papel do professor tem especial relevância.

Ao tratar da especificidade da escola, Young (2007) também argumenta que independentemente das tensões, conflitos e lutas de forças no terreno educacional, não se deve desconsiderar o que de fato é específico da instituição escolar e o que a distingue de outras instituições: fornecer acesso aos princípios de um pensamento diferenciado, sofisticado, elaborado e com alto grau de abstração, chamado pelo autor de conhecimento poderoso.

Portanto, minha resposta à pergunta: Para que servem as escolas?” é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. (Young, 2007, p. 1294).

Nessa aposta no conhecimento e, a exemplo dos ensinamentos de Vygotsky sobre conceitos científicos e conceitos espontâneos, Young esclarece

a diferenciação entre conhecimento escolar e conhecimento não escolar. O primeiro, chamado pelo autor de 'conhecimento poderoso' seria mais sofisticado, mais elaborado, fornecedor de novas formas de pensar sobre o mundo; um conhecimento mais organizado e sistematizado, diferente daquele disponível em casa ou na vida prática. Destaca ainda, que esse 'conhecimento poderoso' não deve ser confundido com o 'conhecimento dos poderosos', referindo-se àqueles com maior poder social e acesso a um conhecimento de status. Nesse sentido, se o papel específico da escola é transmitir um conhecimento poderoso, a relação entre professor e aluno é específica e diferente da relação com os colegas, pois é uma relação hierárquica e de autoridade, que supõe professores capacitados para tal trabalhando em uma escola onde esses pressupostos de fato ocorram.

Isso não significa que as escolas não devam levar muito em conta o conhecimento que os alunos trazem, ou que a autoridade pedagógica não precise ser desafiada. Significa que alguns tipos de relação de autoridade são intrínsecos à pedagogia e às escolas. (ibidem, p. 1295).

Assim, se as escolas têm um papel na promoção da igualdade social, a base do conhecimento curricular há que ser considerada. Somente a escola pode oferecer a oportunidade de se adquirir um conhecimento poderoso, descolado da particularidade do contexto local em busca da universalidade e da generalização.

As escolas, como instituições históricas específicas, foram criadas pela sociedade com a finalidade de capacitar alunos a adquirir um conhecimento indisponível na vida cotidiana, para que tenham acesso e adquiram um conhecimento estruturado sob princípios generalizáveis, sofisticado, com alto grau de abstração e de elaboração intelectual. Não há outra instituição com tal papel social.

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (ibidem, p. 1299).

Young (2007) e Pérez Gómez (1998) são autores que apostam na

promoção do conhecimento como função formadora da escola e suas perspectivas vão ao encontro dos postulados de Henri Wallon e de Vygotsky. O conhecimento é constituinte do indivíduo, faz parte de sua formação, um processo infundável, que deve promover a elevação do homem a tão sofisticado grau de abstração e simbolismo que seja possível compreender toda a complexidade da trama de relações que o tece social e historicamente, compreendendo seus condicionantes, seus limites e possibilidades de avanço. Nesse processo, a escola tem um papel estrutural. Entretanto, a passagem por ela não significa que tal processo ocorra.³⁷

Como foi citado na introdução deste estudo, as dimensões sociais e políticas da educação ficam explicitadas no Plano de Reforma Langevin-Wallon (Wallon, 1969) que propunha uma reformulação completa do sistema educacional francês após a Segunda Guerra. Embora nunca posto em prática, é uma referência importante como expressão concreta de uma teoria que vê a educação como uma questão política e instrumento de justiça social.

Seu principal objetivo era acabar com a perversa seletividade no sistema educacional reestruturando-o desde a escola maternal até a universidade. Nele, a escolaridade passa a ser obrigatória e gratuita até os 18 anos, com uma escola única que, a partir de certo nível, passa a ter um ensino diversificado, porém não hierarquizado. Como destaca Mahoney (1999), o Plano:

Propunha uma escola única para todos. Baseado em um princípio de justiça social, toda criança tem direito à cultura do seu tempo, sem discriminação de qualquer tipo: étnica, religiosa, social. O sistema deve oferecer a todas as crianças condições para o seu desenvolvimento intelectual, estético, moral, de acordo com suas aptidões e só estas podem ser seus limitantes. Isto significa que toda aptidão poderá ser orientada, cultivada segundo sua natureza, levando em consideração as funções em que poderá ser exercida mais tarde na sociedade. (Mahoney, 1999,p.13).

A idéia que atravessa todo o Plano, assim como toda a teoria de Wallon, é a de apropriação da cultura, e cabe à escola promover essa apropriação. Para tanto, a orientação profissional deve partir desse entendimento. Segundo

³⁷ A origem social, a história de vida e a trajetória escolar, particulares e pessoais de cada indivíduo também devem ser levadas em conta nessa reflexão. Para aprofundar essa questão ver Bourdieu (2002).

o Plano, até os 11 anos todas as crianças passam por um ensino comum e a partir de então, dos 11 aos 18 anos, são acrescentadas atividades optativas organizadas em diferentes áreas: literária, científica, técnica e estética. Sem que sua escolha seja entendida como definitiva, os jovens são incentivados a participarem de todas as atividades, sob orientação de professores e outros profissionais. À medida que seus interesses vão sendo diferenciados e suas aptidões demonstradas, passam a receber orientações mais específicas e, a partir dos 18 anos, podem ser encaminhados para a universidade, para o ensino profissional ou para trabalhos manuais. No entendimento do Plano, essas três áreas devem ser valorizadas igualmente como necessárias à vida em sociedade.

O Plano incide fortemente sobre a formação de professores em trabalho conjunto com psicólogos escolares, valorizando enfaticamente a atividade desses profissionais na formação das crianças e jovens.

Este estudo mostra que o Projeto da escola acabou por comprometer seu papel na promoção de um conhecimento – elaborado, relacional, sofisticado, generalizado, complexo, poderoso – como parte do processo de formação do indivíduo, perdendo-se numa proposta curricular promotora da adaptação e do controle do comportamento de seus alunos, que desprestigia os professores e que valoriza mais as relações sociais fora de um contexto propriamente educativo. Sendo assim, como compreender a escola atual? Que função esta escola, especificamente, cumpre?

Para responder a essas questões propõe-se recorrer à análise sócio-histórica da constituição da escola na França por Vincent, Lahire e Thin (2001) por destacarem a forma escolar começando a se constituir nos séculos XVI e XVII, instaurando um novo modo de socialização: a relação pedagógica entre um mestre e um aluno. Um tipo de relação social distinta, que se realiza em um lugar específico, especialmente pensado e organizado para essa relação e em um tempo também específico e cuidadosamente regulado. A relação pedagógica instaura ainda uma nova relação de dominação em que mestres e alunos sujeitam-se a regras impessoais.

Esses autores também apontam que a forma escolar está profundamente ligada a outras transformações sociais das quais é

contemporânea: a organização de uma nova ordem social urbana, a redefinição de poderes civis e religiosos e a um novo modo de socialização. A formação humana passa a ser submetida à obediência de determinadas regras constitutivas da ordem escolar, fundamentada na generalização de “formas de relações sociais tramadas por práticas de escrita, e ou tornadas possíveis pelas práticas de escrita e pela relação com a linguagem e com o mundo que lhes é indissociável” (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p. 18).

Comparando a lógica das formações sociais dominadas por práticas orais com formações sociais dominadas pela lógica da escrita, os autores apontam que, nas primeiras, as categorias de pensamento estariam ligadas ao contexto em que seriam usadas, não separando a linguagem da realidade, pois não haveria objetivação dos saberes; estes permaneceriam em estado incorporado, inseparável da pessoa, implicando uma profunda identificação emocional. “Distinguir entre as ‘palavras’ e as ‘coisas’ supõe, de fato, um conjunto coerente de transformações sociais logicamente ligadas, tais como o surgimento da escrita, de uma instituição de poder separado etc” (p.27). A lógica de formação da nossa sociedade, portanto, opera sobre a objetivação do saber escrito. Essa seria, então, a função da escola – trabalhar com a produção simbólica escrita, ligada à linguagem, como o presente trabalho discutiu anteriormente.

Com o passar do tempo, a forma escolar de relações sociais não permanece confinada à instituição escolar, mas espraia-se por toda a sociedade, para as famílias, para a comunidade, para as relações com o mundo letrado. Do mesmo modo, a escola é atravessada por múltiplas formas de relações sociais.

Com a forma escolar, a infância, como categoria distinta de outros sujeitos sociais, legitimou-se como um tempo de vida separado e específico para receber uma formação também específica e obrigatória: a educação escolar. Por meio dela, em um ambiente e em um tempo específico, constroem-se relações com a linguagem, com saberes, com pessoas e aprende-se a submissão a regras impessoais e formas de exercício de poder.

Em seu início a escola era reservada a determinados grupos sociais provenientes das camadas elitistas, porém, o fenômeno de expansão e

massificação do ensino³⁸, provocou profundas mudanças na escola. Algumas coisas nela permaneceram e nos permite ainda reconhecê-la como instituição, outras foram modificadas a ponto de questionarmos se ainda continua sendo uma escola com a mesma finalidade para a qual foi criada.

Canário (2005) procura pontuar o que na escola mudou e o que permaneceu. Segundo ele, desde o final do século XIX os debates acerca da crise na escola mostram-se incapazes de compreender, de modo articulado, alguns paradoxos que marcam a expansão da escolarização, entre outros: a hegemonia do modelo escolar é firmada em concomitância com profundas críticas à escola; embora persista a insatisfação, a corrida à escola não mostra indícios de acabar; as sociedades estão cada vez mais escolarizadas, o que pressupõe maior esclarecimento, enquanto agravam-se problemas de natureza sociais. Tais paradoxos indicam que a crise estaria no modo de pensar a escola. O forte argumento do autor é que ao invés de uma crise, o conceito de mutação seria mais apropriado para pensarmos sobre essas mudanças significativas.

O autor analisa que o processo de massificação da escola iniciado no início do século XX com a expansão e democratização do ensino, progressivamente, propiciou a perda de dupla coerência. A coerência externa se esvai uma vez que historicamente a escola foi produzida para uma realidade que deixou de existir; e a perda da coerência é também interna, pois o funcionamento da escola torna-se incompatível com a diversidade da clientela que passou a atender.

Essa reflexão nos leva a pensar que perseguir alguns processos que ocorrem na escola pode ajudar a tomá-la como porta de entrada para entender melhor nossa sociedade e compreender novas funções que se delineiam em sua atuação.

Para compreender a escola e os processos enfrentados por ela, Canário defende que a construção da escola como objeto de estudo deve romper com

³⁸ Na Europa o início do fenômeno da expansão e massificação do ensino pode ser localizado na era pós Segunda Grande Guerra e, no Brasil, esse processo é situado na década de 1960, conforme estudo de Sposito (1984).

uma visão funcionalista e passar a privilegiar uma visão relacional que a considere em suas especificidades, como possuidora de uma identidade e cultura próprias, com relações sociais próprias e como um sistema aberto, que realiza trocas permanentes com o contexto social mais amplo. Destaca o estabelecimento de ensino como organização social que define um campo de microdecisões com características específicas que ultrapassa as fronteiras do escolar, “como uma construção social cuja configuração e funcionamento têm como elementos decisivos a ação e interação dos diferentes atores sociais em presença” (Canário, 2005, p.53).

Nesse sentido, a escola passa a ser entendida como totalidade, como um sistema aberto, cujas fronteiras são tênues sem oposição dicotômica entre exterior e interior, considerando-a não apenas como um local de ocorrência de processos formais, mas como local onde ocorrem imprevistos, onde decisões são tomadas, ações inovadoras praticadas e ações de socialização construídas. A relevância de estudar a escola pública e suas mudanças emerge sob uma perspectiva que privilegia suas especificidades e singularidades, entendendo-a como uma construção social, como um sistema de comportamentos em interação constante, como um sistema de ações, reações e decisões importantes que configuram uma cultura própria em um ambiente específico.

Pérez Gómez (2001) pensa sobre a escola como uma instituição distinta das demais por ser um espaço onde se produz um complexo cruzamento de várias culturas. A cultura crítica das disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; a cultura acadêmica das definições que constituem o currículo; a cultura social dos valores hegemônicos do cenário social; a cultura institucional nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e a cultura experiencial advinda dos intercâmbios espontâneos entre o indivíduo e seu meio.

O conhecimento de como essas culturas interagem no espaço escolar ajudam a clarificar a idéia de que aquilo que se aprende na escola e o que condiciona a conduta dos alunos vai além e aquém do prescrito no currículo explícito.

A análise do que realmente acontece na escola e dos efeitos que tem nos

pensamentos, nos sentimentos e nas condutas dos estudantes requer descer aos intercâmbios subterrâneos de significados que se produzem nos momentos e nas situações mais diversas e inadvertidas da vida cotidiana na escola. As diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo (Pérez Gómez, 2001, p.16-17).

Na tentativa de melhor compreender alguns dos processos que a escola enfrenta e considerando-a como um sistema aberto que sofre influências internas e externas, como local atravessado por diferentes culturas e diversos discursos, e como porta de entrada para explicar fenômenos sociais, vejamos o que nos apresentam estudos sobre o impacto das reformas educacionais dos anos de 1990 na prática educativa, que seguiram as orientações ditadas pelos organismos internacionais, particularmente, do Banco Mundial.

Sampaio (2006b) traz estudos relevantes sobre inovações propostas para o ensino fundamental brasileiro na década de 1990 que incluíram a reorganização do ensino, a reformulação do currículo e a abertura da escola à comunidade local, no cruzamento com os discursos que atravessam a escola. Argumenta que tais inovações foram concebidas apoiadas numa lógica que desconsidera as especificidades da escola e o fato de que a atividade escolar é constituída por ações historicamente sedimentadas, nas quais os docentes se reconhecem em ações que dão sentido ao seu trabalho. As ações escolares não mudam porque o discurso oficial assim decidiu, mas também não mudam ao acaso. Porém, de alguma maneira as recomendações oficiais nelas interferem.

Na complexidade da vida escolar, o discurso oficial das inovações se cruza com outros tantos já presentes na escola - discursos de organizações, empresas, programas televisivos e outros atores que nela, de algum modo, acabam se integrando - podendo ser rejeitado, aceito ou neutralizado. No entanto, é inegável sua interferência em sentido coerente ou divergente do que foi proposto oficialmente. As considerações da autora são relevantes para o presente estudo, pois oferece um panorama da rede de escolas públicas do Estado de São Paulo frente o impacto das propostas das reformas, evidenciando diferenças substanciais entre a rede estadual e a rede municipal e nos oferecendo um cenário para melhor compreensão de nosso objeto de

estudo.

Nas escolas da rede estadual de São Paulo, as inovações propostas pelos órgãos oficiais são recebidas com desconfiança, enquanto a rede municipal é mais receptiva.

Sampaio analisa que desde a década de 1970 a rede estadual é marcada por uma descontinuidade administrativa. Destaca-se no período a expansão do atendimento escolar, o considerável aumento de gastos públicos, as profundas perdas salariais para o magistério e a contínua mudança de secretários de educação. Face às propostas de reformas “salvadoras” que nunca se concretizaram, instalou-se no magistério um sentimento de desconfiança e insegurança para com os órgãos oficiais.

A rede municipal, congregando um número bem menor de escolas, embora também tenha sofrido séria descontinuidade, foi menos abalada e teve maiores recursos investidos no trabalho de suas equipes. Em alguns períodos a relação com os representantes administrativos foi marcada por adesão e considerável apoio, como na gestão de Paulo Freire como secretário municipal (1989-1992).

Assim, a autora procura sinalizar que o traço de desconfiança ou de alguma aceitação, “pode constituir um forte elemento regulador da recontextualização³⁹ do discurso oficial, como no caso da implementação de ciclos e da progressão continuada” (Sampaio, 2006b, p.17), que compõem as inovações propostas nas reformas que ela investigou.

Nas escolas estaduais os indicadores sinalizam a compreensão mais tradicional de escola, com o currículo disciplinar, organização seriada e avaliação ligada à reprovação. As proposições do movimento de reforma dos currículos dos anos de 1980 traziam forte defesa da relevância social e científica dos conteúdos e marcaram as escolhas e as buscas posteriores.

Na rede municipal, a matriz de Paulo Freire marcou o modo de compreender a escola e o currículo como um processo aberto que respeita e

³⁹ Sampaio apóia-se na teoria de Bernstein (1996, 1998), que entende que o discurso pedagógico é produzido por um discurso recontextualizador: “no âmbito da recontextualização, os textos sofrem mudanças sendo retirados de um contexto e deslocado para outros, modificando-se por seleção, condensação e elaboração, o que permite seu reenfoque e reposicionamento” (p.10).

recebe a cultura local em oposição às propostas externas de organização curricular por disciplinas.

Esses dois modos distintos de conceber a educação guardam relações com a tendência crítica que cercava o pensamento pedagógico na década de 1980. Citando Moreira (2000), a autora aponta que dessa matriz se desdobram duas perspectivas curriculares: a pedagogia da educação popular e a pedagogia dos conteúdos. Essas perspectivas ligam-se a tendências ou modelos pedagógicos duradouros que, por influências sociais e fatos históricos, se recontextualizam. A discussão que acompanha a história da pedagogia de centrar o trabalho na escola, nos conteúdos disciplinares ou nos alunos e suas necessidades, nos permite compreender essas duas tendências como duradouras, que marcam presença no discurso mais amplo da escola. Vale destacar, no entanto, que, na prática, essas tendências se misturam distinguindo-se “pela predominância de seus eixos centrais nas ponderações e disputas sobre posições no campo da educação e do currículo” (Sampaio, 2006b, p.20).

Sampaio adverte, ainda, que as escolas municipais atuam com maior afastamento das recomendações oficiais, embora se fundamentem por elas e contam com maior apoio técnico-pedagógico que a rede estadual, desde a década de 1970. No entanto, destaca-se maior disposição para “conceber projetos fortemente assentados nas condições culturais dos alunos, deixando sem prestígio os conteúdos das disciplinas e a qualificação específica dos professores” (p.21). Os discursos inovadores que atravessam a escola sublinham uma relação com a cultura dos alunos, muitas vezes desqualificando o professor e o trabalho escolar. A escola municipal tradicionalmente se mostrou mais sensível às formas alternativas de formação escolar, com uma tendência cristalizada de deixar o currículo mais aberto, promovendo abertura a questões que podem ser consideradas interessantes, mas gera lassidão, falta de desafio cognitivo, sem *feedback* para os alunos. Parece não haver necessidade de traçar maiores relações com este estudo, pois é como se a autora estivesse descrevendo o panorama da escola pesquisada.

Sampaio conclui que, entre aquilo que é proposto e o que se efetiva, a tendência geral das mudanças inovadoras é de contribuir mais para o

enfraquecimento das relações de conhecimento do que para fortalecer o processo de escolarização, numa direção que reforça ainda mais a desigualdade social. Essas são algumas evidências de que o conhecimento ‘poderoso’ ao qual nos reportamos anteriormente está cada vez mais longe de ser alcançado. Com relação aos professores da escola em questão, é preciso refletir sobre sua presença e atuação, considerando o contexto de sua formação e docência nos últimos anos.

Reforçando as reflexões sobre as reformas educativas dos anos de 1990, Torres (1998) evidencia algumas tendências dominantes de grande relevância para este estudo. Salaria que a formação docente é de seus pontos mais frágeis nessas reformas, pois continua sendo encarada mais como um complemento do que como um processo que deveria anteceder e dar continuidade às reformas. Entre as tendências apontadas a autora destaca a primazia do livro didático: “cada vez mais fechado e auto-suficiente, mais detalhado nos conteúdos e até na didática e na seqüência das atividades, com o que a própria intervenção do professor fica reduzida ao mínimo” (Torres, 1998, p.178).

Essa é uma aposta para a solução da capacitação docente que não apóia o professor, mas procura substituí-lo. Guiadas por recomendações do Banco Mundial, a capacitação docente prioriza os insumos didáticos em detrimento do professor – o livro didático torna-se um guia detalhado e auto-suficiente de modo que o professor é, praticamente, substituído por ele. “Na classificação do Banco Mundial quanto aos insumos educativos que incidem sobre a aprendizagem, o livro didático aparece em segundo lugar, e os professores (seus conhecimentos, experiência e salário), entre os últimos” (Torres, 1998, p.178). Tudo isso contradiz o discurso educativo latino americano de ênfase no protagonismo, autonomia, revalorização e autonomia do professor. Mostra a que patamar os professores foram levados.

Entre as maiores impactos das reformas educacionais da década de 1990 encontram-se o enfraquecimento da função social da escola atrelada à promoção do conhecimento, o esvaziamento do papel do professor e a desestruturação do trabalho educativo. Isso rapidamente nos permite traçar um paralelo com o que se evidenciou nesta investigação.

Os dados desta investigação explicitam o entendimento da escola pesquisada como um sistema aberto e de trocas permanentes com seu contexto, como um espaço onde ocorrem decisões que afetam não só a ela, mas sua comunidade e o sistema de escolas. Como vimos, de perto é um prédio bem cuidado, possui um clima festeiro, pessoas entram e saem dele com muita freqüência; algumas oferecem oficinas, seja dentro ou fora do currículo escolar; além de seus profissionais a escola conta com pais de alunos, voluntários e instituições que a apóiam em diversas e diferentes atividades; docentes de outras escolas, da capital e do interior, vêm conhecê-la. Seus conselheiros elaboraram um documento propondo uma rede de autonomia para as escolas do município. É visivelmente um local atravessado por múltiplas culturas e que fomenta as mais diferentes manifestações culturais, principalmente com o incentivo de sua diretora. A comunidade se encontra em festas, em jogos de futebol, para assistir filmes, comer pizza e discutir como cada um pode contribuir para melhorar a escola.

Conseguiu, ainda, combater um dos maiores problemas do ensino público, organizando-se de modo a acabar com as aulas vagas. Os alunos têm a garantia de permanecer na escola em todos os dias letivos. Para tanto, houve alteração no tempo de duração das aulas, no espaço, na forma de agrupar os alunos, no currículo e no papel do professor. Foi possível, de fato, mudar alguns traços escolares naturalizados historicamente.

No entanto, nesse cenário, a busca por sua função social articulada ao conhecimento perde referências. Bem de perto, vimos que a prioridade do trabalho escolar é a exaltação de Roteiros com atividades que o aluno deve cumprir individualmente, sob a alegação de que seu ritmo está sendo respeitado, que ele deve tomar a iniciativa de ir à busca do conhecimento e o professor deve aguardar para poder orientá-lo. O que se almeja, justifica-se, é transformá-lo em um pesquisador autônomo. Nada obstante, diferentemente do que afirma seu Projeto pedagógico, os estudantes, de fato, não pesquisam, não constroem conhecimento conjuntamente com seus colegas nem com seus professores, não constroem conceitos, nem são incentivados a estabelecer relações entre os conteúdos, não são avaliados por seus professores. Os Roteiros servem mais para controlar o comportamento dos alunos e mantê-los

ocupados.

Considerando o exposto nos parágrafos anteriores e ainda estudos como os de Torres (1998), Canário (2005) e Sampaio (2006b) salientando que as mudanças efetivas na escola só são eficazes se promovidas por seus profissionais, esta pesquisa revela que o Projeto da escola, assim como toda a mudança por ele promovida, não foi concebida por seu quadro docente, mas por um grupo politicamente mais forte, composto por pais de alunos e pela diretora da escola, apoiado por arte-educadores e voluntários.

Isso poderia levar a concluir que a afirmação desses autores poderia ser contestada, o que não me parece o caso. Devemos entender que, na verdade, as relações educacionais dessa escola foram desestabilizadas, ou seja, os professores não são mais os profissionais da escola pois sua composição orgânica mudou: o professor foi preterido nessas relações. No modelo chamado tradicional temos como núcleo central uma relação pedagógica entre um profissional docente transmissor e um aluno receptor de informação em um espaço delimitado: a sala de aula; esse núcleo é assessorado por uma equipe técnica e pessoal de apoio, em uma escola intramuros, separando claramente o que é “dentro” e o que é “fora”. Na escola pesquisada, esse quadro muda completamente: as relações sociais em torno do conhecimento se perdem; a sala de aula, como espaço historicamente dedicado ao conhecimento, perde seus limites físicos; as disciplinas e seus conteúdos específicos são pulverizadas num cenário que pode ser descrito da seguinte forma: um grupo nuclear formado por cinco componentes, cada qual trabalhando, individualmente, com um roteiro de atividades programadas, vigiados por adultos que lhes controla o comportamento. Em torno disso, diversas vezes dizem o que é certo e errado e opinam sobre currículo, organização da escola, promovendo pequenos projetos, passeios, festas, encontros.

Quanto aos professores, controlam o comportamento dos alunos e pais e diretora controlam o comportamento dos professores – sua frequência e organização de trabalho. Em verdade a docência compartilhada pode também ser entendida como uma estratégia do Projeto para controlar o comportamento dos professores que, diante de um grande salão em que os alunos se encontram agrupados e ocupados com seus roteiros, são vistos o tempo todo

e, portanto, controlados. Quem não entra no 'esquema' fica em evidência. Reforçando esse quadro estão ainda os voluntários, os arte-educadores ligados à ONGs que trabalham na escola, engrossando o grupo que apóia o Projeto; temos ainda o grupo de professores aceitando essa nova condição, embora com ressalvas, com dúvidas sobre o que aprendem os alunos, inseguros em sua função profissional. A escola é atravessada por diferentes visões, diferentes vozes decisórias dizendo o que é currículo, quem ensina, quem educa, quem aprende, o que o professor deve fazer.

Essa nova composição orgânica, que articula diferentes atores sociais na decisão dos rumos da escola, alia-se ao questionamento a respeito da função social da escola. Ela já não se mostra mais um local de aquisição de conhecimento. No entanto, os estudantes continuam a freqüentá-la. Ela ainda é um espaço de formação, mesmo que não tenha o conhecimento como prioridade. Enquanto algumas escolas defendem o estritamente pedagógico a unhas e dentes (Falsarella, 2005), nesta escola o espaço escolar aparece mais como um local de convívio social, de alegria, de prazer, no qual a comunidade de fato adentra e modifica as relações pedagógicas, alterando a forma escolar historicamente constituída.

O Projeto da escola parece seguir algumas tendências que cercam as escolas públicas atuais dos grandes centros urbanos brasileiros, reveladas nas pesquisas de Sampaio (2006a). Seus estudos apontam que a população valoriza e mantém esperanças no benefício da escola a seus filhos, e alunos e professores ainda acreditam em sua importância, porém, sem o apoio de políticas sociais num cenário de neoliberalismo, a escola enfrenta cotidianamente diversos problemas. Entre eles, busca alternativas para conter a agressividade e violência de seus alunos e dificilmente consegue cumprir sua função de educar e escolarizar. O que emerge dos indicadores analisados pela autora é "a presença de combinações de uma pedagogia de acolhimento e guarda, de leveza e busca de alegria na escola" (Sampaio, 2006^a, p.88). Atrelado a isso surge ainda a valorização do imediatismo, de saberes instrumentais, do mínimo esforço e também a rejeição ao conhecimento, função histórica que marca sua especificidade.

Isso pode ser um indicativo de uma outra visão a respeito da função

social da escola, conflitante com a concebida por este estudo. Ela é, muitas vezes, revelada na atividade da escola estudada e de algumas escolas, apoiada por grupos de formadores de opinião, sobretudo os vindos da mídia. Sob tal perspectiva a escola seria um prolongamento das famílias, como local onde os pais se sintam a vontade e seus filhos permaneçam felizes, sem grandes cobranças, mantendo uma função de acolhimento e segurança para famílias que não exigem mais do que a escola oferece em termos curriculares. A escola investigada consegue manter suas crianças e jovens ocupados sob a divulgação da enorme crença de estar avançando em educação e na relação com o conhecimento.

Inovação não significa, absolutamente, melhoria na relação com o conhecimento. O Projeto inovador não parece ter acrescentado grandes conhecimentos aos alunos, nem tampouco ter causado estragos. O passo mais difícil essa escola deu: mexeu em tempos, espaços, organização de saberes, trouxe a comunidade para si de modo surpreendente. Não avançou, no entanto, no conhecimento em prol da formação de suas crianças e jovens. Estes, porém, parecem estar felizes. E seus pais também. A escola é um centro de cultura onde a comunidade pode se encontrar, festejar, ter aula de informática, aprender capoeira, jogar futebol, desenvolver as mais diversas atividades. Seus filhos têm a garantia de ter atividades todos os dias, sem aulas vagas, sendo mantidos ocupados com suas responsabilidades a serem cumpridas: fazer os “Roteiros Temáticos de Pesquisa”.

Trabalhar com o aprofundamento de questões do conhecimento poderia mexer com a nova lógica que a escola encontrou e desestabilizar a nova organização já conquistada e sedimentada.

A realidade encontrada na escola em estudo, somada ao impacto das políticas educacionais sobre o trabalho pedagógico, apresenta o tratamento dado à formação humana, principalmente por meio do empobrecimento do conhecimento, do esvaziamento do conteúdo das disciplinas e da desvalorização do professor, fornecendo uma dimensão da distância que se abre com relação às propostas do referencial teórico principal deste estudo.

A formação integral dos alunos, o fortalecimento do “eu”, o entendimento da cultura como constituinte do ser humano e da educação como recurso para

sua apropriação, objetivando uma sociedade mais justa e menos desigual, parece cada vez mais longe da realidade posta diante de nós.

Se por um lado essas constatações parecem indicar um caminho de difícil retorno, por outro, podem instigar a luta pelo avanço do conhecimento com a produção de novas pesquisas sobre o tema da formação e da função social da escola, com a divulgação de seus resultados, com o subsídio na construção de novas propostas e de trabalhos alternativos, principalmente na área de formação de professores. A escola está, de fato, perdendo sua função mais específica. Afinal, que instituição social tomará seu lugar? A quem caberá promover um conhecimento, de fato, fundamental e poderoso na formação de nossas crianças e jovens?

CONCLUSÃO

Esta pesquisa deu continuidade ao tema de minha dissertação de mestrado que se propôs a analisar a atuação do professor na formação da criança revelando que suas ações eram bastante alinhadas a um comportamento disciplinado e passivo. Isso iniciou uma busca por rumos alternativos à formação escolar que culminou com o encontro de uma escola que anunciava esse compromisso e que se apresentava como revolucionária derrubando paredes e alambrados, chamando pais, amigos e voluntários para participarem de seu Projeto considerado inovador tanto pelos educadores e como pela comunidade.

À medida que eu ia conhecendo melhor seu cotidiano sentia-me mais motivada a compreender essa nova lógica escolar. Nesse percurso investigativo o estudo de caso foi eleito como metodologia mais adequada, mostrando ser um recurso produtivo por possibilitar destrinçar o Projeto sob diferentes perspectivas. Sem a pretensão de esgotar todo o conhecimento a seu respeito, persegui o que poderia revelar em suas relações de aprendizagem, na fala de seus atores, nos documentos analisados, nas aulas e nas reuniões que presenciei, sempre focalizando a formação de seus alunos.

O Projeto anunciava, conforme apresentado no capítulo 1, como objetivo fundamental, a busca pela autonomia na formação de seus alunos, conquistada a partir de uma nova proposta pedagógica que reorganizou tempos e espaços, uma nova organização curricular que centralizou a pesquisa como trabalho fundamental dos alunos, um novo papel para o professor e a crescente participação da comunidade na escola.

No entanto, o capítulo 2, dedicado à descrição dos dados submetidos a uma análise preliminar, já delineou algo bem intrigante sobre aquilo que era de fato realizado. A principal atividade desenvolvida pelos alunos – a pesquisa – não se mostrou, de fato, um trabalho de pesquisa, mas uma atividade programada para controlar-lhes o comportamento e a garantia de ocupação plena durante todo o período escolar, independente de qualquer eventualidade, principalmente a falta docente. Este profissional, por sua vez, perdeu a

especificidade de seu trabalho, pois foi retirado da relação pedagógica tradicional e as relações dos alunos com o conhecimento tornaram-se superficiais e instrumentais. Todavia, a escola conseguiu trazer para dentro de si a comunidade, que passou a ser valorizada trocando experiências com os alunos. Esse vínculo resultou em confiança na escola por parte das famílias. Confiança que sustentava o Projeto, Projeto que sustentava o funcionamento da escola com tranquilidade e harmonia. As relações estabelecidas com a entrada da comunidade emergiram como algo novo e interessante, que movimentou a escola dando-lhe vida, alegria, maior comunicação entre as pessoas e mais atividades a todos.

A partir de então, reflexões e análises mais aprofundadas no diálogo com os autores do referencial teórico selecionado possibilitaram retornar ao problema de pesquisa e extrair algumas conclusões.

A abertura à comunidade, sem dúvida, dá mostras de que a escola não se fecha num mundo isolado, mas que valoriza sua clientela e o que ela tem a oferecer; demonstra necessidade da comunidade para dar conta daquilo que não é mais possível enfrentar sozinha: a falta de professores, as aulas vagas, a violência dos alunos, a insegurança na condução do trabalho com os adolescentes, a falta de pessoal de apoio, as depredações, os furtos, os problemas familiares dos alunos, são alguns entre os tantos problemas que cotidianamente a escola pública passa, compondo necessidades dificilmente suportadas. Reforçando esse quadro, o discurso oficial divulgado nas reformas educacionais acentua a autonomia das escolas para a construção de um Projeto pedagógico próprio que atenda suas necessidades e as de sua clientela, se presta a induzir seus agentes a buscarem soluções para seus problemas sem ter que apelar a instâncias superiores (Falsarella, 2005). Assim, a escola não encontra muitas alternativas.

Essa entrada da comunidade se torna interessante para os integrantes de um contexto particular em que todos os adultos são valorizados a ponto de serem considerados professores, tendo algo a contribuir para transformar a escola em um ambiente festivo, de convívio pacífico entre adultos, crianças e jovens. A questão fundamental é que essas contribuições não passam de suas próprias limitações, não avançam no conhecimento e na formação dos alunos,

não diferenciam a escola como instituição formadora fazendo dela apenas um prolongamento de seus lares.

O conhecimento que é disponibilizado aos alunos na vida cotidiana, por meio da mídia, em um capítulo de um livro ou na *internet* é fragmentado e recortado, necessita da ação intencional e específica de um adulto para sistematizá-lo. Cabe à escola o papel de articular conhecimentos, de fomentar e complexificar relações conceituais, de tomá-los como eixo formador.

Pensando em sua clientela heterogênea e tão peculiar, algumas crianças da escola talvez possam prescindir desse conhecimento para sua formação por contarem com o capital cultural herdado de suas famílias que lhes oferece respaldo necessário, porém, para aqueles que não desfrutam das mesmas condições não sobram alternativas formadoras. O que esta pesquisa apresenta, por sua vez, é a escola destruindo os últimos resquícios de relações de ensino e aprendizagem tradicionalmente sedimentados pela atividade pedagógica.

Tenho consciência de que um estudo de caso não pode ser uma generalização, pois focaliza apenas uma dentre uma rede de escolas, mas também não pode ser considerado uma questão isolada, principalmente em uma metrópole como São Paulo que tem, como denominador comum de sua população, tantos problemas a enfrentar.

Neste estudo uma nova função da escola emerge ao apresentar uma manifestação concreta daquilo que as famílias buscam na escola: um local para abrandar a violência, que ofereça maior segurança a seus filhos, que garanta que os jovens não fiquem expostos nas ruas, um local de encontro e convivência entre as famílias, seguro, alegre, limpo e feliz, onde os adultos dispostos podem entrar e contribuir para construir um ambiente cultural e acolhedor.

Essa nova escola contrasta com aquela tão defendida em outros tempos pelos educadores e pela sociedade, reconhecida por sua especificidade no trabalho com o conhecimento e na garantia da sobrevivência da cultura produzida pela humanidade, pelo reforço às relações educacionais e ao papel do professor. Uma escola que não é vista como um prolongamento da família, como um clube ou local de convivência social e de entretenimento, mas um

local onde as crianças e jovens, saindo da privacidade e intimidade de seus lares, encontram um espaço público com um sistema de relações com maior variedade de interações e de papéis. Nesse local é esperado que sejam promovidas experiências que vão exigir aprender o controle da atenção, da memória, dos movimentos, da afetividade e do próprio tempo para acompanhar conteúdos e horários de diferentes atividades. Na sociedade que cada um de nós ajuda a construir talvez esta esteja se tornando uma escola do passado.

Finalizo este trabalho concluindo pela confirmação das hipóteses que nortearam a investigação: a relação com o conhecimento torna-se empobrecida uma vez que a formação intelectual deixa de ser o centro do trabalho passando a ser uma das dimensões do Projeto. Nessa nova configuração delinea-se um novo papel para o professor ligado mais ao de um animador e coordenador de atividades dos alunos. E a função social da escola se modifica perdendo nitidez na relação tradicional com o ensino e aprendizagem.

A perda das fronteiras e a promoção da entrada da comunidade na escola ocorrem em detrimento da sua especificidade na formação dos alunos, num processo em que o professor é considerado a peça chave a ser demovida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. 1972. Teoria de La Seudocultura. In: _____ *Filosofia y Superstición*. Madrid. Aliança Editorial, 1972.
- ALMEIDA, F. 2003. *O mundo dos negócios e o meio ambiente no século 21*. In: TRIGUEIRO, André (org.). *Meio ambiente no século 21*. Rio de Janeiro, Sextante.
- ARAUJO, Ana L. 2001. *Espaço e disciplina do corpo: Estudo sobre as práticas cotidianas na pré-escola*. Dissertação de mestrado em Educação, História, Política, Sociedade. PUC - São Paulo.
- BARROSO, João (org.). 1996. *O Estudo da escola*. Portugal: Porto Editora.
- BERNSTEIN, Basil. 1996. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes.
- _____. 1998. *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BÓGUS, Lucia (org.). 2006. *Como anda São Paulo*. Cadernos Metrôpole: desigualdade e governança. São Paulo: EDUC.
- BOURDIEU, Pierre. 2002. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. M. (Orgs.) *Pierre Bourdieu –Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes.
- BRASIL. 1996. Governo Federal. *Lei no. 9394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 2001. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Legislação e Normas Básicas para sua implementação)* São Paulo.

BRASIL. 1998. Governo Federal. Resolução CNE/CEB no. 02/1998. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 2001. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Legislação e Normas Básicas para sua implementação)* São Paulo.

BRASIL, 2000. IBGE –Fundação Seade, 2000.

www.seade.gov.br/produtos/msp

CANÁRIO, Rui. 2005. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, 2006. *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.

CASSIANO, Célia C. de F. 2007. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do PNLD à entrada do capital interno espanhol (1985-2007)*. Tese de doutorado. Programa de Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP.

DANTAS, Heloysa. 1993. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. IN: DEL TAILLE, YVEZ ET ALLI. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. IN: GRAMSCI, A. Sem data. A formação dos intelectuais. *Círculo do Livro*. P.7-24.

FALSARELLA, Ana Maria. 2001. *Formação continuada de professores e prática de sala de aula: um estudo sobre os efeitos da capacitação de professores no Projeto das Classes de aceleração no Estado de São*

Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP.

_____. 2005. *Autonomia escolar e elaboração do projeto pedagógico: o trabalho cotidiano da escola face à nova política educacional (Lei n.9394/ 96)*. Tese de doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP.

FERREIRA, Valéria. 2001. *Escola em movimento: a reelaboração da prática pedagógica na implementação da política do ciclo básico de alfabetização do Estado do Paraná*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP.

FINNAN, O. 1992. An ethnographic study of an accelerated middle school. *Paper presented at the 1992 Annual Meeting of the American Educational Research Association, April, 20-24, San Francisco*.

FOLHA DE S. PAULO – 13.06.2008, pg. C5.

FULLAN, C. 1982. The meaning of educational change. New York: Teachers College Press, Columbia University. In: Leonardos, Ana Cristina. 1991. O CIEP como inovação educacional. *Contexto e Educação*, 22, p.46-64, abr.-jun. 1991.

GADOTTI, Moacir. s/d. Agenda 21 e Carta da Terra.

www.cartadaterra.com.br/pdf/agenda21_CT002.pdf, acessado em 15.11.08.

GARCIA, H. & GARAVELLO, T. 2002. *Geografia 7: o espaço geográfico da América, Oceania e regiões polares*. São Paulo: Scipione.

GOMES PEREIRA. 1992. O Espaço do Movimento – investigação no cotidiano de uma Pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP.

BRASIL. 1992. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). 1992. *Estudo de caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia*. Inovações/no.1. Dezembro.

KNOBLAUCH, Adriane. 2003. *A avaliação de alunos na implementação da proposta de ciclos de aprendizagem no município de Curitiba, à luz da cultura escolar*. Dissertação de mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP.

LEVIN, H. 1990. Effective Schools in Comparative Focus. In: ALTBACH, P. (ed.) *Emergent issues in Education: Comparative Perspectives*. Albany, N.Y.: Suny Press.

LUNARDI, Geovana Mendonça. 2005. *Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças dos alunos*. Tese de doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP.

MAHONEY, Abigail (org.). 2005. Henri Wallon – *Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola.

MARIN e GIOVANNI. 2006. Precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos. IN: BARBOSA, R. L.L.(org.). *Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Unesp, 2006,v. ,p.131-149.

MOREIRA, Antonio F. B. 2000. Estudos de Currículo no Brasil: abordagens históricas. *Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares*. Universidade do Minho, p.21-43.

- OLIVEIRA, Luciane. 2001. *Práticas para o controle do corpo no início do ensino fundamental: entre a disciplinarização e a não disciplinarização*. Dissertação de mestrado em Educação, História, Política, Sociedade. PUC, São Paulo.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. 2003. *Escolarização e Desenvolvimento do Pensamento: a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 23-34, set/ dez. 2003.
- PEREIRA, Ana Maria. 2005. *Práticas de Reforço e Recuperação em Escola Fundamental Estadual de Ciclo II em São Paulo*. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. 1998. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. IN: PÉREZ GÓMEZ, A. I. & SACRISTÀN, J. G. 1998. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, pp.13-26.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. 2001. *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. São Paulo: Artmed.
- SAMPAIO, Maria das Mercês. 2006a Currículo e sujeitos da escola. In: MOREIRA, A., ALVES, M. e GARCIA, R. (orgs.) *Currículo, Cotidiano e Tecnologias*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- SAMPAIO, Maria das Mercês. 2006b. Inovações e o ensino público: um novo espelho ou disfarce de velhas imagens? *VII Colóquio sobre questões curriculares (III Colóquio Luso Brasileiro)* Fev, 2006. Braga, Portugal.
- SANCHES, Maria Cecilia. 2002. *Atividades pré-escolares e a formação da criança: a relevância do papel da professora*. Dissertação de mestrado em Educação, História, Política, Sociedade. PUC, São Paulo.

SÃO PAULO, 1985. Governo Estadual. Lei Complementar no. 444 de 27 de Dezembro. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e das providências correlatas. IN: SÃO PAULO, 1985. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 2001. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Legislação e Normas Básicas para sua implementação)* São Paulo.

SÃO PAULO, 2001. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Legislação e Normas Básicas para sua implementação)* São Paulo.

SÃO PAULO, 2004. Prefeitura do município. Sumário de dados do município de São Paulo. prefeitura.sp.gov.br/secretarias/governo/sumario_dados/002, acessado em 20.03.2007.

SÃO PAULO, 2005. *Projeto Político Pedagógico da EMPG.....(escola pesquisada)*.

SÃO PAULO, 2006. *Proposta de Gestão democrática. EMPG.... (escola pesquisada)*.

SÃO PAULO, 2007a. Secretaria Municipal de Educação - *Versão Preliminar do Relatório de Resultados da Prova São Paulo 2007*.

SÃO PAULO, 2007b. Secretaria Municipal de Educação. *Tabelas com resultado de desempenho dos alunos nas provas de Língua Portuguesa e Matemática da EMPG..... (escola pesquisada)*.

SÃO PAULO, 2007c. Secretaria Municipal de Educação. *Matrizes de Referência para a Avaliação do Rendimento Escolar - Prova São Paulo 2007*.

SÃO PAULO, 2007d. Secretaria Municipal de Educação. *Escala de proficiência em Língua Portuguesa – Leitura de textos – 4º ano/ ciclo I e 2º e 4º anos/ ciclo II.*

SÃO PAULO, 2007e. *Relatório sobre a Prova S. Paulo 2007.* EMPG(escola pesquisada).

SILVA, Tomaz Tadeu. 1992. *O que produz e o que reproduz em educação.* Porto Alegre: Artes Médicas. Capítulo 6.

SPOSATI, Aldaíza (coord.). 2003. Dinâmica social, qualidade ambiental e espaços intra-urbanos em São Paulo: uma análise sócio espacial. Projeto do Programa de Pesquisas em políticas públicas. Faculdade de serviço Social – PUC-SP. IN: FAPESP. *Revista Pesquisa*, no. 83, Janeiro.

SPOSITO, Marília Pontes. 1984. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo.* Coleção Educação Popular. São Paulo: Loyola.

TAKAZAKI, Heloísa H. 2002. *Linguagens do século XXI: língua portuguesa 7.* São Paulo: IBEP.

TORRES, Rosa Maria. 1998. *Tendências da formação docente nos anos 90.* IN: WARDE, M., J. 1998 (org.). *Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas.* Programa de Educação: História, Política, Sociedade – PUC-SP.

UNITED NATIONS, 2000. Human Development Report.
<http://www.onuportugal.pt/destatistica.pdf> em 01.05.04

- VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. 2001. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, no. 33, p. 7-47, junho 2001.
- VIOLA, E. 2003. As complexas negociações internacionais para atenuar as mudanças climáticas. IN: TRIGUEIRO, A. (org) *Meio Ambiente no século 21*. Rio de Janeiro: Sextante.
- VYGOTSKY, L.S. 1987. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 1989. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WALLON, Henri. 1968. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- _____. 1969. Plano de Reforma Langevin-Wallon. In: MERANI, Alberto. *Psicologia e Pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon*. Lisboa: Editorial Notícias, p. 175-220.
- _____. 1973. *Objetivos e Métodos da Psicologia*. Lisboa: Editorial Notícias (coletânea), p. 131-140.
- _____. 1975. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa (coletânea), p. 53-74.
- _____. 1979. *Do ato ao Pensamento*. Lisboa: Moraes.
- _____. 1986. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, M. J. e NADEL-BRULFERT, J. (orgs). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática. P.158-167.
- WILLIAMS, Raymond. 2000. *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra.

YOUNG, M. 2007. Para que servem as escolas? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

ZAGO, CARVALHO & VILELA (orgs.). 2003. *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. R. Janeiro: DP&A.

ZAZZO, René. 1968. Wallon, psicólogo da infância. In: WALLON, H. 1968. *A evolução psicológica da criança*. (Introdução). Lisboa: Edições 70.

Anexo I –

Cópia do livro didático de Geografia da 7ª série (p.133-184)

Anexo I –

Cópia do livro didático de Geografia da 7ª série (p.133-184)

Sumário

Unidade **1**

A América Latina

Capítulo 1

O mundo atual 8

- Continentes e oceanos 8
- O mundo em transformação 10
- O fim da Guerra Fria 12
- O neoliberalismo 13
- A globalização econômica 15
- Desigualdades socioeconômicas 18
- Atividades 23
- A geografia nos livros 24

Capítulo 2

América do Sul: aspectos naturais 25

- Conhecendo a América do Sul 25
- O relevo 27
- A hidrografia 29
- O clima 32
- A vegetação 34
- El niño* 37
- Atividades 39
- A geografia nos livros 44

Capítulo 3

América do Sul: aspectos populacionais 45

- A população sul americana 45
- O crescimento da população 47
- Diminui a natalidade 49
- Mortalidade infantil e esperança de vida 50
- A estrutura etária 52
- A urbanização 53
- Atividades 55
- A geografia nos livros 59

Capítulo 4

América Platina 60

- Divisão regional da América 60
- Conhecendo a América Platina 61
- A economia 63
- A agropecuária 64
- A mineração e a indústria 67
- O turismo 68

- O Mercosul 69
- A crise argentina 70
- Espaço de leitura 73
- Atividades 74
- A geografia nos livros 76

Capítulo 5

América Andina e Guianas 77

- Conhecendo a América Andina 77
- O Chile 79
- A Venezuela 81
- Os demais países andinos 84
- O narcotráfico nos Andes 86
- As Guianas 89
- Espaço de leitura 90
- Atividades 92
- A geografia nos livros 93

Capítulo 6

América Central 95

- Conhecendo a América Central 95
- O quadro natural 96
- Um pouco de história 98
- Cuba: revolução e crise 103
- A população 105
- A economia 107
- Espaço de leitura 111
- Atividades 112
- A geografia nos livros 114

Capítulo 7

México 115

- Conhecendo o México 115
- Um pouco de história 116
- A população 119
- A agropecuária 120
- A indústria 122
- O turismo 125
- O México no Nafta 126
- Espaço de leitura 128
- Atividades 130
- A geografia nos livros 132

Unidade

2

A América Anglo-saxônica

Capítulo 8

América Anglo-saxônica: aspectos naturais 134

- Conhecendo a América Anglo-saxônica 134
- O relevo 135
- A hidrografia 138
- O clima e a vegetação 140
- Problemas ambientais 142
- Espaço de leitura 145
- Atividades 146
- A geografia nos livros 148

Capítulo 9

Canadá 149

- A população 149
- Separatismo no Canadá 152
- A economia 154
- As regiões 156
- Atividades 159
- A geografia nos livros 162

Capítulo 10

Estados Unidos 163

- A população 163
- As migrações 166
- As minorias raciais 167
- A indústria 171
- A agropecuária 177
- Espaço de leitura 180
- Atividades 181
- A geografia nos livros 184

Unidade

3

Oceania e regiões polares

Capítulo 11

A Oceania 186

- Conhecendo a Oceania 186
- O quadro natural 188
- Um pouco de história 190
- A população 193
- A economia 194
- Espaço de leitura 197
- Atividades 199
- A geografia nos livros 201

Capítulo 12

As regiões polares 202

- O extremo norte e o extremo sul 202
- O Ártico 204
- A população do Ártico 205
- A ocupação do Ártico 208
- A Antártida 211
- A ocupação da Antártida 212
- Espaço de leitura 215
- Atividades 216
- A geografia nos livros 218

Glossário 219

Bibliografia 223

Pequeno Atlas

170

UNIDADE
2

A América Anglo-saxônica

Colorado, EUA. Chris Rogers/Rainbow.

Sou um americano.
Fui um garoto americano.
Li a Revista do Garoto Americano
e me tornei um escoteiro
nos subúrbios.

Pensei que eu era Tom Sawyer
apanhando lambaris no Rio Bronx
e imaginando o Mississipi.

Lawrence Ferlinghetti

FERLINGHETTI, Lawrence. "Autobiografia". *Vida sem fim*. Trad. Nelson Ascher, Paulo Leminski, Marco A. P. Ribeiro e Paulo Henriques Britto. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 62.

171

CAPÍTULO
8

América Anglo-saxônica: aspectos naturais

Conhecendo a América Anglo-saxônica

Na primeira unidade do livro, estudamos os países latino-americanos, com os quais o Brasil tem muita coisa em comum. Você deve ter reparado que vários dos problemas que essas nações enfrentam são bastante parecidos com os nossos: desigualdades sociais, crises econômicas, etc. Agora, chegou a hora de conhecer dois países localizados na América Anglo-saxônica e que pertencem ao mundo desenvolvido: o Canadá e os Estados Unidos.

Observe, no mapa a seguir, a localização da América Anglo-saxônica em relação aos oceanos. Não deixe de observar também os países e territórios que a integram.

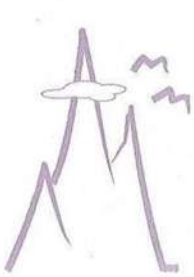


Observe, a noroeste do Canadá, o estado norte-americano do Alasca. Ele foi comprado da Rússia pelos Estados Unidos, em 1867.

Na América Anglo-saxônica, além do Canadá e dos Estados Unidos, há três domínios territoriais europeus – Groenlândia (parte do reino da Dinamarca, com representação no Parlamento), St.-Pierre e Miquelon (departamento de ultramar francês) e Bermudas (dependência britânica).

A América Anglo-saxônica é limitada pelo oceano glacial Ártico, que banha a costa norte do Canadá e do Alasca (que é um estado norte-americano); pelo oceano Pacífico, que banha a costa oeste do Canadá e dos Estados Unidos; pelo oceano Atlântico, que banha a costa leste desses dois países; e pelo golfo do México, que banha a costa sudeste dos Estados Unidos.

Você sabe por que essa parte do nosso continente – a América – recebe esse nome? Pelo fato de ter sido colonizada predominantemente por povos de origem anglo-saxônica – como os ingleses.



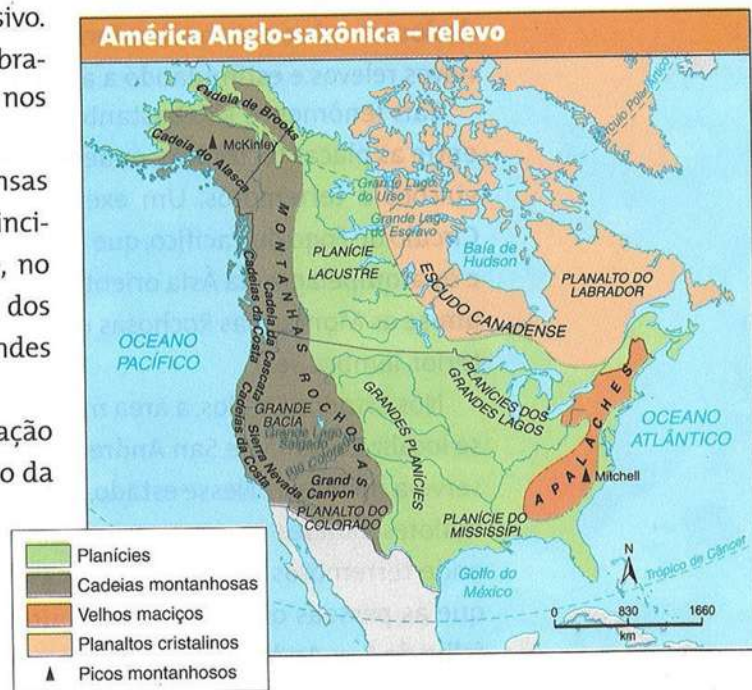
O relevo

O relevo da América Anglo-saxônica, da mesma forma que ocorre em todo o continente, pode ser dividido em três porções bem definidas:

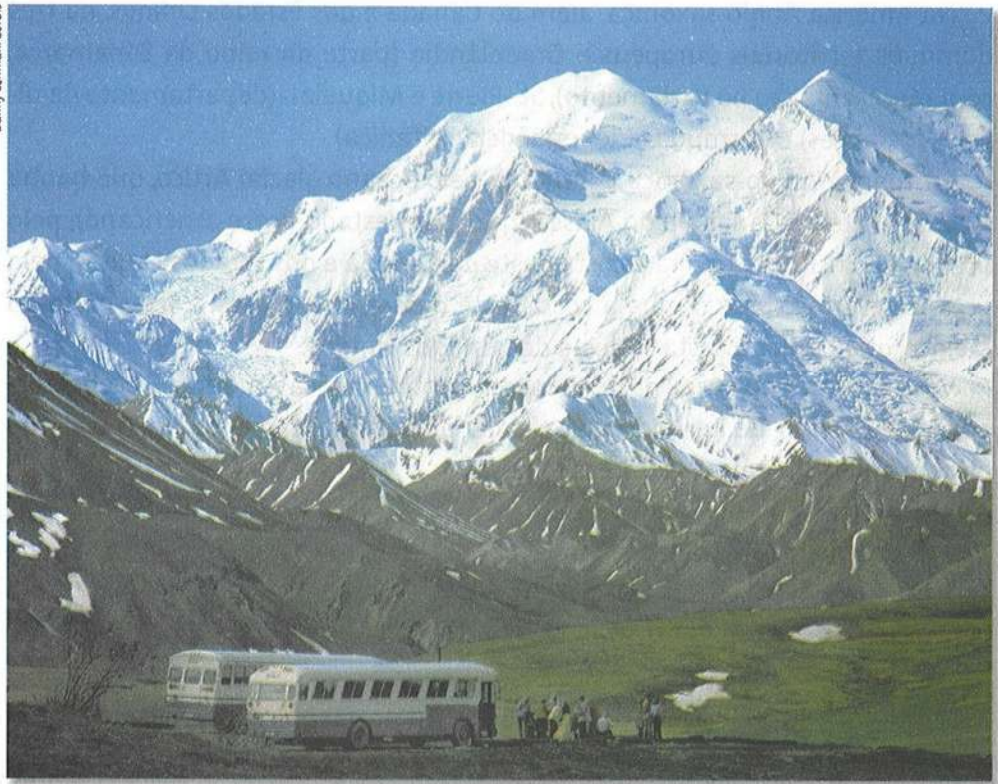
- a **porção ocidental** é ocupada por altas cadeias montanhosas, onde há vulcões ativos e terremotos, e extensos planaltos intermontanos. As principais cadeias montanhosas são as cadeias da Costa, a Sierra Nevada e as Montanhas Rochosas. Entre os planaltos, destacam-se o do Colorado e a Grande Bacia.
- a **porção oriental** é ocupada por planaltos e montanhas muito antigos, caracterizados por um intenso processo erosivo. Entre eles, destacam-se o planalto do Labrador, no Canadá, e os montes Apalaches, nos Estados Unidos.
- a **porção central** é constituída por extensas planícies, repletas de lagos e rios. As principais unidades são a planície Lacustre, no Canadá, a planície do Mississippi, no Sul dos Estados Unidos, e a planície dos Grandes Lagos, localizada entre os dois países.

Observe, no mapa ao lado, a localização dos principais compartimentos do relevo da América Anglo-saxônica.

O pico mais alto da América Anglo-saxônica, o monte McKinley (ou Denali), localiza-se no Alasca.



Fonte: Adap. GIRARDI, Cisele; ROSA, Jussara Vaz. Atlas geográfico do estudante. São Paulo: FTD, 1998. p. 41.



Ônibus de turismo nas proximidades do monte McKinley (ou Denali), no Alasca (Estados Unidos), em 2000.

A crosta terrestre se divide em mais de uma dezena de placas rígidas, cada qual com aproximadamente 100 km de profundidade, denominadas **placas tectônicas**. Sobre elas estão assentados os oceanos e os continentes. Essas placas se deslocam sobre a camada inferior à crosta terrestre, provocando a formação de novos relevos e estimulando a atividade vulcânica e a atividade sísmica.

Tais fenômenos são bastante evidentes nas zonas de contato ou de choque entre as placas tectônicas, onde podem ser observados montanhas muito altas, vulcões e terremotos. Um exemplo de concentração desses fenômenos é o Círculo de Fogo do Pacífico, que circunda, entre outras áreas, o oeste da América e os arquipélagos da Ásia oriental e da Oceania. Em sua porção americana, situam-se as Montanhas Rochosas e os Andes (estudamos os Andes na unidade anterior, lembra-se?).

Nos Estados Unidos, a área mais atingida por terremotos é a Califórnia, onde se localiza a falha de San Andreas, no contato entre duas placas tectônicas (observe-a no mapa). Nesse estado, situam-se Los Angeles e São Francisco, duas das maiores cidades norte-americanas. Nos prédios mais novos de São Francisco, onde terremotos são comuns, todas as portas se abrem para fora, permitindo que as pessoas os deixem em segurança mais rapidamente. Leia mais sobre a falha de San Andreas no boxe a seguir.

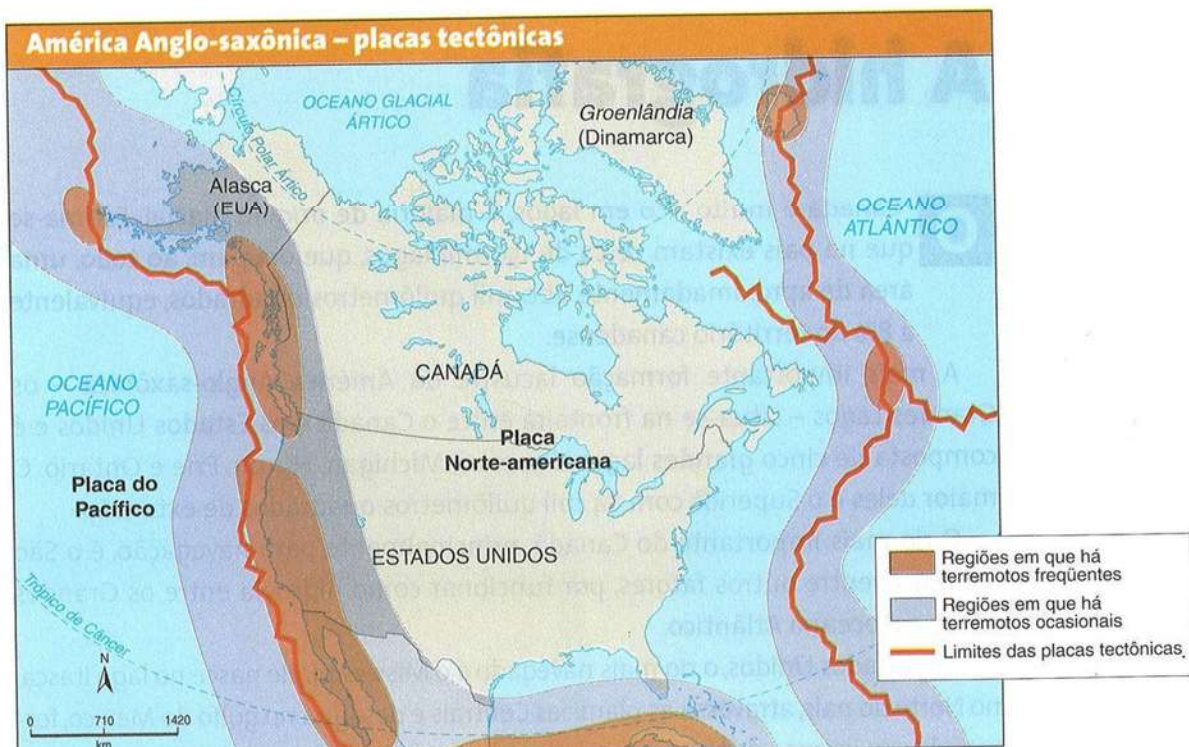
A falha de San Andreas

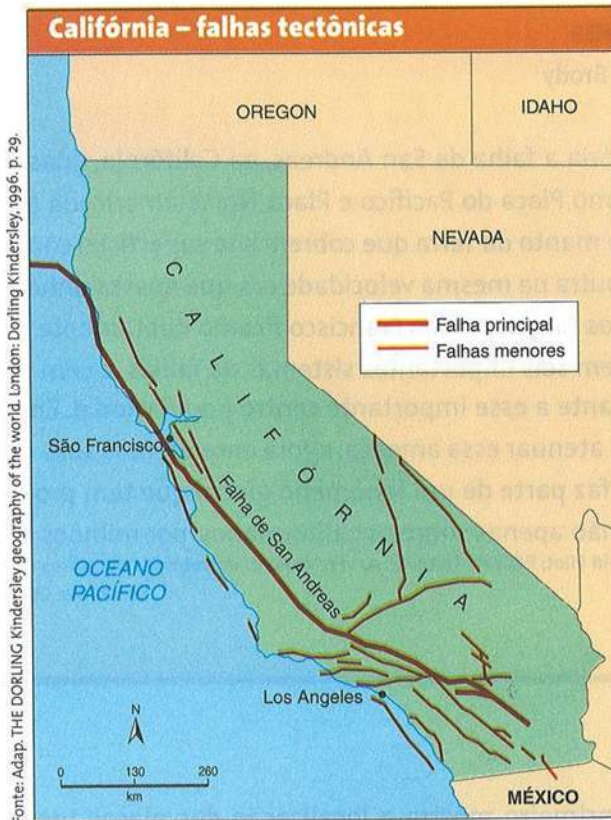
David Eliot Brody e Arnold R. Brody

Tendo como linha divisória a falha de San Andreas, na Califórnia, duas gigantescas massas de terra conhecidas como Placa do Pacífico e Placa Norte-americana (duas das dez principais placas da crosta e do manto da Terra que cobrem sua superfície) comprimem-se e passam deslizando uma pela outra na mesma velocidade em que nossas unhas crescem. Em cerca de 15 milhões de anos, Los Angeles e São Francisco ficarão diretamente lado a lado. Só por baixo de Los Angeles existem seis importantes sistemas de falhas, e cem falhas ativas constituem uma ameaça constante a esse importante centro populacional. Embora praticamente nada se possa fazer para atenuar essa ameaça, agora entendemos suas causas fundamentais e percebemos que ela faz parte de um fenômeno global que tem produzido grande impacto sobre toda a vida, e não apenas sobre os californianos, por milhões de anos. [...]

BRODY, David Eliot; BRODY, Arnold R. *As sete maiores descobertas científicas da história e seus autores*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999. p. 287.

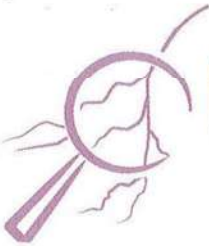
Agora, observe os mapas. O primeiro mostra a localização das placas tectônicas do Pacífico e Norte-americana. O outro, do estado da Califórnia, localiza a falha de San Andreas e as cidades de São Francisco e Los Angeles.





A falha de San Andreas se estende por 1 207 km, passando pelas cidades de São Francisco e Los Angeles.

A hidrografia



O Canadá é muito rico em lagos, a maioria de origem glacial. Estima-se que no país existam cerca de 150 mil lagos, que ocupam, ao todo, uma área de aproximadamente 800 mil quilômetros quadrados, equivalente a 8% do território canadense.

A mais importante formação lacustre da América Anglo-saxônica – os Grandes Lagos – situa-se na fronteira entre o Canadá e os Estados Unidos e é composta de cinco grandes lagos: Superior, Michigan, Huron, Erie e Ontário. O maior deles é o Superior, com 84 mil quilômetros quadrados de extensão.

O rio mais importante do Canadá, principalmente para navegação, é o São Lourenço, entre outros fatores, por funcionar como hidrovia entre os Grandes Lagos e o oceano Atlântico.

Nos Estados Unidos, o rio mais navegado é o Mississípi. Ele nasce no lago Itasca, no Norte do país, atravessa as planícies Centrais e deságua no golfo do México, formando um imenso delta, onde está situada a cidade de Nova Orleans.

Entre os demais rios norte-americanos, destacam-se aqueles que atravessam os planaltos intermontanos do Oeste do país. Os rios Colorado e Colúmbia, por exemplo, são muito utilizados para irrigação e produção de energia hidrelétrica.

Observe a localização dos principais rios e lagos canadenses e norte-americanos no mapa a seguir.

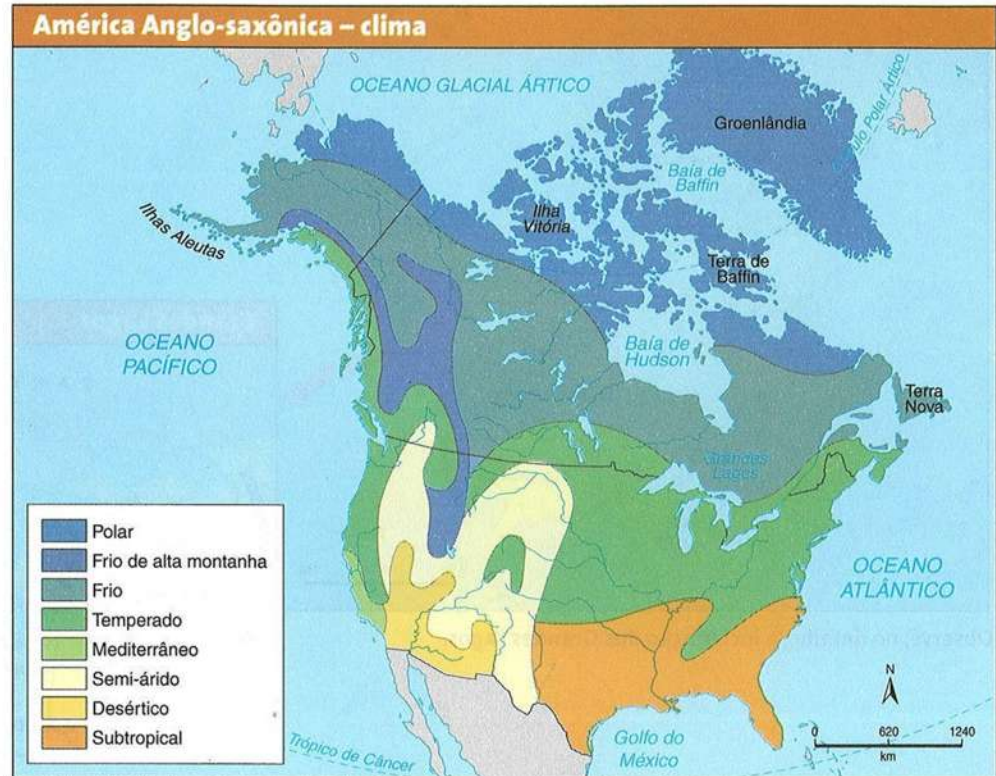


O Canadá e os Estados Unidos desenvolveram, ao longo dos séculos XIX e XX, uma série de canais e eclusas que transformaram os Grandes Lagos e o rio São Lourenço numa das mais importantes hidrovias do planeta. Na foto, de 1990, arquipélago no lado canadense do lago Erie.



O clima e a vegetação

Observe o mapa a seguir.



Fonte: Adap. FERREIRA, Graça Maria Lemos; MARTINELLI, Marcello. *Moderno atlas geográfico*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2000. p. 50.

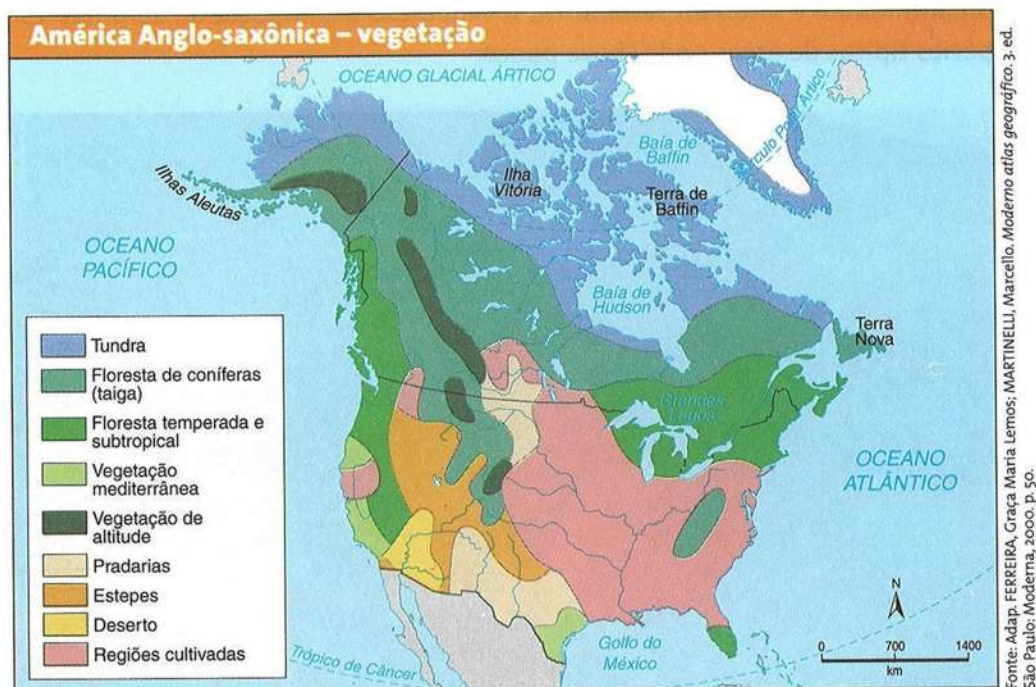
Como você pôde observar, a América Anglo-saxônica apresenta uma grande diversidade climática, conseqüência de fatores como a localização geográfica, a altitude, a disposição do relevo e as correntes marítimas.

A localização geográfica faz com que ocorram climas típicos das zonas climáticas glacial (polar); temperada (temperado e mediterrâneo) e intertropical (subtropical). Já a altitude contribui para a ocorrência de clima frio – típico de zonas glaciais – nas áreas mais elevadas das montanhas do Oeste (Montanhas Rochosas, por exemplo).

Quanto à disposição do relevo, verifica-se a existência de climas secos (áridos e semi-áridos) nos planaltos intermontanos do Oeste dos Estados Unidos. Um exemplo da influência da disposição do relevo nas condições climáticas na América Anglo-saxônica é a existência, no Sudoeste dos Estados Unidos, de desertos muito secos.

O clima da América Anglo-saxônica sofre ainda com a ação das correntes marítimas. As temperaturas médias de inverno são mais baixas na costa leste do Canadá do que em outras áreas situadas na mesma latitude, resultado da ação da corrente fria do Labrador (dê mais uma olhada no mapa da página anterior).

Como você já deve ter notado durante os seus estudos de geografia, a vegetação é fortemente influenciada pelo clima. Veja como ocorre essa relação na América Anglo-saxônica, comparando o mapa a seguir com o de clima, que aparece na página 140.



No Norte, predomina o clima polar, cujas características são os invernos longos e rigorosos; os verões curtos e relativamente frios (geralmente, as temperaturas médias de verão não ultrapassam os 8°C). Nesse domínio climático, a vegetação típica é a tundra.

Ao sul desse domínio, no Canadá e no Alasca, constata-se o clima frio. As precipitações anuais oscilam entre 200 mm e 1 000 mm. A temperatura média de inverno é de -10°C e a de verão, 10°C. A vegetação característica é a floresta boreal, uma das mais extensas coberturas florestais da Terra.

Já ao sul da floresta boreal, o clima é temperado. As estações do ano são bem definidas, e as chuvas, regularmente distribuídas ao longo do ano. As temperaturas médias variam bastante de uma região para outra, devido à ação de uma série de fatores climáticos, como a maior ou menor influência das massas de ar úmidas provenientes do litoral. Predomina uma exuberante floresta temperada, na porção ocidental dos Estados Unidos e do Canadá, e, mais para o interior, vastas extensões de estepes e pradarias.

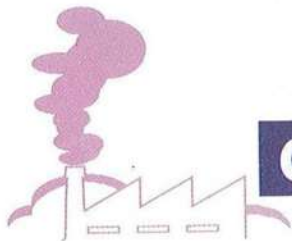
No Sudeste dos Estados Unidos (estado da Flórida, por exemplo), o clima é subtropical. As chuvas são abundantes o ano todo e as temperaturas médias oscilam entre 10°C, no inverno, e 20°C, no verão. No Sudoeste (costa da Califórnia), ocorre o clima mediterrâneo. As chuvas concentram-se no inverno e as temperaturas médias de inverno oscilam entre 15°C e 20°C. No Sudeste dos Estados Unidos, florestas e pântanos são muito comuns. Em áreas de clima mediterrâneo, predomina vegetação arbustiva.

Nos planaltos do Oeste norte-americano, situados entre montanhas, o clima predominante é árido ou semi-árido. A vegetação é composta de xerófilas, espécies típicas de áreas onde chove pouco.



Floresta de pinheiros se recupera após um incêndio, na Colúmbia Britânica (Canadá), em 1995.

Problemas ambientais



Cientistas e ambientalistas alertam para o derretimento de geleiras que vem ocorrendo com maior intensidade, principalmente nas últimas décadas, no Alasca e no Norte do Canadá. Leia o boxê a seguir.

O Alasca está derretendo?

Ed Hunt

The Christian Science Monitor – Pesquisas realizadas nos últimos quatro anos confirmam que centenas de geleiras do Alasca estão derretendo rapidamente. A Geleira Columbia está diminuindo na proporção de cerca de 800 metros por ano, e já teve redução de cerca de 13 mil metros nos últimos 16 anos. A camada de *permafrost* – solo que permanece congelado há milhares de anos – não está mais congelada. À medida que a camada subterrânea de gelo vai derretendo, as estradas racham e se rompem, ou retorcem-se, perdendo a antiga forma; edifícios e postes telefônicos inclinam-se, como se tivessem sido abalados por um terremoto.

Cientistas especializados em assuntos relativos à atmosfera previram que o aquecimento global mostraria sua face, em breve, nas regiões do norte. O que estão descobrindo agora só confirma os seus receios. Enquanto a temperatura global aumentou 0,55°C nos últimos 100 anos, no Alasca, Sibéria e Noroeste do Canadá o aumento foi de 2,75°C em 30 anos.

Enquanto em Anchorage [maior cidade do estado] quase não houve neve neste inverno, em outras partes do Alasca houve muita. Mais neve poderá cair no inverno, à medida que o clima for se aquecendo, porque o ar mais quente contém mais umidade – o que significa mais chuva e mais neve. Entretanto, nos últimos anos os verões foram mais longos e mais secos, derretendo toda a neve acumulada nas geleiras durante o inverno – e mais do que isso.

Mais ao norte, em locais como Sachs Harbour, as mudanças são ainda mais evidentes. O Oeste do Ártico está se aquecendo na proporção aproximada de três a cinco vezes a média global. As temperaturas são tão mais altas que chegam a aparecer andorinhas lá, e, pela primeira vez, encontram-se salmões no mar. Agora os mosquitos sobrevivem no deserto polar. O gelo do mar Ártico está 40% mais fino, segundo estimativas, e abrange uma área 14% menor.

[...]

Algo está acontecendo. Os climatologistas dizem que alguma coisa aconteceu por volta de 1976. A partir de então, as geleiras passaram a derreter mais rapidamente, o fenômeno *el niño* ocorreu com maior frequência e o Alasca, o Noroeste do Canadá e a Sibéria tornaram-se 2,75°C mais quentes. São mudanças naturais ou mudanças causadas pelo homem?

Análises de material colhido no fundo de lagos e gelo do Ártico revelam que, antes do surgimento do homem, o clima do planeta variava muito, com as médias de temperatura globais aumentando e diminuindo no prazo de poucos anos. A espécie humana surgiu em um período de relativa calma e estabilidade, há 11 000 anos.

A civilização humana poderia não sobreviver a um novo período de instabilidade, qualquer que seja a causa. Entretanto, essa capacidade natural de flutuação do clima da Terra não nos tira das dificuldades, como esperam alguns. Lançando gases na atmosfera em níveis muito superiores aos que deveriam ser, estamos mexendo com um sistema capaz de ter variações possivelmente desastrosas.

[...]

Vimos, pela leitura do boxe, problemas que podem ser causados pela intensa emissão de poluentes na atmosfera. Acordos internacionais têm sido elaborados na tentativa de minimizar a poluição e suas conseqüências.

Um dos fatos mais preocupantes em termos ambientais nos dias de hoje é a enorme quantidade que a atmosfera tem recebido de gases estufas, ou seja, de gases que têm a capacidade de reter calor na atmosfera, como o dióxido de carbono (CO_2), o metano e o ozônio. O aumento da emissão desses gases no globo é resultante, principalmente, da queima, na sua forma primária (natural) ou secundária (industrializada), das fontes energéticas mais utilizadas pelos países – os combustíveis fósseis, como o carvão mineral, o gás natural e o petróleo.

Segundo instituições científicas de grande credibilidade internacional, a acumulação excessiva desses gases na atmosfera tem provocado a ocorrência de um fenômeno denominado efeito estufa, ou seja, o superaquecimento da atmosfera, que deverá provocar na Terra alterações climáticas de conseqüências ambientais imprevisíveis.

William Boyce/Corbis



Diante das evidências de que a emissão de uma quantidade cada vez maior de gases estufas na atmosfera estava provocando perigosas mudanças climáticas no mundo, representantes de 160 países assinaram, em 1997, no Japão, o Protocolo de Quioto. Nesse documento, firmou-se a intenção de reduzir em 5,2% a emissão desses gases (tomando-se como base as emissões em 1990), entre 2008 e 2012.

Essa decisão, no entanto, pode não dar o resultado esperado: o país que mais lança gases estufas no planeta – os Estados Unidos (mais de 25% do total de dióxido de carbono emitido no globo) – não ratificou o Protocolo de Quioto.

Vista aérea de cruzamentos de vários viadutos, em Los Angeles, na Califórnia, em 1996.

As vinhas da ira



A família Joad deslocava-se lentamente em direção oeste; acima, pelas montanhas do Novo México, passando os pináculos e pirâmides do planalto. Galgou a região montanhosa do Arizona e avistou aos seus pés o deserto. (...) subiu pela encosta, e arbustos entrelaçados cobriam a encosta. Halbrook, Joseph City, Winslow. E aí começavam as árvores altas, e os carros cuspiam vapor e faziam força na subida. Chegou a Flagstaff, e aí era o alto da subida. De Flagstaff para baixo, através dos grandes platôs, a estrada estendia-se reta à distância. A água escasseava, e era comprada a cinco cents, dez cents, quinze cents o galão. O sol torrava as terras rochosas, e diante da família estendia-se a serra de bordas dentadas, alcantiladas, que forma o muro ocidental de Arizona. E agora ela fugia ao sol e à seca. Viajara a noite toda, e à noite chegara às montanhas. Trepara na muralha rasgada pelos despenhadeiros, e a luz de seus faróis errara nas pedras pálidas que orlavam a estrada. Passou o pico ao anoitecer e, noite avançada, estava descendo vagarosamente, através das ruínas de pedra de Oatman; e ao chegar a madrugada via diante de si o rio Colorado. A viagem continuou até Topock e a família teve que estacionar na ponte, enquanto um guarda de fronteira raspava o papelzinho que tinha sido pregado no pára-brisa. Depois atravessou a ponte e penetrou no deserto rochoso. E conquanto estivesse mortalmente cansada e já o calor chegara, resolveu parar.

John Steinbeck

Nasceu em Salinas (Califórnia), Estados Unidos (1902-1968).

Texto extraído de sua obra *As vinhas da ira*. Rio de Janeiro: Record, 1970. p. 200-1.

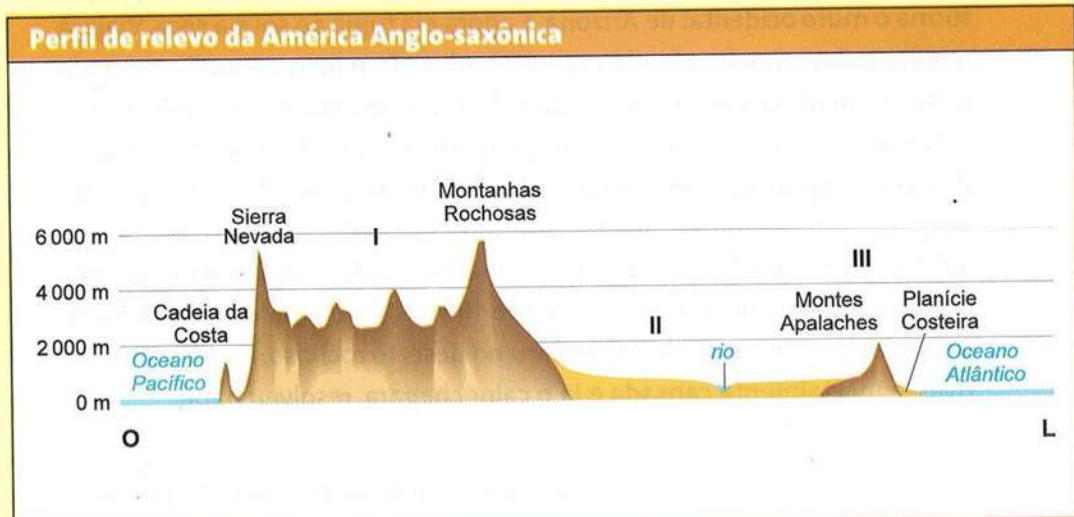
- Localize o Arizona num mapa físico dos Estados Unidos. A quais compartimentos do relevo o texto de Steinbeck se refere?
- “A água escasseava, e era comprada a cinco cents, dez cents, quinze cents o galão.” A partir dessa descrição, é possível dizer qual é o tipo de clima e de vegetação que predominam no Arizona?

atividades

1. Observe o esquema a seguir para responder às questões.



- a) Qual o critério utilizado para a inclusão do México na América do Norte?
 b) Identifique as regiões I e II. Que critérios podemos utilizar para destacar as diferenças entre I e II?
2. Observe o perfil de relevo, a seguir. Em seguida, responda às questões.



Fonte: Adap. FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Geografia em mapas: o continente americano*. São Paulo: Moderna, 1997. v. 3. p. 25.

- a) Identifique as porções do relevo – I, II e III – da América Anglo-saxônica.
 b) Quais são as principais características do relevo de cada uma dessas porções (I, II e III)?
3. Cite dois aspectos que demonstrem a influência do relevo na diversidade de climas encontrados na América Anglo-saxônica.

4. Observe as fotos. Diferencie as formas de utilização dos rios mostrados nas fotos, relacionando-as às características do relevo da América Anglo-saxônica.



Lester Lefkowitz/Corbis

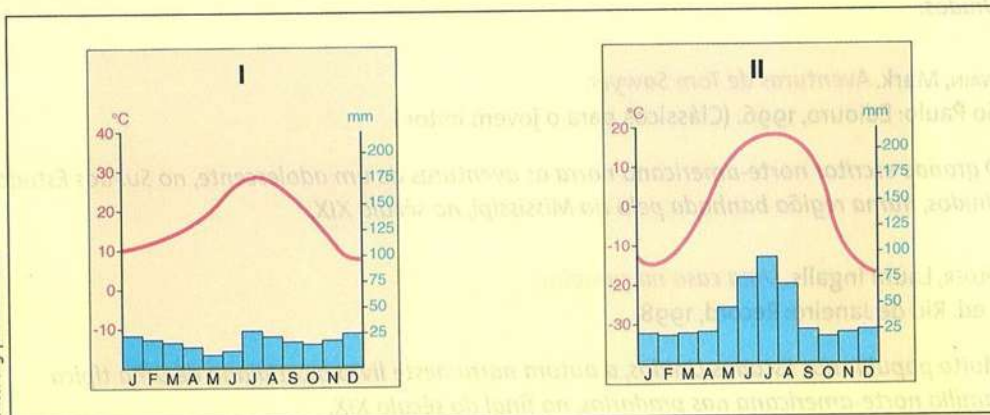


Philip Gould/Corbis

Represa Hoover, no rio Colorado (estado de Nevada), em 1999.

O porto de Vicksburg, no rio Mississipi, em 1991.

5. Observe atentamente os climogramas I e II, a seguir. Qual representa o clima temperado, que predomina no Nordeste dos Estados Unidos e Sudeste do Canadá? E qual retrata o clima semi-árido, que aparece em trechos do Oeste norte-americano?



6. Leia o texto abaixo para responder à questão.

No verão do Arizona, o ar é quente e abafado, ultrapassando os 40°C. Graças à baixa umidade, porém, o corpo não transpira. Chuva, nem pensar. A umidade do ar não passa de 11 polegadas por ano, cerca de 280 mm. Para ter uma idéia do que isso representa, a região mais seca do Brasil, uma cidadezinha chamada Paulistana, no Piauí, registra 597 mm (em São Paulo, o índice é de 1 455 mm).

TERRA. Disponível em: <www.terra.com.br/turismo>. Acesso em: 4 jun. 2002.

- Relacione a descrição feita no texto aos domínios climáticos da América Anglo-saxônica.
7. Em duplas, pesquisem os problemas que a emissão de gases-estufa podem causar ao meio ambiente e à nossa saúde.

A geografia nos livros

- ASIKINACK, Bill; SCARBOROUGH, Kate. *Explorando a América do Norte: Canadá e Estados Unidos*. São Paulo: Ática, 1997. (Explorando.)

Escrito por um nativo americano da nação ojibwa (do Canadá), o livro fala dos povos nativos da América Anglo-saxônica e das grandes paisagens do subcontinente. Conta também como os europeus colonizaram esse vasto território, que depois se tornariam o Canadá e os Estados Unidos.

- TWAIN, Mark. *Aventuras de Tom Sawyer*. São Paulo: Ediouro, 1996. (Clássicos para o jovem leitor.)

O grande escritor norte-americano narra as aventuras de um adolescente, no Sul dos Estados Unidos, numa região banhada pelo rio Mississípi, no século XIX.

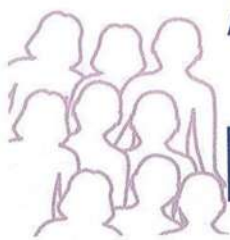
- WILDER, Laura Ingalls. *Uma casa na campina*. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

Muito popular nos Estados Unidos, a autora narra neste livro o cotidiano de uma típica família norte-americana nas pradarias, no final do século XIX.

CAPÍTULO 9

Canadá

A população

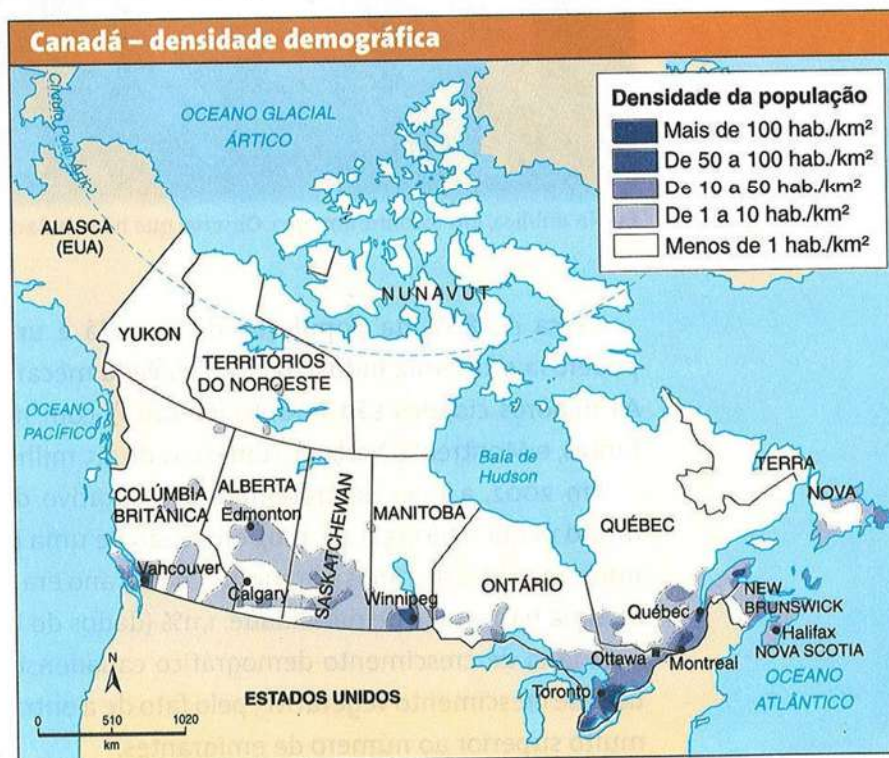


Você sabia que o Canadá é o maior país da América? Ele é mais extenso do que o Brasil, mas a sua população é cinco vezes menor do que a nossa.

Em 2002, a população absoluta (número total de habitantes) do Canadá era de 32 milhões de habitantes, pequena para seu imenso território de 9,2 milhões de quilômetros quadrados. Isso faz com que sua população relativa (ou densidade demográfica) seja de apenas de 3,5 habitantes por quilômetro quadrado.

A população canadense concentra-se ao longo da fronteira com os Estados Unidos, numa faixa que raramente ultrapassa 350 km de largura. A densidade demográfica é maior junto aos Grandes Lagos e ao vale do São Lourenço. No Norte do Canadá, os invernos longos e rigorosos dificultam o povoamento. Observe, no mapa ao lado, a distribuição da população canadense pelo território.

As áreas de maior densidade demográfica do Canadá situam-se ao longo da fronteira com os Estados Unidos.



Fonte: Adap. ANTUNES, Celso. Atlas geográfico escolar. São Paulo: Scipione, 2001. p. 3.

A maioria da população canadense é branca e de origem européia. Destacam-se, entre os demais grupos, os povos indígenas, os esquimós (inuits) e os asiáticos. Entre os grupos europeus, são mais numerosos os descendentes de britânicos, que perfazem cerca de 40% da população, e os canadenses de origem francesa, que representam aproximadamente 25% da população e concentram-se na província de Québec.

O predomínio desses dois grupos explica a existência de duas línguas oficiais no país: o inglês e o francês. A diversidade de nacionalidades e a pequena integração entre elas são constantes ameaças à unidade nacional do Canadá, que se mantém desde o período colonial (esse é o assunto do próximo item).

Alexis Duclos/Gamma



Escola pública, em Toronto, em 1997. Observe que há estudantes de várias procedências.

Cerca de 80% da população do Canadá é urbana, como reflexo de uma poderosa economia industrial e da elevada mecanização das atividades rurais. As maiores cidades são Toronto (Ontário), com mais de 4,5 milhões de habitantes, e Montreal (Québec), com mais de 3,5 milhões de habitantes.

Em 2002, a taxa de crescimento vegetativo da população canadense era muito pequena (0,35% ao ano), em razão de uma baixa taxa de fecundidade (o número médio de filhos por mulher nesse ano era de 1,6) e, conseqüentemente, de uma baixa taxa de natalidade, 1,11% (dados do U.S. Census Bureau).

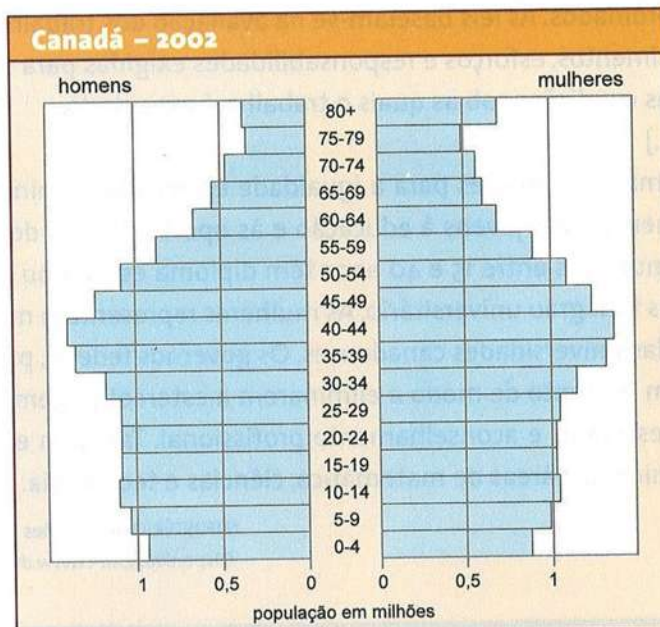
A taxa de crescimento demográfico canadense é mais elevada do que sua taxa de crescimento vegetativo, pelo fato de a entrada de imigrantes no país ser muito superior ao número de emigrantes.

Em função da baixa taxa de natalidade e da elevada expectativa de vida (que em 2002 era de 80 anos), a estrutura etária da população canadense é marcada por um elevado número de idosos. No mesmo ano, cerca de 14,5% da população tinha mais de 65 anos de idade. Esse índice é bastante elevado, principalmente se comparado ao dos países latino-americanos, que estudamos na unidade anterior.

Em situação de grande crescimento econômico, o elevado percentual de idosos determina a carência de mão-de-obra, suprida pela imigração estrangeira. Em períodos de recessão, essa dependência desaparece e, conseqüentemente, fecham-se as portas para a imigração (por meio do aumento das exigências seletivas para a permissão da entrada de imigrantes).

Observe, a seguir, a pirâmide etária do Canadá.

Após observar a pirâmide etária, você deve ter reparado que o número de mulheres é maior do que o de homens, no Canadá. Mas mesmo que elas sejam a maioria, será que há igualdade de direitos para os dois sexos no país? Para saber, leia o box a seguir.



Fonte: U.S. Census Bureau, International Data Base. Disponível em: <www.census.gov>. Acesso em: 7 maio 2002.

A mulher canadense

Ministério de Relações Exteriores e Comércio Internacional do Canadá

A mulher tem uma longa história de ativo desenvolvimento em todos os aspectos da vida canadense. Em 1918, depois de muita luta, elas conquistaram o direito de votar em eleições federais. Em 1929, ajudaram a derrubar uma antiga decisão judicial que as impedia de assumir cargos no Senado, uma vez que, pela lei, mulheres não eram consideradas "pessoas".

Têm havido mudanças notáveis na sociedade e na vida das canadenses desde então. Em 1929, menos de 41% das mulheres trabalhavam fora; em 2001, 60% delas estavam no mercado de trabalho. A tendência por si só significou mudanças consideráveis na vida familiar.

Hoje, as mulheres são responsáveis por 45% da mão-de-obra do país, contra 36%, em 1975. Na verdade, as mulheres são responsáveis por quase três quartos de todo o aumento de empregos entre 1975 e 2001. Entretanto, a mulher continua exercendo ocupações de baixos salários, sempre rotuladas de “trabalho de mulher” – trabalho de escritório, vendas, serviços, ensino e enfermagem. Por outro lado, o número de mulheres empregadas em seus próprios negócios aumentou 172% desde 1975. As mulheres, hoje, formam 30% dos autônomos do Canadá.

Ainda persiste a diferença de salários entre homens e mulheres. Em 1993, as mulheres que trabalharam em período integral, durante o ano todo, ganharam em média 72% do salário dos homens. Leis para isonomia salarial para trabalhos de igual valor têm sido levadas a nível federal por mais de uma década e várias províncias têm tentado integrar a legislação de isonomia salarial às suas jurisdições, às quais a maioria dos trabalhadores canadenses estão subordinados. As leis baseiam-se na avaliação dos trabalhos e levam em consideração os conhecimentos, esforços e responsabilidades exigidas para se executar um trabalho, assim como as condições sob as quais o trabalho é executado.

[...]

Uma das soluções para a igualdade econômica feminina é o acesso cada vez maior das mulheres e das jovens à educação e às oportunidades de treinamento. Quarenta por cento das mulheres entre 15 e 40 anos têm diploma escolar ou algo melhor. Mais de 10% das mulheres têm grau universitário. As mulheres representam mais de 53% dos alunos não graduados das universidades canadenses. Os governos federal, provincial e territorial têm trabalhado em conjunto de modo a eliminarem a estereotipagem sexual nos currículos escolares, livros escolares e aconselhamento profissional. Também encorajam uma maior participação feminina nas áreas de matemática, ciências e tecnologia.

MINISTÉRIO de Relações Exteriores e Comércio Internacional do Canadá.
Disponível em: <www.dfait-maeci.gc.ca/brazil>. Acesso em: 7 jun. 2002.

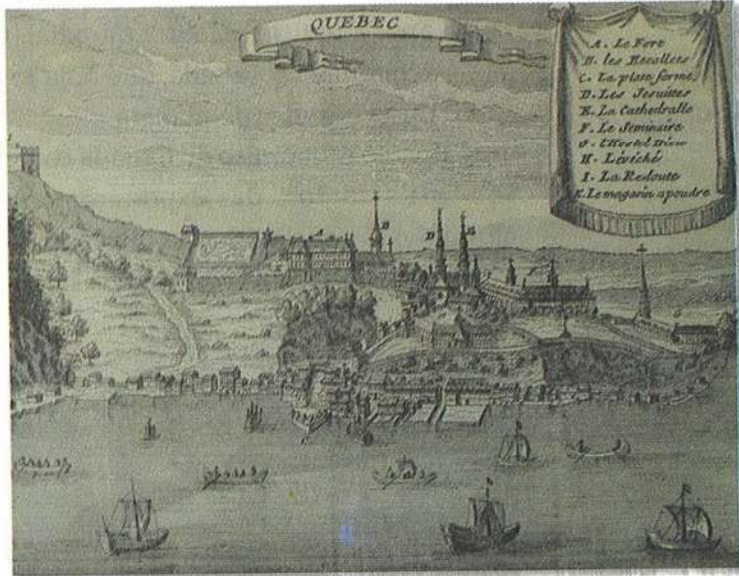
Separatismo no Canadá



Os franceses se estabeleceram na América Anglo-saxônica no início do século XVII, ocupando inicialmente o litoral atlântico do atual Canadá. Posteriormente, estenderam seu domínio por vastas porções do interior, território a que dariam o nome de Nova França. O núcleo de sua colonização foi o vale do São Lourenço, onde fundaram Québec (1608) e Montreal (1642).

Ao longo do século XIX, os britânicos unificaram o país, dando origem ao Canadá, que até hoje é membro da Comunidade Britânica de Nações (Commonwealth). Tal participação, que confere à rainha da Inglaterra a função de chefe de Estado canadense, é apenas simbólica, pois o comando efetivo do país está nas mãos do Parlamento, em Ottawa.

Com a perda da Nova França em 1763 para os britânicos, os franceses que habitavam o atual Canadá, concentrados na província de Québec, foram “promovidos” a súditos britânicos. Para atenuar os conflitos com os franceses, decorrentes do processo de ocupação, os britânicos respeitaram as propriedades, os direitos e a religião dos habitantes da província. Entretanto, mesmo com essas medidas, a situação em Québec nunca foi tranqüila; sua população luta até hoje pela separação e independência da província em relação ao país.



A cidade canadense de Québec, na primeira metade do século XVIII.

Os canadenses já foram às urnas várias vezes para opinar sobre a autonomia de Québec. A resposta tem sido sempre “não”. Muitos habitantes de Québec consideram insuficiente a autonomia proposta pelo governo central e querem a independência. Já os canadenses das demais províncias receiam dar muito poder a Québec. Em 1995, a causa separatista foi derrotada por uma pequena margem de votos.



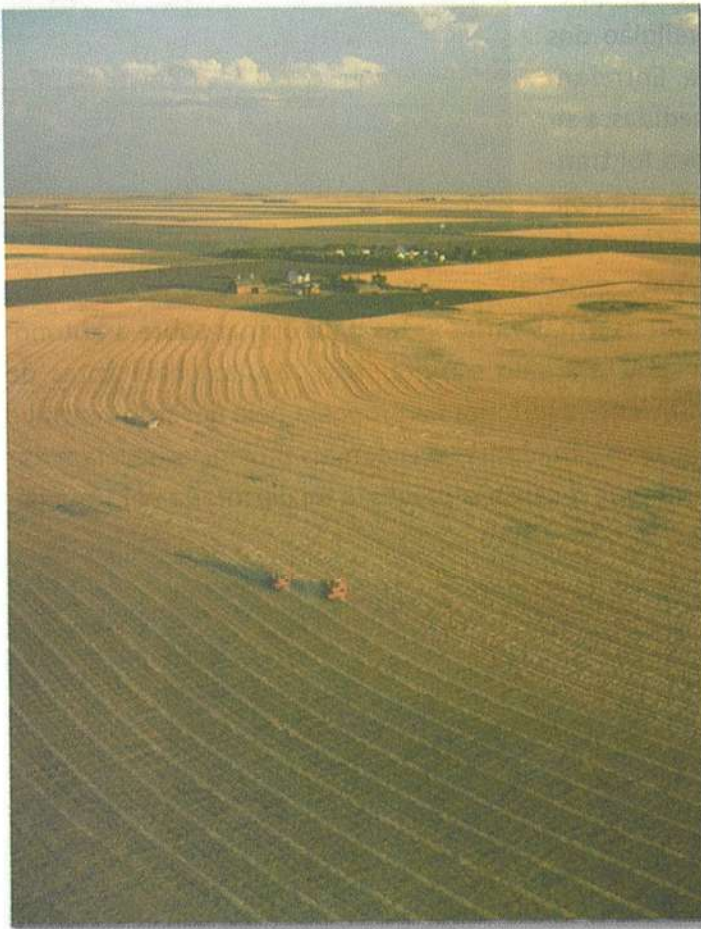
Cerca de 150 mil canadenses se reúnem em Montreal (onde a maioria da população fala francês) para protestar contra o separatismo da província de Québec, em outubro de 1995.

A economia

A ocorrência de grandes reservas florestais, minerais e energéticas e a entrada de vultosos capitais norte-americanos no país, principalmente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), favoreceram a expansão da economia do Canadá, que hoje se destaca como um dos países mais industrializados do planeta.

O vínculo econômico do Canadá com os Estados Unidos é bastante expressivo – mais de 80% das exportações canadenses (madeira, celulose, papel e alumínio) são destinadas ao mercado norte-americano, e mais de 70% de suas importações são provenientes dos Estados Unidos.

Craig Auerness/Corbis



Trigal, nas pradarias canadenses (província de Saskatchewan), em 2000.

Esse processo de interação comercial entre os Estados Unidos e o Canadá é bem anterior à formação do Nafta, na década de 1990, e afirma-se que ele apenas solidificou de vez os laços que os unia comercialmente. Conheça um pouco mais sobre o Nafta com a leitura do box a seguir.

Nafta

Universidade Federal de Pelotas (RS)

Como os Estados Unidos não têm mais concorrência com a União Soviética e com o objetivo de desenvolverem suas empresas para que sobrevivam, nasceu em 1992 o Nafta – North American Free Trade Agreement (Acordo Norte-americano de Livre Comércio) –, reunindo Estados Unidos, Canadá e México para consolidar um comércio regional já intenso.

Prevê-se, como objetivo, que serão eliminadas todas as barreiras existentes entre estes três países, fazendo com que dinheiro e mercadorias circulem livremente em toda esta área de acordo. Juntos, eles somam cerca de 372 milhões de habitantes, que compreendem consumidores de poder de compra elevado.

O Nafta não prevê acordos para a livre circulação de trabalhadores em busca de melhores condições de vida nem a unificação total da economias dos países pertencentes, mas sim um acordo para que se forme uma zona de livre comércio para a atuação e proliferação das empresas em um espaço protegido.

Este bloco econômico está esbarrando em muitas diferenças sociais [...], o que causa descontentamento em alguns sindicatos dos Estados Unidos, pois estão preocupados com a possibilidade de algumas fábricas mudarem-se para o México deixando a mão-de-obra, em lugares dos Estados Unidos, desempregada.

O Nafta também está interessado, é claro, em proteger os produtos ali fabricados, colocando uma taxa de importação sobre alguns produtos, tornando-os menos atraentes para os consumidores desses três países.

Adap. UNIVERSIDADE Federal de Pelotas. Disponível em:
www.ufpel.tche.br/blocos.
 Acesso em: 7 maio 2002.

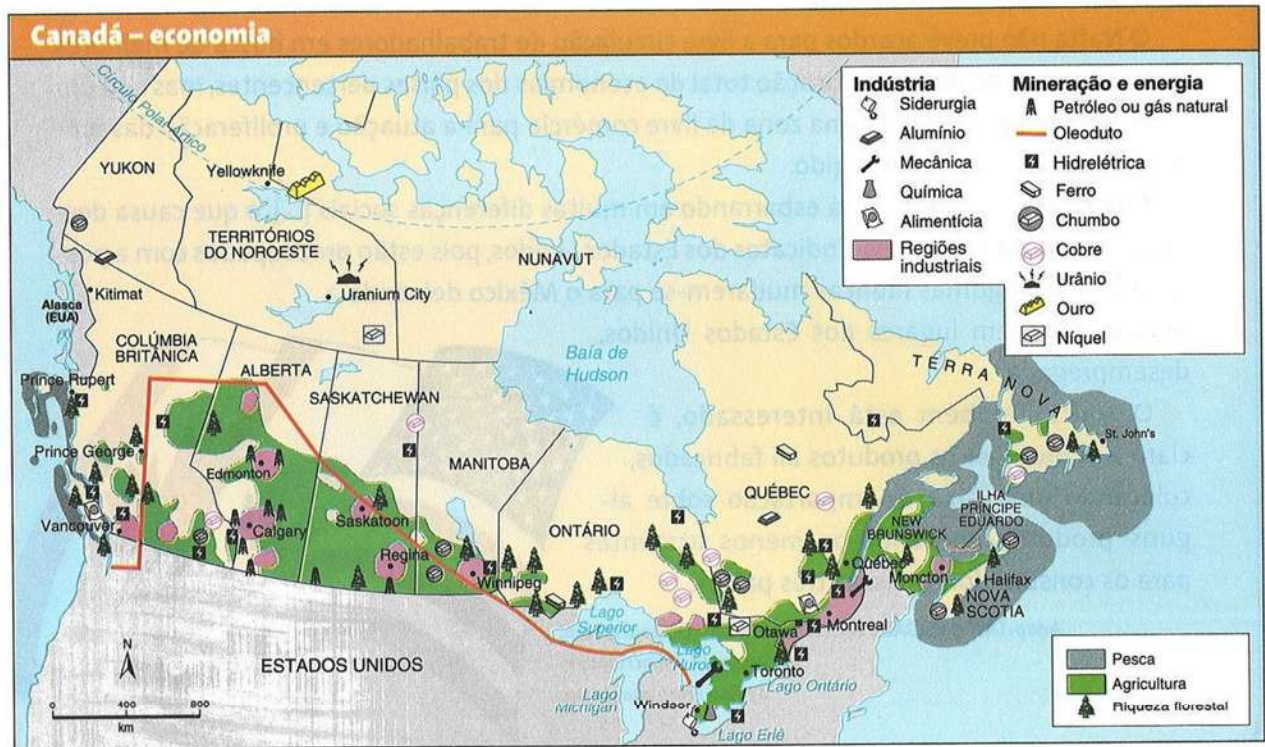


Além de integrar o Nafta, o Canadá faz parte do G8, grupo de resoluções que reúne os sete países mais industrializados (Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Canadá) e a segunda maior potência militar do mundo (Rússia).

Durante muito tempo, a atividade industrial canadense foi voltada, sobretudo, para o processo de transformação das matérias-primas e dos recursos energéticos de seu território. Isso explica a importância, até hoje, dos setores industriais vinculados à produção siderúrgica (ferro e aço), metalúrgica (cobre, zinco, chumbo, alumínio, etc.) e madeireira (celulose e papel).

Entretanto, atualmente, o país apresenta um parque produtivo industrial bastante diversificado, no qual se constata a presença desde as produções tradicionais, como a agroindustrial, até as voltadas à construção de aviões. O Canadá é, inclusive, um dos maiores concorrentes brasileiros no mercado internacional de aviões de pequeno porte.

A acirrada concorrência entre o Canadá e o Brasil tem sido motivo de frequentes discussões entre a Embraer, empresa brasileira que exporta aviões, e a Bombardier, empresa canadense que exporta aviões similares, no fórum que trata dos conflitos comerciais entre os países do mundo, ou seja, a Organização Mundial do Comércio.



As regiões

O Canadá pode ser dividido em cinco grandes regiões: províncias atlânticas, Sudeste, Pradarias, Costa Oeste e o Grande Norte. Observe-as no mapa da página 157.

As **províncias atlânticas** – Terra Nova, Nova Scotia, New Brunswick e Ilha Príncipe Eduardo – abrigam, em conjunto, menos de 2,5 milhões de habitantes (U.S. Census Bureau, 2002). As atividades econômicas mais importantes são a pesca, a mineração, a extração madeireira e a indústria de papel e celulose.



Fonte: Adap. FERREIRA, Graça Maria Lemos; MARTINELLI, Marcello. *Moderno atlas geográfico*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2000. p. 36.

O **Sudeste**, que abrange as províncias de Ontário e Québec, é a região mais populosa (mais da metade da população canadense vive nessa região) e mais desenvolvida do ponto de vista econômico. Sua atividade industrial está concentrada no vale do São Lourenço e é muito diversificada.

As principais áreas agrícolas do Sudeste também situam-se ao longo do vale do São Lourenço. A produção é voltada para o abastecimento das grandes cidades, como Toronto e Montreal. Destacam-se a pecuária bovina intensiva e os hortifrutigranjeiros.



Toronto, localizada às margens do lago Ontário, é a maior cidade canadense (foto de 1997).

Paul Thompson/Eye Ubiquitous/Corbis

Nas **Pradarias** canadenses, localizam-se três províncias: Alberta, Saskatchewan e Manitoba. A agricultura é favorecida pela topografia plana, pelas grandes extensões de solos férteis e pelo clima relativamente ameno, que possibilitam o plantio durante oito meses por ano. Essa atividade é mecanizada, e a principal cultura é o trigo, cujas grandes produções fazem do Canadá um dos maiores exportadores mundiais desse cereal.

Nessa região, constata-se a ocorrência de expressivas reservas e produção de petróleo e de gás natural. Calgary (Alberta) é a maior cidade das Pradarias canadenses.

A **Costa Oeste** canadense corresponde à Colúmbia Britânica, a terceira província mais industrializada e populosa do Canadá. Suas indústrias mais importantes são as metalúrgicas e as vinculadas à produção madeireira (papel e celulose). A concentração industrial mais intensa ocorre próximo a Vancouver, onde está situado um dos portos mais movimentados do Canadá.

Os climas do interior – áridos e semi-áridos – tornam necessária a prática da irrigação para o cultivo agrícola. A principal região agrícola da província é o vale do rio Okanagan, onde sobressai a produção de frutas (maçã, pêssego, pêra, ameixa, etc.).

O **Grande Norte** é formado pelos territórios semi-autônomos de Yukon, Territórios do Noroeste e Nunavut. As baixíssimas temperaturas dificultam o povoamento e a região abriga menos de cem mil habitantes.

Em 1991, o governo do Canadá e os representantes do povo inuit (esquimós) chegaram a um acordo e criaram o território de Nunavut – “terra da gente”, na língua esquimó. Ficou estabelecido o direito exclusivo de os esquimós explorarem cerca de um quinto da área de Nunavut. Sobre o restante, os esquimós

terão direito a 5% dos lucros gerados pela exploração de riquezas naturais. Em troca de tais direitos, o povo inuit desistiu de todas as ações legais contra o governo canadense, relacionadas a questões territoriais. (Vamos aprender um pouco mais sobre os inuits no capítulo 12.)



Inuits, em Iqaluit (capital de Nunavut), em 1999.

atividades

1. Observe a figura abaixo para responder às questões.



Alfândega, às margens do lago Ontário, no Canadá, em 1993.

- Em quais idiomas estão os textos da figura?
- Por que os textos foram escritos em dois idiomas?
- As diferentes línguas oficiais influenciam outros aspectos da organização do espaço no Canadá? Explique.

2. Para responder às questões a seguir, leia a tabela abaixo.

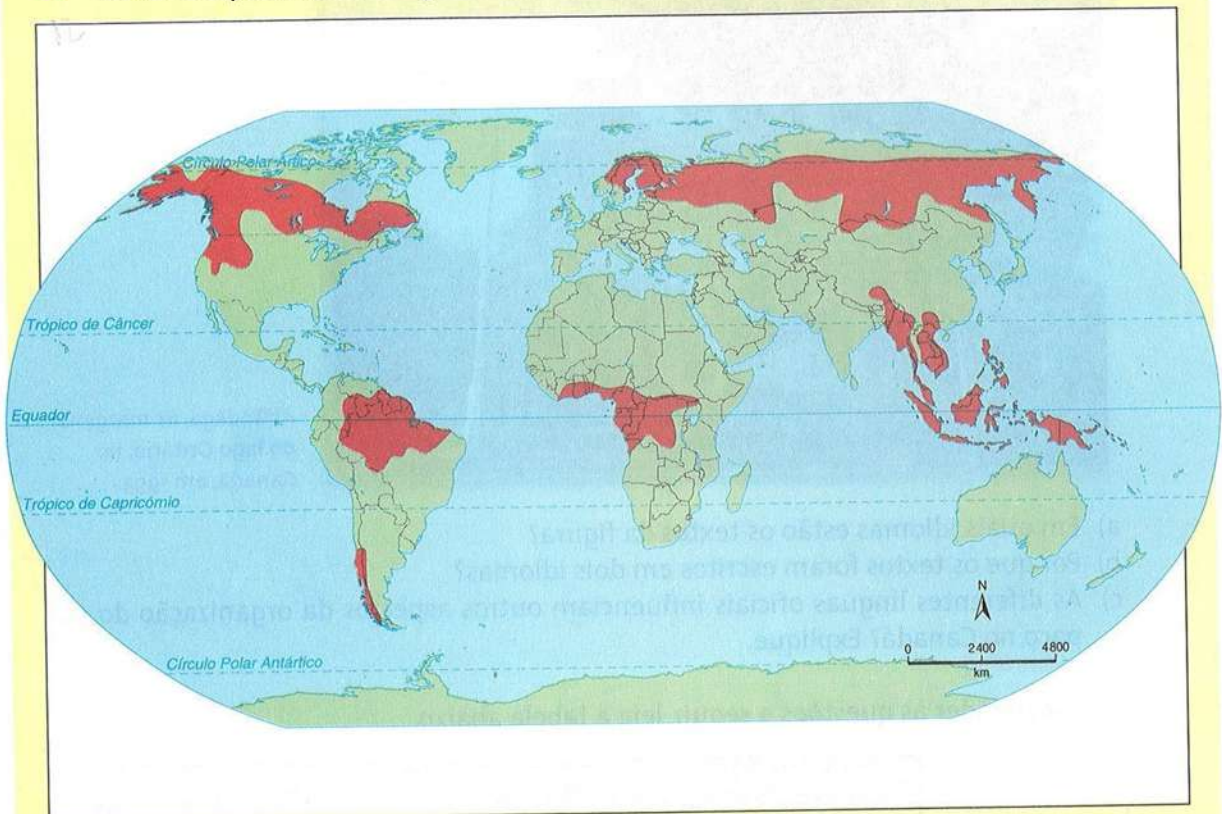
	População total (milhões)	Densidade demográfica (hab./km ²)
Canadá	31	3,11
Estados Unidos	285,9	30,5
México	100,4	50,9

Fonte: ALMANAQUE Abril mundo 2002. São Paulo: Abril, 2002. p. 196, 252 e 371.

Compare os dados do Canadá com os dos Estados Unidos e do México, que também são membros do Nafta, com relação à:

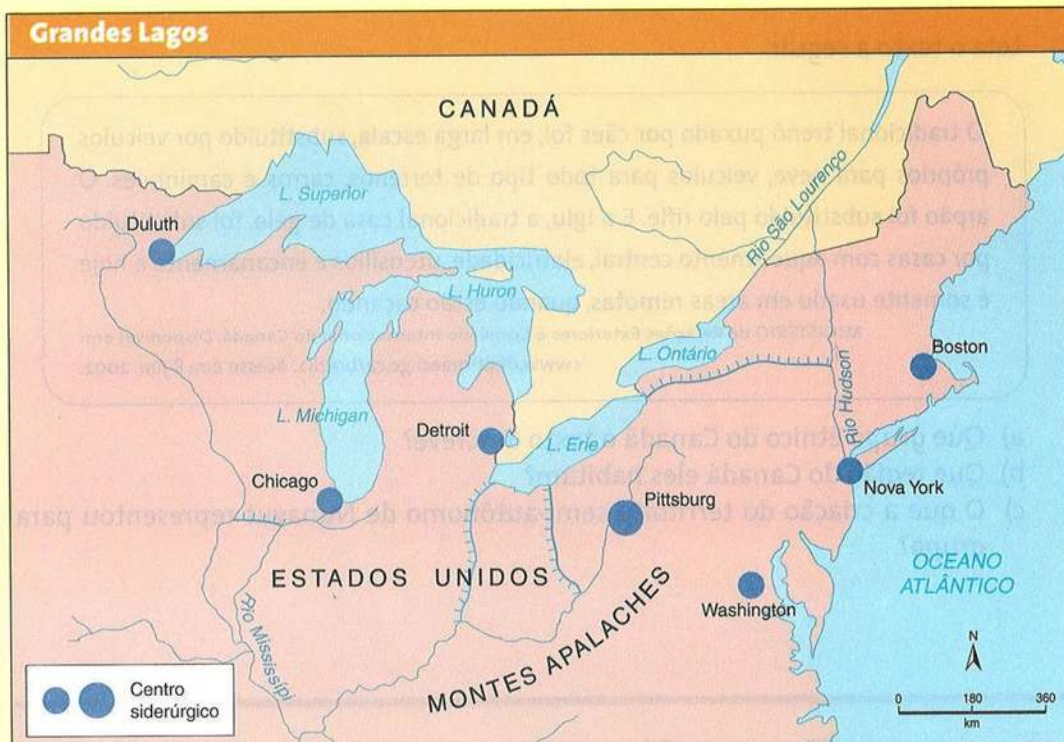
- população total;
 - densidade demográfica.
3. Considerando a densidade demográfica, pode-se afirmar que ainda existe uma grande parte do território canadense a ser ocupada pela população? Justifique sua resposta.

4. Como se distribui a população canadense entre o campo e as cidades (população rural e urbana)?
5. Escreva em seu caderno o fator que costuma ser apontado como uma constante ameaça à unidade nacional do Canadá?
6. Observe o planisfério a seguir.



Fonte: SIMIELLI, Maria Elena. *Geoatlas*. 30 ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 18

- a) O mapa mostra as áreas de exploração de um importante recurso natural. Considerando a área de ocorrência no Canadá, que recurso seria esse?
 - b) Qual a importância do fenômeno destacado para a economia canadense?
 - c) Em quais regiões do Canadá essa atividade é desenvolvida?
 - d) Que indústrias estão relacionadas a essa atividade?
7. Observe o mapa da página seguinte para responder às questões.
- a) Em que região canadense situa-se a área destacada no mapa?
 - b) Qual a importância desta região para a economia canadense?
 - c) Como a economia desta região se relaciona com a economia dos Estados Unidos?



Fonte: Adap. FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Geografia em mapas: o continente americano*. São Paulo: Moderna, 1997. v. 3, p. 48.

8. Leia o texto e responda às questões a seguir.

Depois de um período turbulento nas relações comerciais, agora o Canadá quer fazer negócios com o Brasil, disse o chefe do Departamento de Promoção Comercial do Ministério das Relações Exteriores, embaixador Mário Vilalva. Segundo o embaixador, o Canadá está disposto a diversificar seus parceiros comerciais, uma vez que 87% do comércio exterior é concentrado em um único país.

Adap. O ESTADO de S. Paulo, São Paulo, 30 abr. 2002. Disponível em: <www.oestado.com.br/economia>. Acesso em: 8 jun. 2002.

- Mais de 80% do comércio exterior canadense é realizado com um único país. Que país é esse? Por que ocorre essa concentração tão forte das exportações e importações canadenses com apenas uma nação?
- Que processo recente tem contribuído para a manutenção dessa situação?

- 9.** Dê as principais características econômicas das seguintes regiões canadenses:
- províncias atlânticas;
 - Pradarias;
 - Costa Oeste.

10. Leia o texto a seguir.

O tradicional trenó puxado por cães foi, em larga escala, substituído por veículos próprios para neve, veículos para todo tipo de terrenos, carros e caminhões. O arpão foi substituído pelo rifle. E o iglu, a tradicional casa de gelo, foi substituído por casas com aquecimento central, eletricidade, utensílios e encanamento e hoje é somente usado em áreas remotas, quando estão caçando.

MINISTÉRIO de Relações Exteriores e Comércio Internacional do Canadá. Disponível em: <www.dfait-maeci.gc.ca/brazil>. Acesso em: 8 jun. 2002.

- Que grupo étnico do Canadá o texto descreve?
- Que região do Canadá eles habitam?
- O que a criação do território semi-autônomo de Nunavut representou para esse grupo?

A geografia nos livros

- ASIKINACK, Bill; SCARBOROUGH, Kate. *Explorando a América do Norte: Canadá e Estados Unidos*. São Paulo: Ática, 1997. (Explorando.)

Escrito por um nativo americano da nação ojibwa (do Canadá), o livro fala dos povos nativos da América Anglo-saxônica e das grandes paisagens do subcontinente. Conta também como os europeus colonizaram esse vasto território, que depois se tornariam o Canadá e os Estados Unidos.

- LAU, Evelyn. *A fugitiva: o diário de uma menina de rua*. São Paulo: Scipione, 1997.

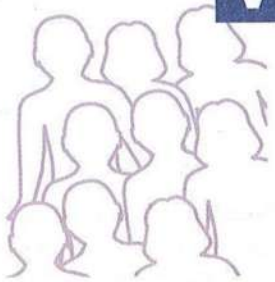
Nascida numa família oriental da classe média, Evelyn se envolve com drogas e se torna menina de rua, no Canadá e nos Estados Unidos.



CAPÍTULO
10

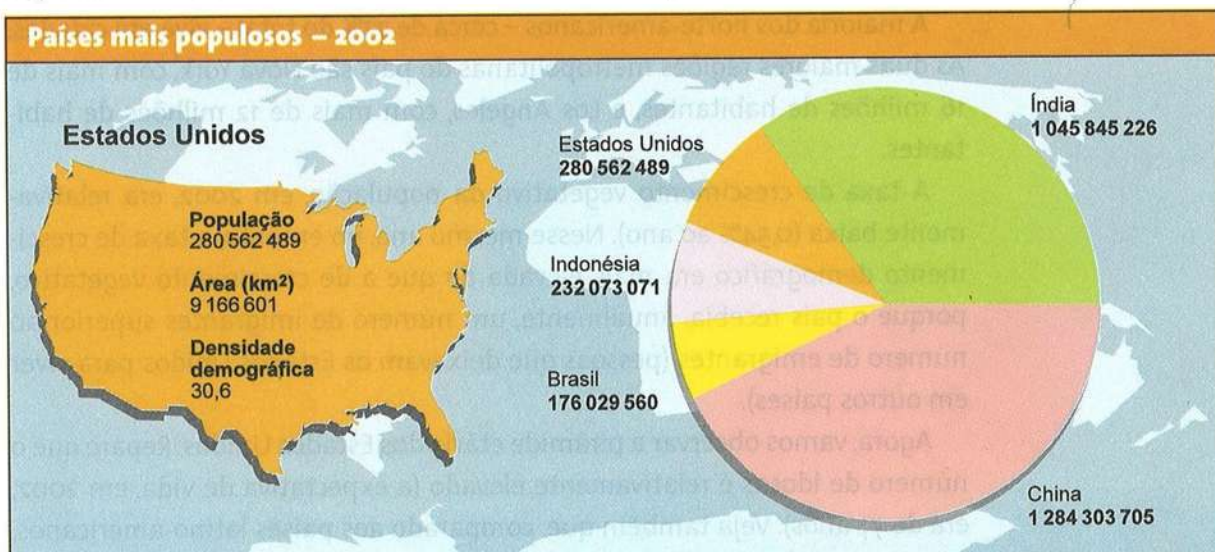
Estados Unidos

A população



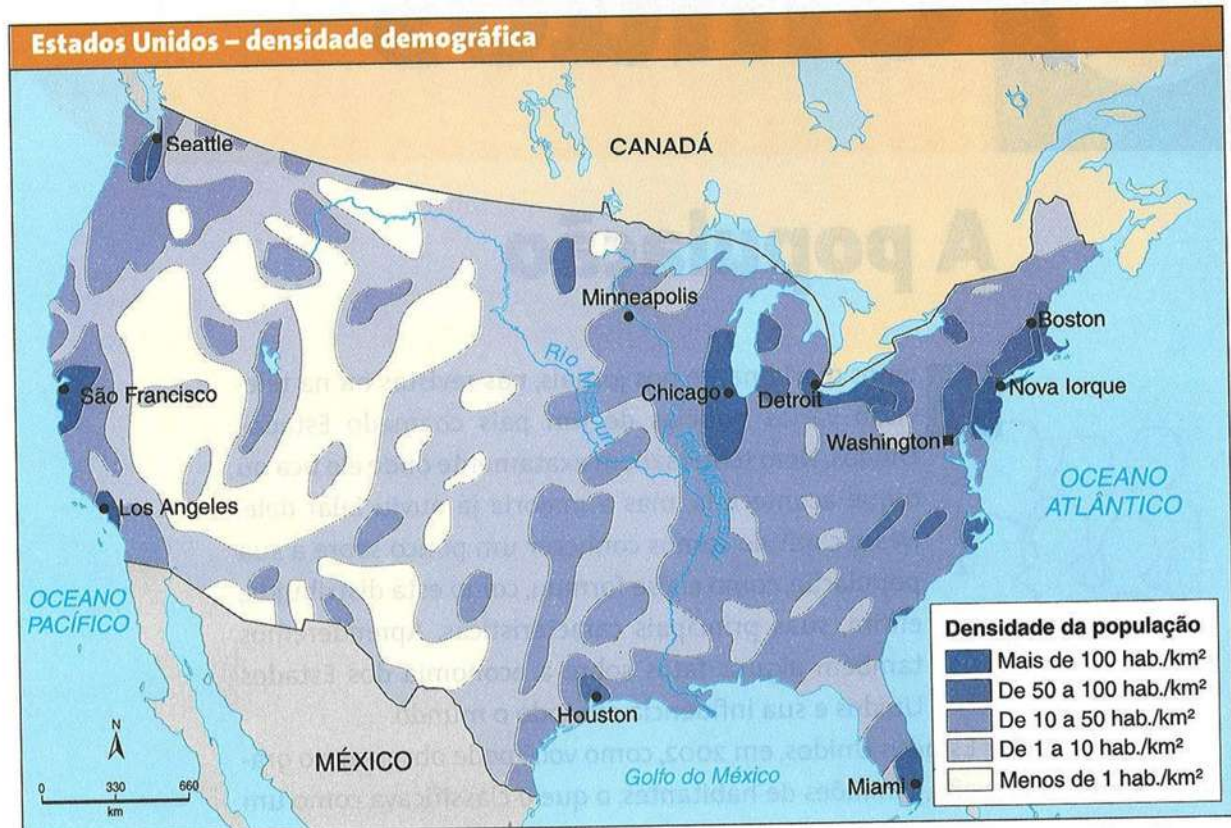
Vemos diariamente nos jornais, nas revistas ou na televisão várias notícias de um país chamado Estados Unidos. Nem todos sabem exatamente onde ele fica ou o que acontece lá, mas a maioria já ouviu falar dele. Neste capítulo vamos conhecer um pouco sobre a sua população, como ela se formou, como está distribuída, enfim, suas principais características. Aprenderemos também alguns fatos sobre a economia dos Estados Unidos e sua influência em todo o mundo.

A população dos Estados Unidos, em 2002, como você pode observar no gráfico a seguir, era de 280,5 milhões de habitantes, o que o classificava como um dos três países mais populosos do mundo (todos os dados estatísticos deste capítulo foram obtidos no *site* do U.S. Census Bureau).



Fonte: U.S. Census Bureau, International Data Base. Disponível em: <www.census.gov>. Acesso em: 7 maio 2002.

Cerca de dois terços da população habita a porção centro-oriental do país, a leste do rio Mississípi. A porção centro-occidental, a oeste do rio Mississípi, é menos povoada, e nela podem ser encontrados os maiores vazios demográficos do país, como os planaltos áridos e semi-áridos intermontanos (que foram estudados no capítulo 8, lembra-se?). Observe o mapa a seguir.

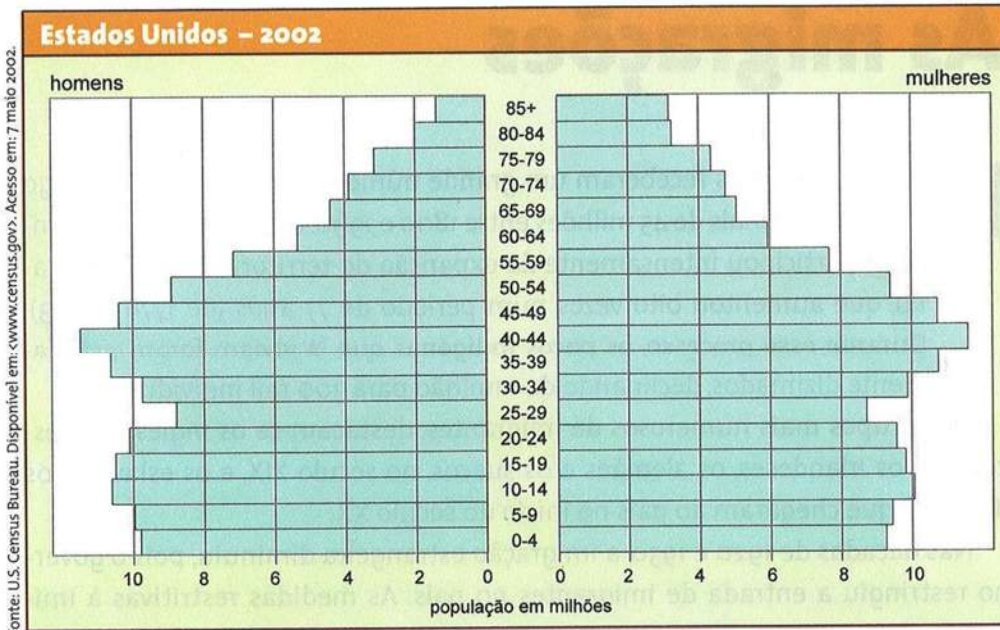


Fonte: Adap. GIRARDI, Gisele; ROSA, Jussara Vaz. Atlas geográfico do estudante. São Paulo: FTD, 1998. p. 56.

A maioria dos norte-americanos – cerca de 77% do total – vive em cidades. As duas maiores regiões metropolitanas do país são Nova York, com mais de 16 milhões de habitantes, e Los Angeles, com mais de 12 milhões de habitantes.

A taxa de crescimento vegetativo da população, em 2002, era relativamente baixa (0,54% ao ano). Nesse mesmo ano, no entanto, a taxa de crescimento demográfico era mais elevada do que a de crescimento vegetativo, porque o país recebia, anualmente, um número de imigrantes superior ao número de emigrantes (pessoas que deixavam os Estados Unidos para viver em outros países).

Agora, vamos observar a pirâmide etária dos Estados Unidos. Repare que o número de idosos é relativamente elevado (a expectativa de vida, em 2002, era de 77 anos). Veja também que, comparado aos países latino-americanos, o percentual de jovens é pequeno (baixa taxa de natalidade).



Observe que a maior parte dos idosos norte-americanos é do sexo feminino (normalmente, a expectativa de vida da mulher é superior à do homem). Nos Estados Unidos, em 2002, as mulheres viviam aproximadamente 80 anos e os homens, 75 anos.

O poder econômico dos Estados Unidos permite que a maior parte de sua população tenha um padrão de vida bem acima da média mundial. Apesar disso, o país não está livre das graves questões sociais que afligem o mundo atual: a desigualdade social e a pobreza de uma parcela cada vez maior da população.

Em 2001, o número de pobres era superior a 30 milhões, o equivalente a aproximadamente 14% da população. A falta de moradia (os sem-teto) e a escassez de alimentos (estima-se que cerca de 10% da população dependa da distribuição de alimentos pelas instituições sociais) são alguns dos problemas que afligem os norte-americanos de baixa renda.



Bairro de classe média, em Burlington (Estado de Vermont), em 1996.

James P. Blair/Corbis

As migrações

Os Estados Unidos receberam um grande número de imigrantes ao longo da história – mais de 45 milhões entre 1800 e 1990. Essa população estrangeira participou intensamente da expansão do território norte-americano, que aumentou oito vezes num período de 77 anos (de 1776 a 1853). Durante esse processo, os povos indígenas que lá viviam foram praticamente dizimados, declinando de 1 milhão para 300 mil indivíduos.

Dos grupos mais numerosos de imigrantes, destacam-se os ingleses, os escoceses, os irlandeses, os alemães e os suecos, no século XIX, e os eslavos e os italianos que chegaram ao país no início do século XX.

Nas décadas de 1920 e 1930, a imigração estrangeira diminuiu, pois o governo restringiu a entrada de imigrantes no país. As medidas restritivas à imigração foram motivadas pelas pressões de algumas entidades sociais e de vários sindicatos. As primeiras viam os eslavos (poloneses, russos, ucranianos, tchecos, etc.) e os italianos como uma ameaça à unidade anglo-saxã do país. Já os sindicatos consideravam os estrangeiros como competidores desleais no mercado de trabalho norte-americano, pelo fato de aceitarem salários mais baixos. Isso ocorreu principalmente nos anos 1930, quando o país vivia a Grande Depressão (lembra-se do que estudamos no primeiro capítulo?).

A principal medida restritiva estabelecia que poderiam entrar no país, anualmente, 150 mil imigrantes, no máximo. Esse número era dividido em cotas, de acordo com as nacionalidades. Elas eram maiores para os britânicos, ger-

mânicos e escandinavos e bem menores para os eslavos, latinos e orientais, evidenciando o preconceito em relação a esses grupos.

Michael Maslan-Historic Photographs/Corbis



Imigrantes passam pelo controle imigratório, na ilha de Ellis (Nova York), no final do século XIX.

As minorias raciais

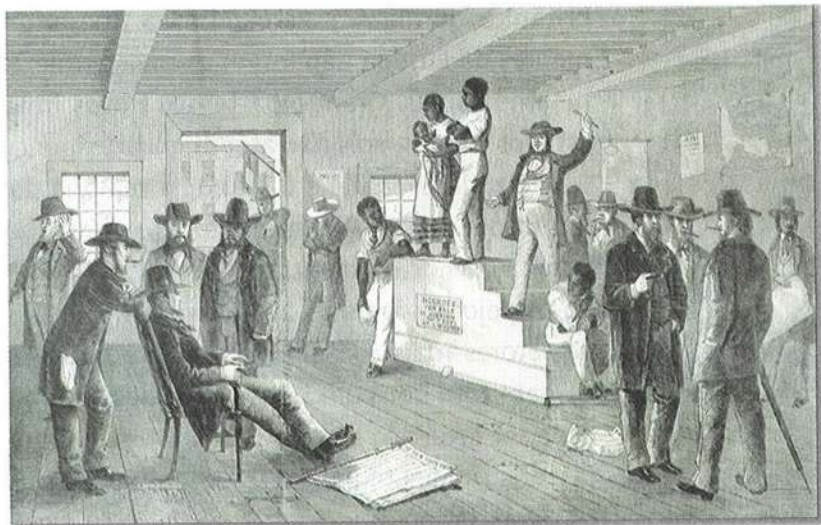
Os povos indígenas, os primeiros habitantes do território norte-americano, compõem atualmente menos de 1% da população do país. Foi somente em 1934 que o governo aprovou a Lei da Reorganização Índia, outorgando a cidadania norte-americana aos indígenas nascidos nos Estados Unidos. Contudo, até hoje lutam pela devolução de suas antigas terras.

Originalmente, os **negros** concentravam-se no Sul do país, em função do largo uso de mão-de-obra escrava nas plantações de algodão ali existentes. A sua dispersão pelo território norte-americano começou durante a Guerra de Secessão (1861-1865) e ganhou força no início do século XX, em decorrência da expansão industrial nos estados localizados no Norte do país.

Atualmente, a população negra ainda se concentra no Sul, principalmente no Mississípi e na Louisiana, estados que possuem a maior população relativa negra (36,5% e 32,4%, respectivamente). Em algumas cidades norte-americanas, os negros já são maioria, como Washington, onde eles representam cerca de 70% da população.

Do ponto de vista político, pode-se dizer que a conquista da cidadania e da igualdade não foi alcançada com a abolição da escravidão, em 1865, e sim através de uma longa e árdua luta reivindicatória. Terminada a Guerra de Secessão, foram aprovadas emendas que garantiam aos negros o direito de cidadania e de voto.

Essas medidas motivaram a reação de grupos conservadores e racistas do Sul, provocando, inclusive, o surgimento de organizações secretas – como a Ku-Klux-Klan –, que ameaçavam, pelo uso da violência física, os negros que exercessem seus direitos de cidadania.

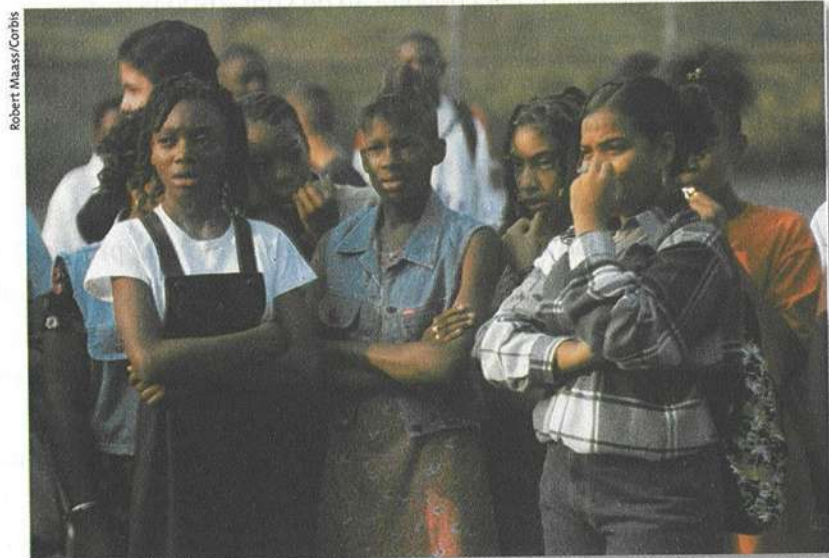


Leonardo de Selva/Corbis

Leilão de escravos negros, na Virgínia (Sul dos Estados Unidos), provavelmente na década de 1850.

Os governos estaduais sulistas, conservadores e racistas, aprovaram uma série de leis segregacionistas, legalizando a separação de brancos e negros nos serviços públicos (transportes coletivos, escolas e hospitais).

As leis segregacionistas só foram eliminadas por completo em 1964, com a Lei dos Direitos Civis, que proíbe a discriminação e a segregação racial em todos os locais públicos dos Estados Unidos, garantindo o direito de cidadania plena aos negros norte-americanos. Essa vitória política, no entanto, não pôs fim à incessante luta por seus direitos. A comunidade negra ainda é bastante discriminada do ponto de vista social e econômico.



Negras norte-americanas, no bairro nova-iorquino do Bronx, em 1995.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a lei de imigração foi alterada e as cotas imigratórias, aumentadas. No entanto, a proporção por nacionalidades foi mantida, confirmando-se a preferência por imigrantes de origem britânica, germânica e escandinava. Apesar disso, as novas imigrações provenientes da Europa não foram as mais numerosas no pós-guerra, e sim as latino-americanas. Grande parte dos novos imigrantes entrou ilegalmente nos Estados Unidos, pois não atendiam às exigências do controle migratório.

A clandestinidade e o fato de a maioria dos imigrantes **latino-americanos** (ou hispânicos) viver em guetos miseráveis fazem com que grande parte da população norte-americana os considere cidadãos de segunda classe, chamando-os pejorativamente de *cucarachas* ('baratas', em espanhol). Para desespero de setores mais conservadores e preconceituosos da sociedade, que não enxergam com bons olhos a entrada desses imigrantes no país, esse quadro não deve ser revertido a curto prazo. O fluxo migratório da América Latina para os Estados Unidos tem variado com as sucessivas crises econômicas que afligem os países latino-americanos.

Entre os povos latino-americanos que vivem nos Estados Unidos, destacam-se os mexicanos, os porto-riquenhos e os cubanos. Os mexicanos concentram-se sobretudo no Sudoeste, ou seja, nos estados fronteiriços com o México. Os porto-riquenhos concentram-se nas cidades mais industrializadas do Nordeste e na região dos Grandes Lagos. Os cubanos, em sua maioria, vivem na cidade de Miami (Flórida).

Acredita-se que até o final desta década, os hispânicos serão o segundo grupo étnico dos Estados Unidos, ultrapassando os negros.

A partir de 1850, começaram a chegar aos Estados Unidos imigrantes **orientais**, como chineses, filipinos e japoneses. Atualmente, mais de 1,5 milhão de chineses e descendentes vivem no país, concentrados principalmente na Califórnia.

Para entender melhor os diversos fluxos migratórios que se dirigem aos Estados Unidos, é preciso conhecer também um pouco de sua formação econômica e sua situação atual. Considerado a maior potência econômica mundial, esse país é o principal destino de pessoas que almejam melhores condições de vida. Leia o boxe a seguir.



Peter Turnley/Corbis

Os mexicanos destacam-se entre os grupos que entraram nos Estados Unidos no pós-guerra. Eles se dirigiram principalmente para o Sudoeste. No estado da Califórnia, 31,6% da população é de origem hispânica; no Novo México, 40,7%. Na foto, latino-americanos em albergue mantido pelo governo da Califórnia, em Los Angeles, em 1992.

Uma nova ordem mundial em questão

Paulo C. Nascimento

Dos escombros das torres brotaram manifestações xenófobas, que terão forte impacto nos fluxos migratórios, agravando as tensões sociais.

Os ataques do último dia 11 de setembro [2001], quando aviões atingiram as torres do World Trade Center, em Nova Iorque, e o Pentágono, em Washington, não só derrubaram os edifícios como provocaram fissuras nos pilares do respeito aos direitos individuais que sustentam o sistema democrático dos Estados Unidos. Junto com a fumaça que brotava dos escombros dos prédios pulverizados afloraram manifestações xenófobas e o apoio popular a

iniciativas governamentais para restringir a liberdade de estrangeiros em nome da segurança nacional. O argumento: podem ser terroristas em potencial. O mesmo pesadelo também está contribuindo para o fortalecimento da ultradireita em países da Europa. Para nacionalistas extremistas, o crescente ingresso de estrangeiros no continente nos últimos anos assemelha-se mais a uma invasão do que propriamente a um processo migratório. Estaria na hora, portanto, de fechar as portas aos imigrantes.

[...]

A professora Elza Berquó, presidente da CNPD [Comissão Nacional de População e Desenvolvimento], órgão do governo federal, lembrou que medidas restritivas afetam o processo de “transfusão populacional”, necessário para atenuar o declínio e o envelhecimento da população do bloco de países com economias desenvolvidas afetados por contínuas taxas de fecundidade abaixo do nível de reposição e pelo aumento da longevidade.

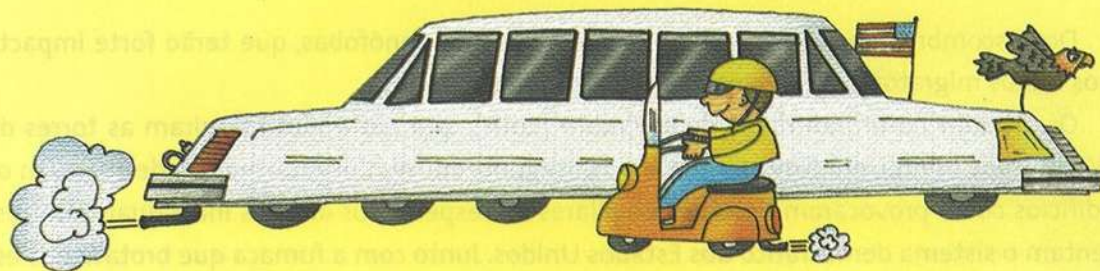
Embora a migração de reposição seja um processo para satisfazer requisitos específicos – ou seja, trata-se de uma migração internacional seletiva, de migrantes documentados em idades mais produtivas e com as habilidades de que precisa o país receptor –, as pressões migratórias também levam grandes contingentes não possuidores daqueles requisitos a se ariscarem a entrar de forma irregular nos países desenvolvidos, empurrados por dificuldades de trabalho e emprego em seus países de origem.

Documentados ou não, os migrantes, conforme observou a pesquisadora, freqüentemente enfrentam reações negativas das populações locais na forma de etnocentrismo, xenofobismo e racismo, a despeito de vários documentos internacionais que instam governos a respeitar a dignidade e os direitos humanos de todos os migrantes.

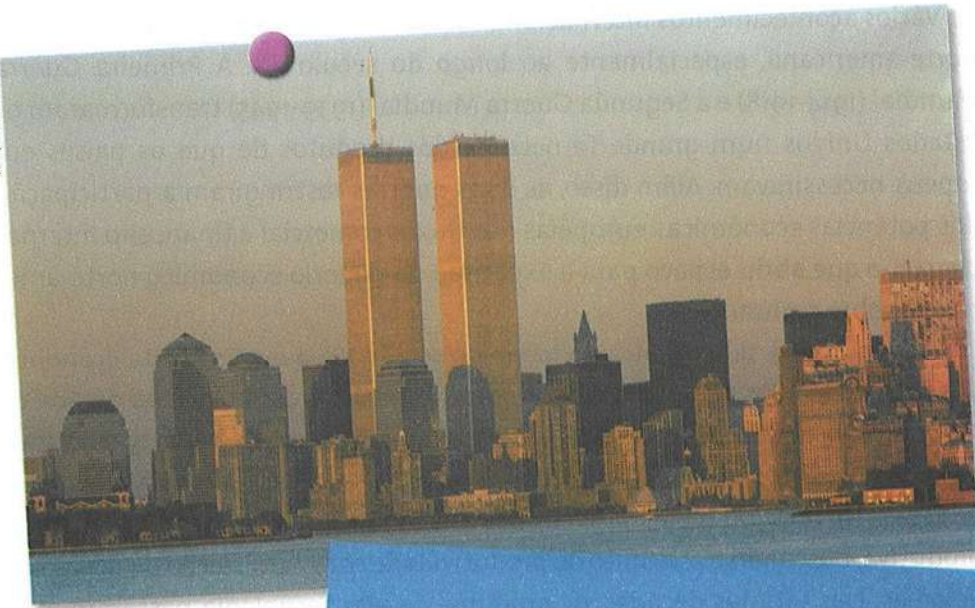
Essas reações, contudo, se exacerbaram após 11 de setembro, salientou Mary Garcia Castro, coordenadora do Grupo de Trabalho sobre Migrações Internacionais da CNPD e Unesco, resultando em sérias ameaças às liberdades individuais e em um violento controle sobre os migrantes.

[...] A tragédia também trouxe à tona a clara percepção de que não é possível sustentar por longo tempo uma ordem mundial na qual poucos países centrais enriquecem, enquanto os demais enfrentam processos contínuos de empobrecimento. Por isso, o momento é extremamente oportuno ao estabelecimento de uma nova ordem mundial baseada, finalmente, na relação mais justa entre nações ricas e pobres.

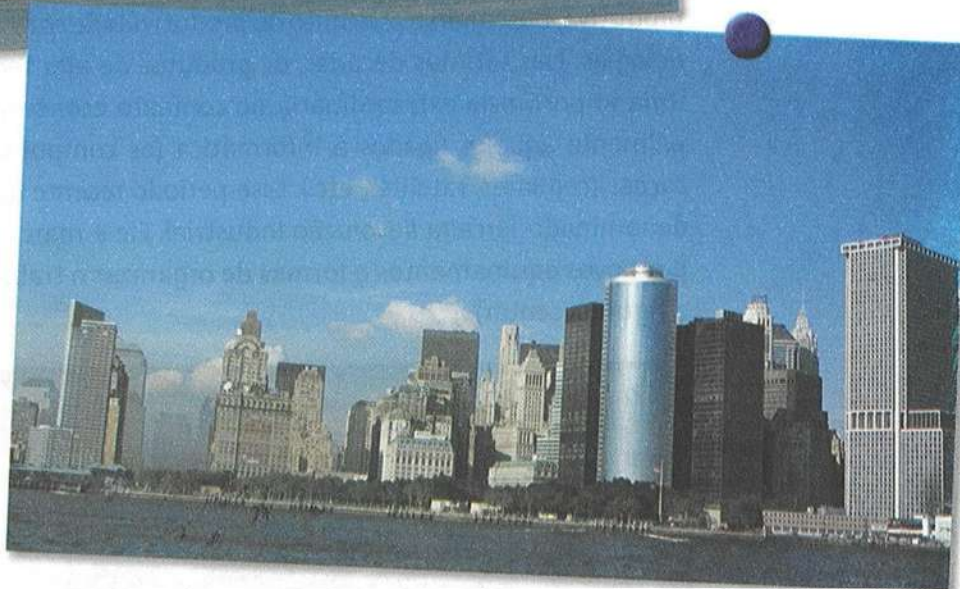
JORNAL da Unicamp, Campinas, dez. 2001. Disponível em: <www.unicamp.br>. Acesso em: 7 maio 2002.



Joseph Sohm/Corbis



O atentado terrorista ao World Trade Center causou grande impacto na paisagem urbana de Nova York. Na foto ao lado, de 1998, as torres gêmeas dominam a paisagem. Abaixo, uma semana depois do seu desabamento, ocorrido em 11 de setembro de 2001, vemos a nova paisagem nova-iorquina.



Shepard Sherbell/Corbis

A indústria



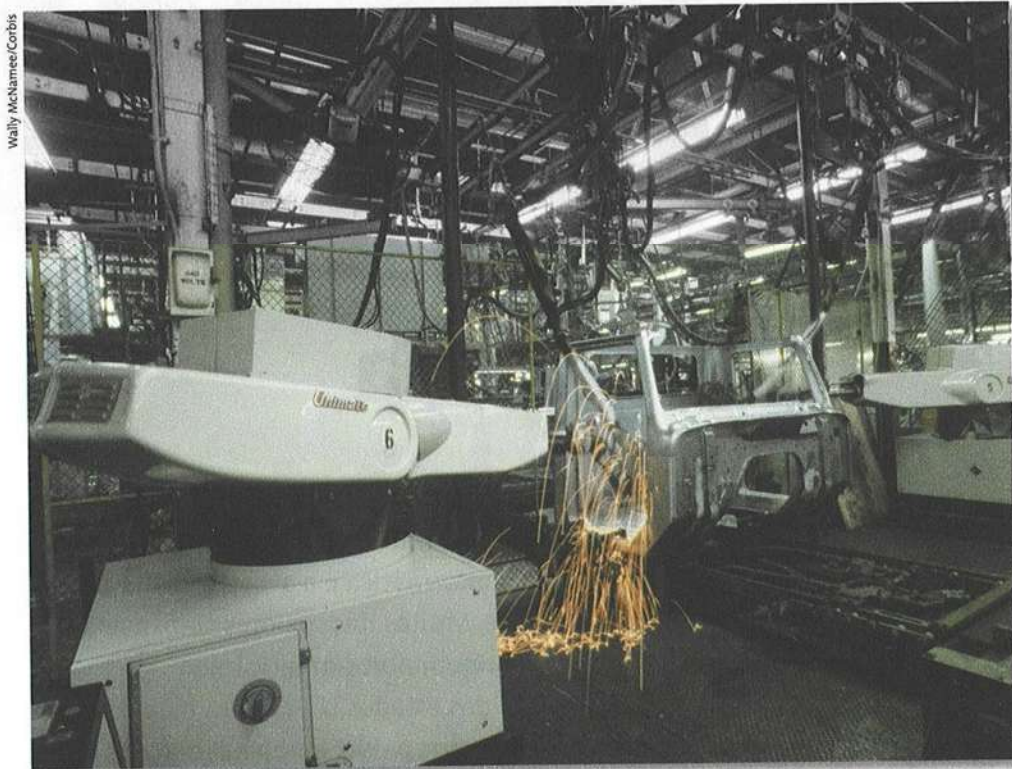
Os Estados Unidos são responsáveis por cerca de 25% da produção econômica mundial. Em alguns setores industriais, como a informática e a aviação civil, sua participação é de 75%. Muitas das maiores transnacionais também são de origem norte-americana.

Em 2002, o Produto Interno Bruto (PIB) dos Estados Unidos era maior do que o da União Européia, megabloco integrado por 15 países europeus, entre os quais a Alemanha, a França, o Reino Unido e a Itália, quatro potências econômicas.

Vários acontecimentos internacionais favoreceram a expansão da economia norte-americana, especialmente ao longo do século XX. A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) transformaram os Estados Unidos num grande fornecedor dos produtos de que os países europeus necessitavam. Além disso, as duas guerras restringiram a participação das potências econômicas européias nos fluxos comercial e financeiro internacionais, o que abriu espaço para a expansão do poderio econômico norte-americano sobre o mundo.

Embora tenha sido intensa ao longo do século XX, a expansão da economia dos Estados Unidos passou por sérias crises. Uma delas aconteceu na década de 1970, em consequência da elevação do preço do petróleo e da baixa competitividade dos produtos industriais norte-americanos por defasagem tecnológica.

Essa crise obrigou o país, a partir dos anos 1980, a reformular sua estrutura produtiva, buscando o aumento de produtividade com a utilização de novas tecnologias. Nas últimas décadas, os produtos de alta tecnologia passaram a ter uma importância extraordinária no contexto econômico internacional, principalmente aqueles ligados à informática (os computadores) e às telecomunicações (celulares, satélites, etc.). Esse período recente da história da produção é denominado Terceira Revolução Industrial. Ele é marcado, entre outros fatores, por novos equipamentos e formas de organizar o trabalho nas indústrias (veja a figura a seguir).



Linha de produção de indústria de automóveis, operada por robôs, em Springfield (Ohio), em 2001.

Durante os anos 1980 e, principalmente nos 1990, a economia norte-americana voltou a crescer de forma bastante acentuada e os Estados Unidos iniciaram o século XXI como a maior potência mundial. As indústrias norte-americanas estão concentradas em determinadas áreas do território, como você pode observar no mapa a seguir.



A área que se estende da Costa Leste, no Nordeste, ao lago Superior, na região dos Grandes Lagos, é historicamente conhecida como **cinturão industrial** (*manufacturing belt*). Entre os muitos fatores que favoreceram o desenvolvimento de seu diversificado parque industrial, estão:

- significativas reservas de minério de ferro junto ao lago Superior, o que favoreceu o desenvolvimento de indústrias de base, como as siderúrgicas (ferro e aço);
- uma das maiores reservas mundiais de carvão mineral – importante fonte de energia – nos montes Apalaches;
- razoável potência hidráulica nos Grandes Lagos, o que possibilitou a construção de usinas hidrelétricas;
- um moderno sistema de transporte hidroviário interligando, por meio de canais, a bacia do Mississípi ao oceano Atlântico, via Grandes Lagos e rio São Lourenço;
- importantes portos marítimos na Costa Leste, como Nova York, Boston e Filadélfia.

A Nova Inglaterra

A Nova Inglaterra foi uma das primeiras regiões norte-americanas a se industrializar. No fim do século XIX, já apresentava grande e diversificada produção industrial, sendo mais desenvolvidos os setores siderúrgico, bélico, têxtil, de relógios, de borracha vulcanizada e de fechaduras de segurança.

Atualmente, destacam-se os setores caracterizados pelo uso de avançada tecnologia de produção, como o de equipamentos eletrônicos e de maquinários de alta precisão, em Massachusetts – o estado mais industrializado da Nova Inglaterra –, e de helicópteros e submarinos nucleares, em Connecticut.

O maior aglomerado urbano da Nova Inglaterra é Boston, capital e mais importante porto do estado de Massachusetts. Em sua região metropolitana, há dezenas de universidades e institutos tecnológicos, que transformaram a região de Boston em um dos mais importantes tecnopólos do país: a Rota 128 ou Electronic Highway.

Um **tecnopólo** é um local que dispõe de grandes centros de ensino e pesquisa, favorecendo a concentração e o desenvolvimento de indústrias modernas.

A Universidade Harvard, por exemplo, tem projeção internacional, sendo responsável pela formação de um grande número de dirigentes de importantes órgãos públicos e de poderosas empresas privadas.

Entre os institutos de tecnologia, destaca-se, também pela projeção internacional, o Massachusetts Institute of Technology (MIT), voltado principalmente para a formação de profissionais nas áreas da cibernética e computação.



A Universidade de Harvard, fundada em 1636, localiza-se na cidade de Cambridge, na Grande Boston (foto de 1995).

O **Nordeste** abriga a mais populosa megalópole do mundo – a de Boswash –, que se estende, pela Costa Leste, de Boston (Massachusetts), na região da Nova Inglaterra (descrita no box da página 174) a Washington (Distrito de Colúmbia). Mais de 20% da população dos Estados Unidos vive na megalópole, que tem Nova York como centro.



Sandy Feisenthal/Corbis

Operária trabalha na linha de montagem de uma grande empresa de automóveis norte-americana, na Grande Chicago, em 1996.

O **cinturão do sol** (*sun belt*) abrange as novas regiões industriais situadas no Sul e no Oeste dos Estados Unidos. Seu crescimento industrial ocorreu no pós-guerra e foi conseqüência de estímulos governamentais e da ocorrência de recursos energéticos, principalmente petróleo, na Califórnia e no Texas.

Os estímulos governamentais visavam à descentralização industrial do país, até então excessivamente concentrada no cinturão industrial, bem como a uma maior participação econômica dos Estados Unidos na bacia do Pacífico (formada pelos países banhados por esse oceano), que ganhava expressividade internacional, graças ao crescimento da economia japonesa.

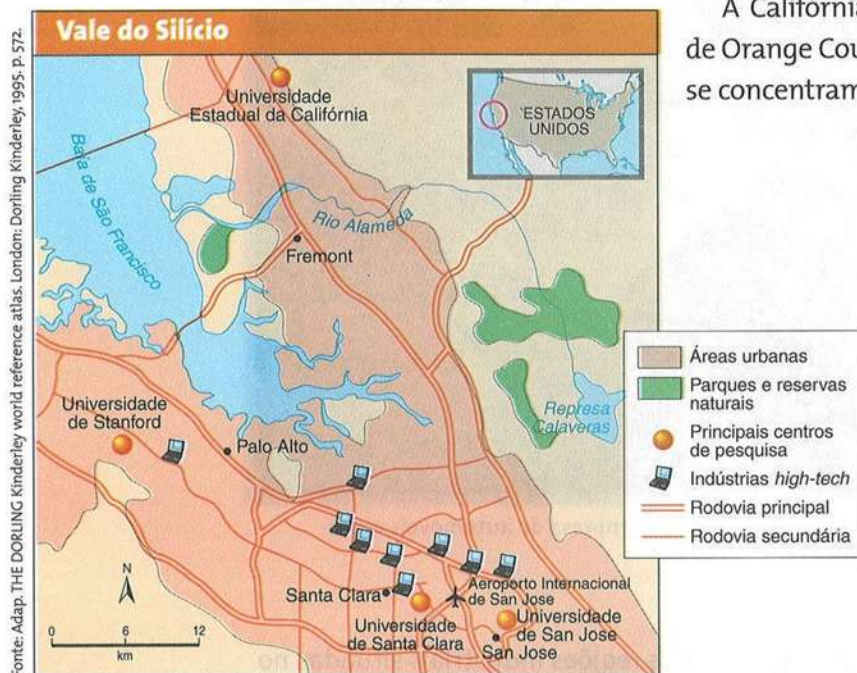
Assim, o governo norte-americano investiu na implantação de grandes obras de infra-estrutura no Sul e no Oeste, transferindo para essas regiões uma série de indústrias de alta tecnologia, como a aeronáutica, em Seattle (Washington) e Dallas (Texas); aeroespacial, em Atlanta (Geórgia) e em Houston (Texas), e informática, como a de microeletrônica em Dallas (Texas) e de *software*, no Vale do Silício, na Califórnia.

O **Vale do Silício** (elemento usado na fabricação de *chips*, ou seja, "os cérebros dos computadores") é uma extensa região – 4 000 quilômetros quadrados – localizada ao sul de São Francisco.

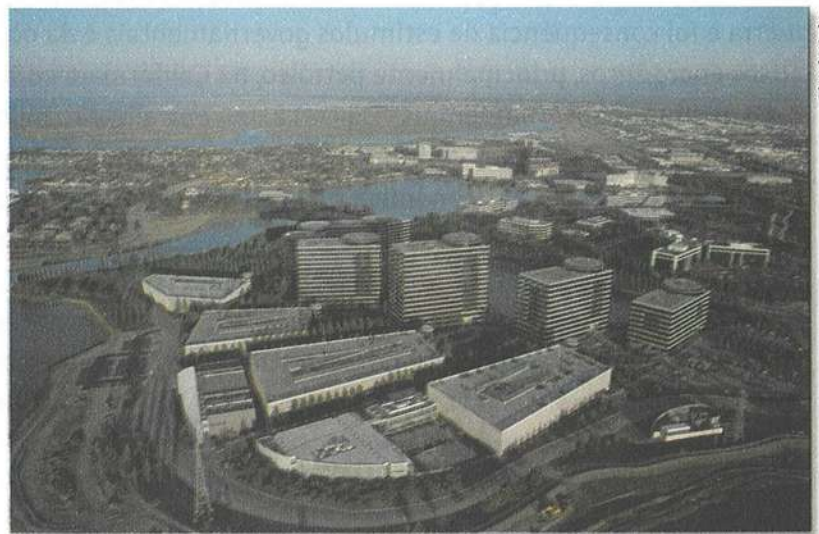
Nesse tecnopólo, há muitas empresas de alta tecnologia que atuam no campo da informática (desde *chips* até *software*). Entre os fatores que favoreceram a expansão dessa atividade, estão o processo de interação entre as empresas que se instalaram na região e as universidades, como a de Stanford, em São Francisco.

Graças ao desenvolvimento de pesquisa nessas universidades, principalmente no campo da microeletrônica, que as primeiras empresas *high-tech* surgiram no Vale do Silício.

A Califórnia abriga também o tecnopólo de Orange County, ao sul de Los Angeles. Nele se concentram indústrias aeroespaciais.



Vista aérea de instalações de uma grande empresa de informática, no Vale do Silício, na Califórnia, em 1999.



A agropecuária



Assim como ocorre nos países desenvolvidos, a agricultura norte-americana é mecanizada e utiliza, em larga escala, fertilizantes, agrotóxicos, irrigação e biotecnologia. Apoiado nessa avançada tecnologia de produção e nas condições naturais favoráveis ao desenvolvimento de atividades agrárias em vastas porções do seu território, os Estados Unidos destacam-se como exportadores de vários produtos agrícolas.

Nos Estados Unidos, a participação relativa do setor primário no valor total do PIB (Produto Interno Bruto) é de apenas 1% (*Almanaque Abril 2002*). Esse índice, no entanto, não retrata a real importância dessa atividade para o país. Além de suprir uma parte bastante expressiva das necessidades alimentares da população norte-americana, a atividade agrícola é importante geradora de divisas externas para o país, que se destaca como o maior exportador mundial de alimentos (*in natura* ou industrializados). Leia o box a seguir.

O protecionismo norte-americano

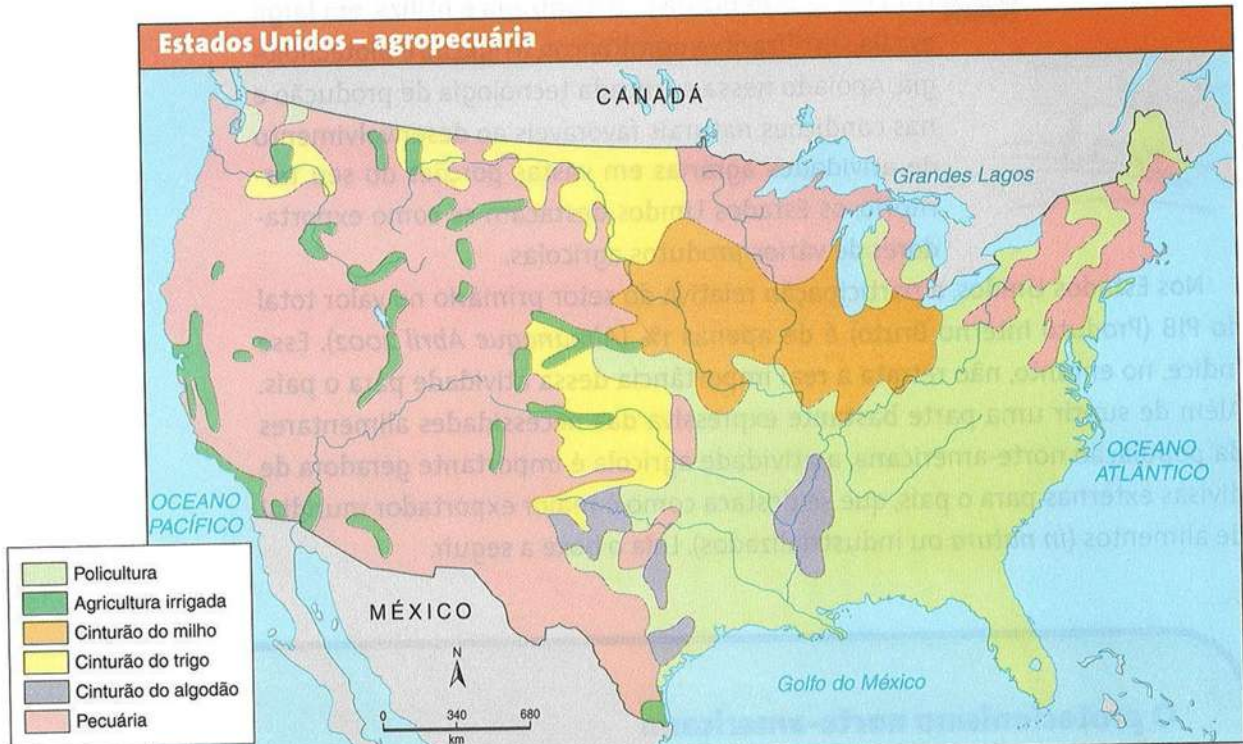
O governo norte-americano, a exemplo do que ocorre em outros países desenvolvidos, como a França e o Japão, oferece aos agricultores uma série de vantagens econômicas, como: a oferta de empréstimos a juros abaixo do valor do mercado ou a compra da produção agropecuária a preços acima do mercado.

Além dessas medidas, é relativamente comum a imposição de sobretaxas alfandegárias sobre diversos produtos agrícolas. A finalidade é inviabilizar a importação desses itens. Eles podem ser produzidos a um custo relativo menor e vendidos no mercado norte-americano a um preço competitivo. Essa postura é frequentemente questionada pelos demais países, principalmente os países subdesenvolvidos, que dependem muito da venda de suas mercadorias para o mercado norte-americano.

Vários produtos agrícolas brasileiros, por exemplo, não têm conseguido entrar no mercado norte-americano, em razão das sobretaxas de importação estipuladas pelo governo dos Estados Unidos.



As principais áreas de produção agropecuária nos Estados Unidos estão situadas nas **Planícies Centrais** ou **pradarias**. Nelas estão localizados os grandes cinturões agrícolas – o do trigo (*wheat belt*), o do milho (*corn belt*) e o do algodão (*cotton belt*) – e as principais áreas de criação de suínos e bovinos dos Estados Unidos. Observe o mapa a seguir.



Fonte: Adap. FERREIRA, Graça Maria Lemos; MARTINELLI, Marcello. *Moderno atlas geográfico*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2000. p. 37.

As vastas extensões de solos férteis (terras negras, muito ricas em húmus), a topografia plana, os climas favoráveis à prática agrícola (como o temperado e o subtropical) e uma moderna rede de transporte hidroviário e ferroviário, que interliga os centros de produção aos grandes centros de consumo dos Estados Unidos, favoreceram a concentração da agropecuária nas Grandes Planícies.



Fazenda no estado norte-americano do Maine, em 1993.

Entre as demais áreas de produção agropecuária, destacam-se:

- no Nordeste e nos Grandes Lagos, o cinturão verde, onde predominam o cultivo de hortaliças e frutas e a criação de frangos, para produção de carne e ovos, bem como a pecuária bovina intensiva, para a produção de leite e laticínios (*dairy belt*);
- no Sul, a península da Flórida, onde é grande a produção de cítricos;
- na Costa Oeste, o sul da Califórnia, onde estão localizadas importantes áreas produtoras de frutas, especialmente de uva, maçã e pêssego. Entre as formas de aproveitamento da terra adotadas no Sul da Califórnia, destaca-se o *dry farming*, que consiste em revolver o solo, com o auxílio de maquinários, trazendo para a superfície suas camadas mais férteis e úmidas. Nos períodos mais secos, os cultivos são irrigados.



Caminhão carregado com defensivos agrícolas atravessa laranjal, na Flórida, em 1990.

Com este capítulo, terminamos o estudo da América, o nosso continente. Na próxima unidade estudaremos algumas paisagens encontradas em outras partes do planeta, muitas bem diferentes das brasileiras e americanas. Conheceremos algo sobre a Oceania e as regiões polares.





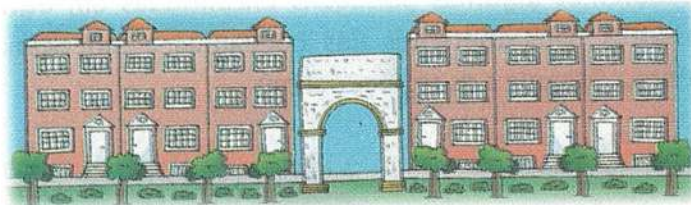
A herdeira

(...) Por enquanto, a sra. Penniman tentou esboçar este quadro atraente para Morris Townsend, com quem mantinha contatos diários, informando-o sobre a situação na Praça Washington. Como ele havia sido banido, segundo ela dizia, da casa, não podia vê-lo pessoalmente; mas acabou lhe escrevendo, pedindo uma entrevista que deveria ocorrer em um terreno neutro, em um local que levou muito tempo para escolher. Primeiro, tendeu para o cemitério de Greenwood, mas desistiu por causa da distância, uma vez que não poderia se ausentar por muito tempo sem levantar suspeitas. Em seguida, pensou na zona do Battery, mas como era um lugar muito frio e exposto ao vento, além de deixar as pessoas à mercê da intrusão dos imigrantes irlandeses que ali desembarcavam, com grande apetite, no novo mundo, optou, por fim, por um bar de ostras, na Sétima Avenida, de propriedade de um negro — um local que ela desconhecia inteiramente a não ser por tê-lo notado de passagem. Marcou o encontro com Morris Townsend naquele lugar e para lá dirigiu-se ao crepúsculo envolta em um véu impenetrável. (...)

Henry James

Nasceu em Nova York, Estados Unidos, (1843-1916).

Trecho extraído de sua obra *A herdeira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 97. (Clássicos Nova Fronteira.)



- Pelo que você estudou no capítulo, em que época os “imigrantes irlandeses que ali desembarcavam, com grande apetite” chegaram a Nova York, nos Estados Unidos?
- Na atualidade, que tipo de vizinhança seria evitada pelos moradores de Nova York?

atividades

1. Leia o texto para responder às questões a seguir.

Os Estados Unidos estão realmente superpovoados? Os totais brutos de densidade permitem que se duvide dessa afirmativa: eles são 4,5 vezes mais altos na França, 10 vezes mais altos no Reino Unido e 50 vezes mais altos na Holanda. [...] O verdadeiro problema, portanto, não é o de um total muito elevado de habitantes, mas o de uma concentração excessiva: grandes concentrações humanas, em meio a outros tantos desertos.

POURSIN, Jean-Marie; DUPUY, Gabriel. *Malthus*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1995. p. 127.

- Os Estados Unidos são um país populoso? Justifique sua resposta.
- Segundo o texto, os Estados Unidos são um país muito povoado? Justifique sua resposta.
- “Grandes concentrações humanas, em meio a outros tantos desertos.” Nos Estados Unidos, que regiões são essas?
- O que explica a formação de grandes concentrações humanas em um país cujo território é extenso, como os Estados Unidos?

2. Leia a resenha a seguir e responda às perguntas.

Faça a coisa certa (Do the right thing)

Estados Unidos, 1989.

Direção: Spike Lee.

Talvez o melhor filme de temática racial já produzido, *Faça a coisa certa* retrata de forma genial as relações raciais de uma cidade multirracial e multicultural que é Nova York. O dono de armazém coreano, os porto-riquenhos e seu rádio velho que só toca salsa, um negro chamado Radio (Bill Nunn) cujo rádio toca somente “Fight the power” [‘Lute contra o poder’] do Public Enemy [‘Inimigo Público’] são alguns dos personagens.

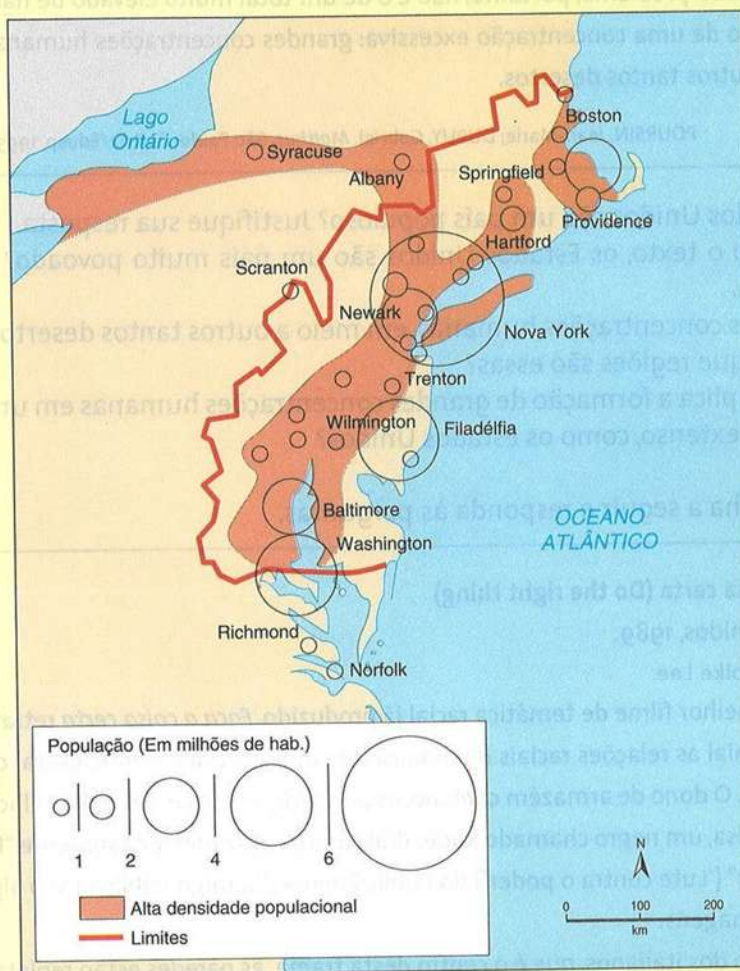
Na pizzaria dos italianos, que é o centro desta trama, as paredes estão repletas de retratos de astros ítalo-americanos e nenhum negro, fato que deixa Buggin Out enfurecido. Ele pede para que Sal (Danny Aiello) coloque também foto de astros negros. Diante da negativa Buggin pretende ir até as últimas conseqüências para alcançar seu objetivo.

Adap. MUNDO Negro. Disponível em: <www.mundonegro.com.br>. Acesso em: 11 jun. 2002.

- a) Dos diferentes grupos étnicos que compõem a população norte-americana, quais o filme retrata, de acordo com a resenha?
- b) Por serem brancos e de origem européia, os italianos sempre foram bem-vindos nos Estados Unidos? Justifique sua resposta.
- c) Qual a participação da minoria asiática na composição étnica dos Estados Unidos?
- d) Quando se iniciou a imigração latino-americana para os Estados Unidos?
- e) Quais têm sido os principais países de origem dos imigrantes latino-americanos?
- f) O tratamento recebido pelos novos têm sido igual ao dado aos europeus que chegaram nos Estados Unidos até a Segunda Guerra Mundial? Justifique sua resposta.

3. Observe o mapa para responder às questões.

19

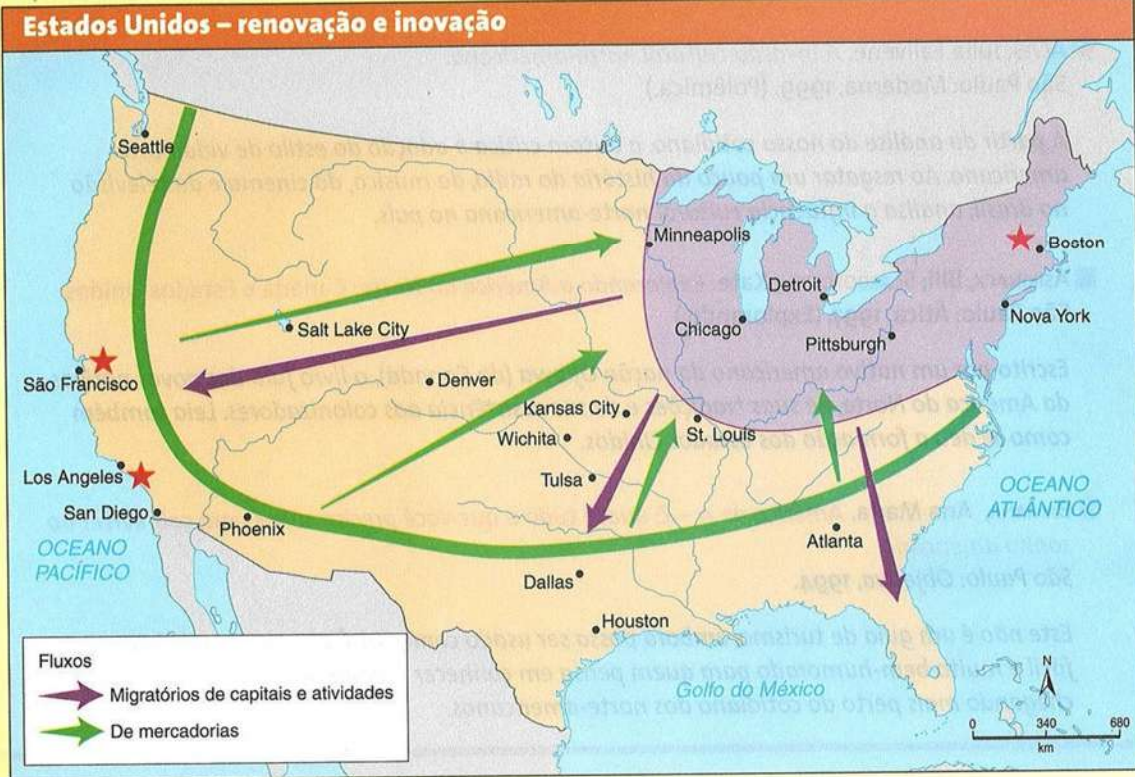


- a) Qual o nome da área destacada no mapa?
- b) Qual a sua importância para a economia dos Estados Unidos?

4. Quais foram os fatores que impulsionaram o crescimento industrial dos Estados Unidos?

5. Observe o mapa a seguir para responder às perguntas.

19



- Que cinturão industrial é representado pela área em lilás do mapa? Dê as suas principais características.
- A faixa verde representa os limites de um dos cinturões industriais do país. Identifique-o e dê as suas principais características.
- Identifique as áreas destacadas por uma estrela no mapa. Por que elas são importantes para a economia norte-americana?

6. Quais são os principais cinturões agrícolas dos Estados Unidos? Onde se localizam?

18

7. Leia o texto para responder às questões.

18

A imagem do mundo rural que possuem muitos americanos é a de campos de trigo que ondulam ao vento e de grandes pradarias onde pastam as vacas. Esta imagem não é falsa; é apenas incompleta: quem sabe que, dos americanos rurais, apenas 6% vivem em fazendas e menos de 2% têm como primeira atividade a agricultura?

Adap. RURAL Europe. Disponível em: <www.rural-europe.aeidl.be>. Acesso em: 10 jun. 2002.

- Por que tão poucas pessoas trabalham no campo, nos Estados Unidos?
- O fato de poucas pessoas trabalharem ou viverem no campo indica que a agropecuária tem pequena importância para a economia norte-americana? Justifique.

A geografia nos livros

- ALVES, Júlia Falivene. *A invasão cultural norte-americana*. São Paulo: Moderna, 1999. (Polêmica.)

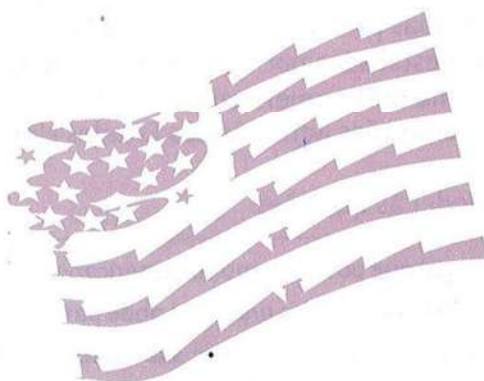
A partir da análise do nosso cotidiano, a autora critica a adoção do estilo de vida norte-americano. Ao resgatar um pouco da história do rádio, da música, do cinema e da televisão no Brasil, analisa a influência cultural norte-americana no país.

- ASIKINACK, Bill; SCARBOROUGH, Kate. *Explorando a América do Norte: Canadá e Estados Unidos*. São Paulo: Ática, 1997. (Explorando.)

Escrito por um nativo americano da nação Ojibwa (do Canadá), o livro fala dos povos nativos da América do Norte, de suas tradições e de sua resistência aos colonizadores. Leia também como se deu a formação dos Estados Unidos.

- BAHIANA, Ana Maria. *América de A – Z: quase tudo o que você precisa saber para sobreviver ao sonho americano*. São Paulo: Objetiva, 1994.

Este não é um guia de turismo, embora possa ser usado como tal. É um manual de leitura fácil e muito bem-humorado para quem pensa em conhecer melhor os Estados Unidos, chegando mais perto do cotidiano dos norte-americanos.



Anexo II –

**Cópia das resoluções do Roteiro “América Anglo-Saxônica”
feitas por uma aluna da 7ª série.**

5

76 / 09 / 06

Roteiro Anglo 76-0506

Objetivo 2 - Ler o mapa América Anglo-saxônica 134-135.



Conhecendo a América - saxônica

No América Anglo-saxônica, além do Canadá e dos Estados Unidos, há três domínios territoriais europeus - Groenlândia (parte do reino do Dinamarque, com representação no Parlamento), St. Pierre e Miquelon (departamento de ultramar francês) e Bermudas (dependência britânica).



A América Anglo-saxônica é limitada pela oceano glacial Ártico, que banha a costa norte do Canadá e do Alasca (que é um estado norte-americano); pela oceano Pacífico, que banha a costa oeste do Canadá e dos Estados Unidos; pela oceano Atlântico, que banha a costa leste desses dois países; e pelo golfo da México, que banha a costa sudeste dos Estados Unidos.



Você sabe por que essa parte do nosso continente - a América - recebeu esse nome? Pelo fato de ter sido colonizada predominantemente por povos de origem anglo-saxônica - como os ingleses.

Objetivo 3 - Localizar os montanhas Rochosas em um mapa sobre relevo.

Página 135 Roteiro Anglo

O relevo

O relevo da América Anglo-saxônica:

- * a porção ocidental é ocupada por altas cadeias montanhosas, onde há vulcões ativos e terremotos, e extensas planaltos intermontanos. As principais cadeias montanhosas são as cadeias do oeste, a Sierra Nevada e as montanhas Rochosas. Entre as planaltos, destacam-se o do Colorado e a Grande Bacia.
- * a porção oriental é ocupada por planaltos e montanhas muito antigas, caracterizados por um intenso processo erosivo. Entre eles, destacam-se o planalto do Labrador, no Canadá, e as montes Apalaches, nos Estados Unidos.



Unidos:

- * a porção central é constituída por extensas planícies, repletas de lagos e rios. As prin-

Witch 255

FORONI

77-05-06

Tipos unicolores são a planície Lacaire, no Canadá, a planície de Mississipi, no Sul dos Estados Unidos, e a planície dos Grandes Lagos, localizada entre os dois países.

77/05/06

19.05.06

Objetivo 4 - Relações terremotos com placas tectônicas.

Página 136-137 Notas Anglo.

A crosta terrestre se divide em mais de uma dezena de placas rígidas, cada qual com aproximadamente 100 Km de espessura, denominadas placas tectônicas. Sobre elas estão assentados os oceanos e os continentes. Essas placas se deslocam sobre a camada inferior à crosta terrestre, por exemplo a formação de marcos vulcânicos e estimulando a atividade vulcânica e a atividade sísmica.

Tais fenômenos são bastante evidentes nas zonas de contato ou de choque entre as placas tectônicas, onde podem ser observados montanhas muito altas, vulcões e terremotos. Um exemplo de concentração desses fenômenos é o Círculo de Fogo do Pacífico, que circula, entre outros oceanos, o leste da América e os arquipélagos da Ásia oriental e do Oceano Índico.

Objetivo 5 - Estudo os Grandes Lagos.

Notas Anglo.

Página 138-139

A. Hidrografia

O Canadá é muito rico em lagos, a maioria de origem glacial. Estima-se que no país existem cerca de 150 mil lagos, que ocupam, ao todo, uma área aproximadamente 200 mil quilômetros quadrados, equivalente a 3% do território canadense.

A mais importante formação lacustre do América Anglo-saxônica, os Grandes Lagos, situa-se na fronteira entre o Canadá e os Estados Unidos e é composto de cinco grandes lagos: Superior, Michigan, Huron, Erie e Ontário. O maior deles é o Superior, com 84 mil quilômetros quadrados de extensão.

O rio mais importante do Canadá, principalmente para navegação, é o São Lourenço, entre outros fatores, por funcionar como hidrovia entre os Grandes Lagos e o oceano atlântico.

Noz Estados Unidos, o rio mais navegado é o mississipi. Ele

WESCH

6

19-05-06

19/05/06

nascem no lago Itasca, no norte do país, atravessam as planícies centrais e deságuam na golfeta da Mísissipi, formando um imenso delta, onde está situada a cidade de Nova Orleans.



Entre as demais rias norte-americanas, destacam-se aquelas que atravessam as planícies intermontanas do leste do país. As rias Colorado e Colúmbia, por exemplo, são muito utilizadas para irrigação e produção de energia hidrelétrica.



O Alasca 6 - Em mapas sobre clima e vegetação.

Página 140-141 Anglo

O clima e a vegetação

Como você pode observar, a América Anglo-saxônica apresenta uma grande diversidade climática, consequência de fatores como a localização geográfica, a altitude, a disposição do relevo e as correntes marítimas.



A localização geográfica faz com que ocorram climas típicos das zonas climáticas glacial (polar); temperada (temperada e mediterrânea) e intertropical (subtropical). Já a altitude contribui para a ocorrência de clima frio - típico de zonas glaciais - nas áreas mais elevadas das montanhas do Oeste (Montanhas Rochosas, por exemplo).



Quanto à disposição do relevo, verifica-se a existência de climas secos (áridos e semi-áridos) nas planícies intermontanas do Oeste dos Estados Unidos. Um exemplo da influência da disposição do relevo nas condições climáticas na América Anglo-saxônica é a existência, no Sudeste dos Estados Unidos, de desertos muito secos.

24-05-06

O clima da América Anglo-saxônica sofre ainda com a ação das correntes marítimas. As temperaturas médias de inverno são mais baixas no costa leste do



Witch
K.S.P

Concedo de que em outros áreas situ

FORONI

24-05-08

odor na mesma latitude, resultado do corrente fria do Labrador (de mais uma albedo na mapa da página anterior).

30 / 20 / 11

Como você já deve ter notado durante os seus estudos de geografia, a vegetação é fortemente influenciada pelo clima.

Objetivo 7: Ler o texto "O Alasca está derretendo?", de Ed. Hunt.

Páginas 143-144 Anglo

Pesquisas realizadas nos últimos quatro anos confirmam que contêidos de geleiras do Alasca estão derretendo rapidamente. A Geleira Columbia já teve redução de cerca de 13 mil metros nos últimos 16 anos.

Cientistas especializados em assuntos relativos à atmosfera preferem que o aquecimento global mostre sua face, em breve, nas regiões do Norte. O que está descobrindo agora só confirma os seus receios. Enquanto a temperatura global aumentou $0,55^{\circ}\text{C}$ nos últimos 100 anos, no Alasca, Sibéria e Noroeste do Canadá o aumento foi de $2,75^{\circ}\text{C}$ em 30 anos.

Objetivo 8: Ler o mapa Canadá - densidade demográfica.

Páginas 144, 159 (ex. 3); 160 (ex. 4, 5). Anglo

A população

Em 2002, a população absoluta do Canadá era de 32 milhões de habitantes, pouco mais para seu imenso território de 9,2 milhões de quilômetros quadrados. Isso faz com que sua população relativa seja de apenas de 3,5 habitantes por quilômetro quadrado.

159 (ex. 3)

3- Considerando a densidade demográfica, pode-se afirmar que ainda existe uma grande parte do território canadense a ser ocupada pela população? Justifique sua resposta.

Mor já sabe que não, a extensão do Canadá é muito maior do que a do Brasil (e o do Brasil é grande), e do mesmo jeito o Canadá tem menos habitantes do que o Brasil.

Wolfschu

227

255

7

14/05/06

160 (ex. 4, 5)



4- Como se distribui a população canadense entre o campo e as cidades (população rural e urbana)?

Cerca de 90% da população é urbana e só 10% é rural.

5- Escreva em seu caderno o fator que costuma ser apontado como uma constante ameaça à unidade nacional do Canadá?



25-05-06

Objetivo 9- Comparar a pirâmide etária do Canadá com o texto "A mulher canadense". Páginas 150-151. Anglo



A mulher canadense

Em 1918, depois de muita luta, elas conquistaram o direito de votar em eleições federais. Em 1929, ajudaram a derrubar uma antiga decisão judicial que as impedia de assumir cargos no Senado, uma vez que, pela lei, mulheres não eram consideradas "pessoas". Em 1929, menos de 4% das mulheres trabalhavam fora; em 2001, 60% delas estavam no mercado de trabalho.



Hoje, as mulheres são responsáveis por 45% do mão-de-obra do país, contra 36%, em 1975. Em 1993, as mulheres que trabalhavam em período integral; durante o ano todo; ganharam em média 72% do salário dos homens.

26-05-06

Objetivo 10: Compreender a origem do problema entre franceses e britânicos do Canadá. Páginas 152-153; 159 (ex. 1) Anglo

1- Observe a figura abaixo para responder as questões.

a) Em quais idiomas estão os textos da figura?



Witch Em inglês - Espanhol -

FORONI

© Disney

26-05-06

26 / -05 / -06

B) Por que os ~~textos~~ Textos foram escritos em dois idiomas?

Para facilitar a presença dos turistas.

C) As diferentes línguas oficiais influenciam outros aspectos da organização do espaço do Canadá? Explique.

Objetivo 11: Relacionar o Canadá com o NAFTA e com o grupo G8 de países mais industrializados do mundo. Páginas 154-156; 159 (ex. 2). Anglo

1. Para responder às questões a seguir, leia a tabela abaixo.

	População total (milhões)	Densidade demográfica (hab./Km ²)
Canadá	31	3,77
Estados Unidos	285,9	30,5
México	100,4	50,9

Compare os dados do Canadá com os Estados Unidos e do México, que também são membros do NAFTA, com relação a:

a) população total;

A população do Canadá é menor que dos Estados Unidos e do México.

b) densidade demográfica.

A maior densidade demográfica é a do México, depois dos Estados Unidos, e por fim, o Canadá.

Anglo
Objetivo 12 - Ler o mapa Canadá - divisão regional. Página 156-158; 160 (ex. 6, 7); 161.

6 - O Norte e Planície a seguir.

a) Um mapa mostra as áreas de exploração de um importante recurso natural. Considerando a área de ocorrência no Canadá, qual seria esse recurso?

Minérios, Petróleo

Wetech

8

31 / 05 / 06

B) Qual a importância do fenômeno destacado para a economia canadense?

A importância é o intercâmbio comercial com os Estados Unidos.



C) Em quais regiões do Canadá essa atividade é desenvolvida?

Costa Oeste e talvez o Sudeste, próximas à América.

d) Que indústrias estão relacionadas a essa atividade?

Madeiras.



7- U utilize o mapa da página seguinte para responder as questões.

a) Em que região canadense situa-se a área destacada no mapa?

Sul-este.

B) Qual a importância desta região para a economia canadense?

A importância é a economia agrícola, pecuária bovina e hortifrutigranjeira.

C) Como a economia desta região se relaciona com a economia dos Estados Unidos?

O Canadá fornece aos Estados Unidos a produção das siderúrgicas, metalúrgica e madeiras.



Objetivo 13 = Ler o mapa Países mais populosos - 2002. Página 163.

A população

Nós já sabemos que os Estados Unidos já é bem populoso. A maioria da população ^{mundial} não sabe, nós sabemos que, nunca foi lá, mas, a maioria já ouviu falar dele.

A população dos Estados Unidos, em 2002, era de 290,5 milhões de habitantes, o que o classifica como um dos três países mais populosos do mundo.



1-06-06

Objetivo 14 = Saber algumas características da população dos Estados Unidos. Páginas 163-165, 181-182 (ex. 1, 2)

Witch

185

FORONI



230

1- Leia o texto para responder às questões a seguir.

1 / 06 / 06

Os Estados Unidos estão realmente superpovoados? Os totais
Índices de densidade permite que se duvide dessa afirmação: eles
são 4,5 vezes mais altos na França, 10 vezes mais altos no Reino Unido e 50 vezes
mais altos na Holanda. [...]

Um verdadeiro problema, portanto, não é de um total muito elevado de habitantes, mas
de uma concentração excessiva: grandes concentrações humanas, em meio a outros tantos
desertos.

a) Os Estados Unidos são um país populoso? Justifique sua resposta?

Eu acho que eles têm um bom número de habitantes para um país de tamanho dele.

b) Segundo o texto, os Estados Unidos são um país muito povoado? Justifique sua resposta.

Não, o texto faz várias comparações com países mais populosos que os Estados Unidos e
com menos terras.

c) "Grandes concentrações humanas, em meio a outros tantos desertos." Nos Estados Unidos,
que regiões são essas?

Eu acho que isso frase quer dizer que tem tantos lugares sem ninguém e por isso que tem
uma grande concentração.

d) O que explica a formação de grandes concentrações humanas em um país cujo território
é extenso, como os Estados Unidos?

Talvez porque algumas partes dos Estados Unidos seja melhor que outras, e como
todos gostam de melhor, todos se concentram nestes lugares.

2- Leia o resumo a seguir e responda às perguntas:

Fogo e coisa certa (Ho the right thing)

Estados Unidos, 1989.

Direção: Spike Lee.

Talvez o melhor de Tomatis já produzido, Fogo e coisa certa retrata de forma geni-
al as relações sociais de uma cidade multicultural e multiracial que é Nova York. O do-
mo da erasmagem coreana, os porto-riquenhos e seu rádio velho que só toca r'n'b, um
negro chamado Rodis (Bill Nunn) cujo rádio toca somente "Fight the power" ("Lute
contra o poder") do Public Enemy ("inimigo público") são alguns dos personagens.

Witch

9

02/06/06

a) Por diferentes grupos étnicos que compõem a população norte-americana, quais o filme retrata, de acordo com a resenha?



Como, Porto-riquenses, italianos.

b) Por serem brancos e de origem europeia, os italianos sempre foram bem-vindos nos Estados Unidos? Justifique sua resposta.

Não, porque os americanos consideram os latinos.

c) Qual a participação da minoria asiática na composição étnica dos Estados Unidos?



O grupo asiático nos Estados Unidos já representa 1,5 milhão de habitantes.

d) Quando se iniciou a migração latino-americana para os Estados Unidos?

Desde o período colonial.

Desde o período colonial.

07-06-06

e) Quais têm sido os principais países de origem dos imigrantes latino-americanos?



Ingleses, os irlandeses, os alemães e os suecos.

f) O tratamento pelos novos imigrantes tem sido igual ao dado aos europeus que chegaram nos Estados Unidos até a Segunda Guerra Mundial? Justifique sua resposta.

Não, os latino-americanos não têm nada para entrar nos Estados Unidos, e quando conseguem entrar, são chamados de sacorachos ("Bonitos" em espanhol).



O Atetiro 15 - Comparar fotos da paisagem de Nova York.

Página 149

Entre as demais áreas de produção agropecuária, destacam-se:

* no nordeste e nos grandes Lagos, a cinturão verde, onde predominam a cultura de hortaliças e frutos e a criação de frangos, para produção de carne e ovos, além como a pecuária bovina intensiva, para a produção de leite e laticínios (dairy belt);

* no Sul, na península da Flórida, onde FORONI



© Disney



07 / 06 / 06

é grande a produção de citrinos;
 * no Oeste, e sul da Califórnia, onde estão localizadas importan-
 tes áreas produtoras de frutos, especialmente de uva, maçã e pêssego. Entre os métodos
 de aproveitamento da terra adotados no Sul da Califórnia, destaca-se o dry farming,
 que consiste em revelar o solo, com o auxílio de maquinárias, tirando para a superfície
 os seus camadas mais férteis e úmidas. Nos períodos mais secos, os cultivos são irriga-
 dos.

8-06-05

Objetivo 17 = Relocionar migração e população indígena.

Página 166-170.

As migrações

Durante o período que os imigrantes vieram para os Estados Unidos, os indíge-
 nas ficaram praticamente dizimados. De 1 milhão de habitantes indígenas, só res-
 taram 300 mil.

21-06-06 Nos décadas de 1920 e 1930, a imigração estrangeira diminuiu, pois o governo
 restringiu a entrada de imigrantes no país. Os sindicatos consideravam os estran-
 geiros como competidores desleais no mercado de trabalho norte-americano.

As minorias raciais

Foi somente em 1934 que o governo norte-americano aprovou a Lei de Regamiga-
 ção Índia, outorgando a cidadania norte-americana aos indígenas nascidos nos Estados
 Unidos.

A atualmente, a população negra ainda se concentra no Sul, principalmente no Mississippi
 e no Louisiana, estados que possuem a maior população relativa negra.

Objetivo 16: Ser o mapa EUA - agropecuário.

Páginas 177-179; 183 (ex. 6,7)

6- **Quais são os principais cinturões agrícolas dos Estados Unidos? Onde se localizam?**
 Trigo, milho e algodão. Planícies Centrais ou Prodovias.

7- **Leia o texto para responder às questões.**

"A imagem do mundo rural que possuem muitos americanos é a de cam-
 pos de trigo que ondulam ao vento e de grandes produtores onde

WUOLAH

233

10

21/06/06

postam as vacas. Esta imagem não é falsa, é apenas incompleta: quem sabe que, dos americanos rurais, apenas 6% vivem em fazendas e menos de 2% têm como primeira atividade a agricultura?"



A) Porque tão poucas pessoas trabalham no campo nos Estados Unidos?

O trabalho agrícola não tem muitas pessoas porque este trabalho é muito desconhecido.

B) O fato de poucas pessoas trabalharem ou viverem no campo indica que a agropecuária tem pequena importância para a economia norte-americana? Justifique.



He jeito nenhum, há porque a agropecuária é desconhecido não quer dizer os Estados Unidos não se importa com este trabalho.

Objetivo 19: estudar os fatores que transformaram os EUA em uma potência industrial.

Páginas 171-176; 182 (ex. 3, 4) 183 (ex. 5)

3- Utilize o mapa para responder às questões.

a) Qual o nome da área destacada no mapa?

É a região nordeste dos Estados Unidos.

B) Qual a sua importância para a economia dos Estados Unidos?

É a região mais populosa dos Estados Unidos e também o centro industrial.



4- Quais fatores impulsionaram o crescimento industrial norte-americano?

A 1ª Guerra Mundial, 2ª Guerra Mundial.

5- Utilize o mapa a seguir para responder às perguntas.

a) Que cinturão industrial é representado pela área em lilás do mapa?

He a sua principais características.

É o cinturão industrial. As características são um das maiores reservas mundiais de carvão mineral nos montes Apalaches, im-

portantes portos marítimos na Costa Leste, como no N. York, Boston e Filadélfia.



Witch

FORONI

© Disney

22/06/06

b) A paisa vende represento os limites de um dos cinturões industriais do país. Identifique-o e dê as suas principais características.

23-06-06

c) Identifique as áreas destacadas por uma estrela no mapa. Porque elas são importantes para a economia norte-americana?

Porque Boston, São Francisco e Los Angeles tem + ou - 2.000.000 de habitantes.

2/8/6

Wish

235

182

Anexo III –

Tabelas com o resultado de desempenho dos alunos na prova São Paulo 2007.

UE:
DRE:

5

1. PROFICIÊNCIAS MÉDIAS POR DISCIPLINA E SÉRIE

DISCIPLINA	PROFICIÊNCIAS MÉDIAS											
	2a série			4a série			6a série			8a série		
	UE	DRE	SME	UE	DRE	SME	UE	DRE	SME	UE	DRE	SME
Língua Portuguesa	54,63	50,24	50,37	175,63	168,56	166,96	216,62	214,84	209,81	240,37	246,98	241,01
Matemática	53,12	49,47	50,38	173,31	174,41	173,37	223,08	213,87	210,29	266,40	254,17	247,88

2. DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NAS ESCALAS, POR DISCIPLINA

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

2a série	DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NA ESCALA DE PROFICIÊNCIA											
	-	-	5	20	35	50	65	80	95	-	-	-
SME			0,00	3,90	25,80	39,10	27,30	3,80	0,00			
UE			0,00	6,41	16,67	29,49	38,46	8,97	0,00			

4a série	DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NA ESCALA DE PROFICIÊNCIA											
	100	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375
SME	12,50	14,40	18,60	20,20	18,20	11,20	4,50	0,60	0,00	0,00	0,00	0,00
UE	13,48	8,99	16,85	16,85	13,48	17,98	8,99	3,37	0,00	0,00	0,00	0,00

6a série	DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NA ESCALA DE PROFICIÊNCIA											
	100	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375
SME	0,70	3,20	9,50	17,20	21,90	21,10	15,20	8,00	2,70	0,30	0,00	0,00
UE	5,81	0,00	4,65	15,12	18,60	19,77	17,44	16,28	2,33	0,00	0,00	0,00

8a série	DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NA ESCALA DE PROFICIÊNCIA											
	100	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375
SME	0,00	0,50	1,50	6,80	15,20	22,90	23,00	17,60	9,40	2,90	0,10	0,00
UE	0,00	6,57	0,00	0,00	17,14	20,00	15,71	24,29	10,00	4,29	0,00	0,00

DISCIPLINA: Matemática

2a série	DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NA ESCALA DE PROFICIÊNCIA											
	-	-	5	20	35	50	65	80	95	-	-	-
SME			0,00	3,90	25,10	40,60	25,90	4,60	0,10			
UE			0,00	3,85	19,23	33,33	34,62	8,97	0,00			

4a série	DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NA ESCALA DE PROFICIÊNCIA											
	100	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375
SME	6,70	13,00	19,50	23,60	20,60	11,70	4,00	0,80	0,10	0,00	0,00	0,00
UE	7,87	14,61	14,61	25,84	20,22	12,36	2,25	2,25	0,00	0,00	0,00	0,00

6a série	DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NA ESCALA DE PROFICIÊNCIA											
	100	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375
SME	0,00	0,80	5,60	17,00	29,40	28,10	14,10	4,20	0,70	0,00	0,00	0,00
UE	0,00	0,00	2,47	9,88	24,69	27,16	24,69	11,11	0,00	0,00	0,00	0,00

8a série	DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NA ESCALA DE PROFICIÊNCIA											
	100	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375
SME	0,00	0,00	0,00	1,00	12,50	26,20	28,50	20,60	8,80	2,00	0,30	0,00
UE	0,00	0,00	0,00	0,00	4,84	12,90	29,03	20,97	25,81	6,45	0,00	0,00

UE: [REDACTED]
DRE: [REDACTED]

5

3. RESULTADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA - PRODUÇÃO DE TEXTOS

ITEM / TEXTO: 1 DITADO (apenas 2a série)

DESCRIÇÃO	2a série			4a série			6a série			8a série		
	UE	DRE	SME	UE	DRE	SME	UE	DRE	SME	UE	DRE	SME
MÉDIAS	7,26	7,88	7,92									

DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS POR NÍVEL DE MÉDIA (%) DE TEXTOS VÁLIDOS

BOM	67,14	71,48	71,69									
REGULAR	30,00	23,88	24,78									
INSUFICIENTE	2,86	4,64	3,53									

DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS (%) COM TEXTOS NÃO-VÁLIDOS

ANULADO	1,28	0,21	0,15									
EM BRANCO	3,85	6,03	3,13									
NÃO-ALFABÉTICO	5,13	11,50	13,63									

ITEM / TEXTO: 2 FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

DESCRIÇÃO	2a série			4a série			6a série			8a série		
	UE	DRE	SME	UE	DRE	SME	UE	DRE	SME	UE	DRE	SME
MÉDIAS	8,52	7,37	7,47	8,03	7,94	7,77	8,93	8,63	8,49	8,13	7,56	7,16

DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS POR NÍVEL DE MÉDIA (%) DE TEXTOS VÁLIDOS

BOM	75,00	56,34	59,15	72,73	66,79	61,36	90,36	81,06	76,87	73,02	62,24	53,17
REGULAR	20,83	33,44	33,65	18,18	26,12	31,91	9,64	17,66	21,22	22,22	28,93	34,57
INSUFICIENTE	4,17	10,22	7,20	9,09	7,09	6,73	0,00	1,28	1,91	4,76	8,83	12,26

DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS (%) COM TEXTOS NÃO-VÁLIDOS

ANULADO	0,00	0,05	0,06	0,00	0,08	0,04	0,00	0,03	0,01	0,00	0,00	0,02
EM BRANCO	3,85	6,91	4,86	1,12	2,68	3,13	3,49	1,03	2,17	10,00	1,59	2,79
NÃO-ALFABÉTICO	3,85	1,09	1,76	0,00	0,46	0,99	0,00	0,10	0,11	0,00	0,00	0,01

ITEM / TEXTO: 3 RECONTO, CONTO, CARTA E ARTIGO DE OPINIÃO

DESCRIÇÃO	2a série			4a série			6a série			8a série		
	UE	DRE	SME	UE	DRE	SME	UE	DRE	SME	UE	DRE	SME
MÉDIAS	6,36	6,29	6,09	4,67	4,96	4,83	4,67	5,20	4,93	5,67	5,32	5,11

DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS POR NÍVEL DE MÉDIA (%) DE TEXTOS VÁLIDOS

BOM	36,76	39,13	34,78	6,17	11,00	11,10	15,28	17,71	14,80	26,98	16,00	13,20
REGULAR	47,06	37,38	40,04	38,27	48,05	44,21	33,33	44,12	42,16	36,51	50,76	50,19
INSUFICIENTE	16,18	23,50	25,18	55,56	40,95	44,69	51,39	38,16	43,04	36,51	33,24	36,60

DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS (%) COM TEXTOS NÃO-VÁLIDOS

ANULADO	2,56	0,53	0,36	0,00	0,33	0,17	0,00	0,10	0,08	0,00	0,17	0,16
EM BRANCO	5,13	8,30	5,22	6,74	6,12	6,25	16,28	4,76	4,89	10,00	6,28	10,18
NÃO-ALFABÉTICO	5,13	11,77	14,55	2,25	2,38	4,01	0,00	0,17	0,31	0,00	0,00	0,06

OBSERVAÇÕES:

- Os textos anulados, em branco e não-alfabéticos não foram considerados válidos e não lhes foram atribuídas médias.
- Para efeito de agrupamento, foram definidos três níveis de médias para textos válidos: Bom, regular e insuficiente. Bom: médias entre 10 e 7,31. Regular: médias entre 7,30 e 4,51. Insuficiente: médias entre 4,50 e 2,50.

Anexo IV –

Relatório sobre a Prova São Paulo 2007 – Parte I

Relatório sobre a Prova S.Paulo 2007¹

S U M Á R I O ²

Introdução

PARTE I. O DESEMPENHO DOS ALUNOS DA EMEF

1. Resultados Gerais
2. Distribuição percentual dos alunos nas escalas, por disciplina
 - i) língua portuguesa
 - ii) matemática
 - iii) Resultados da Língua Portuguesa. Produção de textos
3. Conclusão

PARTE II. PESQUISA SÓCIO-ECONÔMICA DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS.

1. Introdução
2. Caracterização sócio-econômica das famílias dos alunos
 - i) Pai
 - ii) Mãe
 - iii) Distribuição de renda familiar da casa
 - iv) Outros elementos sobre o padrão de vida da família
 - a) Comodidades Domésticas
 - b) Automovel
 - c) Eletrônicos de Lazer
3. Avaliação da Escola
 - i) Instalações Físicas
 - ii) Avaliação Geral sobre a Escola
 - iii) Avaliação sobre o Ensino da Escola
 - iv) Opiniões sobre o Relacionamento dos filhos com a Escola
 - v) Apoio das Famílias ao Processo de Estudo

¹ O nome da escola foi retirado deste relatório para preservar seu anonimato.

² Neste anexo consta apenas a Parte I do Relatório.

4. Avaliação da diretora, dos professores e dos coordenadores pedagógicos
 - ii) Avaliação da Diretora
 - iii) Avaliação dos Professores
 - iv) Avaliação dos Coordenadores Pedagógicos
5. Participação dos Pais nas Atividades da Escola

Relatório sobre a Prova São Paulo 2007

A **Prova São Paulo 2007** constitui uma avaliação do desempenho da rede municipal de ensino, medida através do aproveitamento escolar de alunos das 2.as, 4.as do Ciclo I e das 6.as e 8.as series do Ciclo II e das condições do ensino, levantadas estas através das opiniões de diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores escolares e familiares dos alunos.

Para isso, foram aplicadas provas de Português e Matemática aos alunos, e questionários específicos aos membros do corpo docente das escolas. Além disso, foi feita uma pesquisa sobre a situação sócio-econômica das famílias dos alunos, não só para saber sua opinião sobre a escola em que estudam os seus filhos, como também para conhecer o ambiente que os alunos compartilham com a escola no desenvolvimento do seu aprendizado.

Este relatório refere-se ao resultado da participação da EMEF ... na prova e à tabulação, feita pela escola, dos questionários sócio-econômicos respondidos pelos pais de seus alunos. Não se teve acesso aos resultados dos questionários respondidos pelos professores e pela diretora.

Na primeira parte dele, será feita uma análise do aproveitamento dos alunos nas provas de português e matemática. Na segunda parte, será feita uma análise da situação sócio-econômica dos alunos e da opinião dos seus familiares sobre a escola, tentando associar os resultados alcançados na prova, com essa situação sócio-econômica e o envolvimento dos pais com a formação e o desempenho escolar dos seus filhos.

I. O DESEMPENHO DOS ALUNOS DA EMEF NA PROVA SÃO PAULO 2007.

1. Resultados gerais

O desempenho dos alunos nas provas de português e matemática é indicado nas tabelas fornecidas pela Secretaria Municipal de Ensino (SME), que estão anexas a este relatório (Anexo I).

Em termos da proficiência média por disciplina e por série, pode-se inferir dos números apresentados, que a escola, tanto em Língua Portuguesa quando em Matemática não distoa

dos resultados médios das demais escolas do ensino municipal de nível fundamental: em Língua Portuguesa, os alunos da Escola tiveram médias sempre superiores às dos demais alunos da rede municipal, e dos da rede subordinada à Diretoria Regional de Ensino (DRE), exceção das médias obtidas pelos alunos da 8.a série, quando elas ficaram ligeiramente inferiores : menos de um ponto no primeiro caso e somente 6,61 pontos menos que a dos alunos da rede municipal de ensino fundamental da DRE. Em Matemática, com exceção das médias obtidas pelos alunos da 4.a série, o desempenho dos alunos da Escola foram sempre superiores aos obtidos nas escolas da SME e da DRE.

Se, por um lado, este desempenho pode ser considerado satisfatório do ponto de vista comparativo, por outro lado, examinando-se as escalas de pontuação em que se distribuíram as proficiências dos alunos, e os critérios de avaliação de desempenho adotados pela SME³, pode-se avaliar o rendimento escolar do ensino fundamental em São Paulo bastante baixo na 2.a série e em termos médios nas demais séries, demandando uma análise crítica bastante aprofundada dos elementos do conhecimento em cada escala de cada série incluídos na prova e sua relação com os programas de ensino adotados pelas escolas, nas mesmas séries. No caso particular da Escola, esta análise é ainda mais necessária, na medida em que a) a sua prática pedagógica pressupõe um aprendizado ativo por parte dos alunos e os resultados deveriam fazer-se sentir de forma mais acentuada em relação aos resultados de toda a rede municipal, mesmo considerando-se estar o projeto Escola, em seus primeiros anos de aplicação; b) essa análise poderá indicar de que forma podem ser aperfeiçoados os instrumentos pedagógicos por ela utilizados.

Para a realização desta análise crítica, a escala de proficiência de cada série e os conhecimentos associados a cada elemento desta escala são fundamentais. Conquanto se faça neste relatório uma análise da distribuição dos alunos da Escola nas escalas de proficiência de cada série, o relacionamento referido acima só poderá ser feito, de forma profícua, pelos professores de cada uma das disciplinas e pelos demais membros do corpo docente, em seminários pedagógicos específicos, que deverão ter como centro os Roteiros de Pesquisa - em seu conteúdo e implementação – e o papel complementar que cumprem as oficinas de interpretação e de matemática.

³ Abaixo de 50 para os alunos do 2.a série do Ciclo I e 125 para os demais alunos, como insuficientes; escalas variando entre 0 e 95 pontos para os alunos do 2.a série e entre 100 e 375 pontos para os demais alunos.

2. Distribuição percentual dos alunos nas escalas, por disciplina

i) Língua Portuguesa

Na 2.a série, somam 23,1% os alunos com menos de 50 pontos, indicando que cerca de um quarto dos alunos não conseguiram demonstrar as habilidades básicas que a Prova São Paulo procurou medir. A moda da distribuição (a maioria das percentagens) foi 38,46%, com 65 pontos de proficiência, na escala de 0 a 95 pontos, somando 8,97% os alunos que tiveram 85 pontos. Este desempenho é, entretanto, melhor que o observado no SME em que a proficiência abaixo dos 50 pontos alcançou 29,7% e a moda percentual (39,10%) refere-se aos alunos com proficiência mínima de 50 pontos.

Na 4.a série, o nível de insuficiência (abaixo dos 125 pontos) é menor: 13,48% de alunos na Escola, 12,50% deles no SME. E a distribuição dos alunos é mais homogênea entre os diversos níveis da escala, a qual não atinge, porém, níveis superiores a 275 pontos. Na Escola, as percentagens dos alunos é bem mais alta que as observadas no SME nos níveis mais elevados da escala: 17,98%, 8,99% e 3,37% respectivamente nos níveis 225, 250 e 275 na Escola; 11,20%, 4,50% e 0,60% respectivamente no SME.

Na 6.a série, o nível de insuficiência é de somente 5,81% dos alunos, embora muito maior que o observado no SME (0,70%); a percentagem dos alunos situados em níveis acima da média (225 pontos) soma 55,8%, o superior à alcançada pelos alunos do SME (47,3%). Cabe assinalar que nesta série os alunos alcançaram níveis superiores na escala, chegando a 300, na Escola e 325, no SME, ainda que em proporções bastante baixas.

Na 8.a série, não foram encontrados alunos em nível de insuficiência, nem na Escola nem no ensino municipal como um todo. Os níveis de proficiência foram bastante superiores, alcançando, no SME os 350 pontos; na Escola, a escala máxima atingida foi 325 pontos. A somatória dos alunos da Escola com níveis superiores a 225 alcança 74,3%, basicamente concentrada no nível dos 275 pontos (24,29%); no SME esta soma é de 75,5%, concentrada, porém, no nível dos 225 pontos (22,9%).

ii) Matemática

Na 2.a série, a percentagem dos alunos com nível de pontos inferior a 50 soma, como na prova de Língua Portuguesa, cerca de um quarto dos alunos (23,1%), embora essa percentagem seja inferior à que predomina no SME (29,0%). A moda situa-se no nível dos

65 pontos (34,62%), somando os alunos situados neste nível e no imediatamente superior da escala (80 pontos) 43,6%; em outros termos, cerca de metade dos alunos estão acima dos 50 pontos. No SME, a moda (40,60%) situa-se no nível dos 50 pontos, somando 30,6% os alunos situados acima dele. A Escola, portanto, apresenta nível de desempenho superior ao do ensino municipal como um todo.

Na 4.a série, foram observadas percentagens de alunos em nível de insuficiência, ainda que inferiores a 10% dos alunos (7,87% na Escola e 6,70% no SME). De todo modo, excluídos estes alunos, a concentração dessas percentagens em níveis inferiores à média (225 pontos) somando 75,3 % e 76,7% respectivamente na Escola e no SME indicam um desempenho sofrível dos alunos nesta disciplina, nesta série.

Na 6.a série o quadro melhora bastante na Escola na qual, entretanto, os alunos não atingiram níveis superiores a 275 pontos. A soma dos alunos que obtiveram níveis superiores a 225 pontos é de quase dois terços (63%). Embora 0,70% dos alunos tenham conseguido alcançar 325 pontos, no SME a soma dos que obtiveram níveis superiores e 225 pontos perfaz 47,1%, incluindo os 0,70% referidos.

Na 8.a série os níveis de proficiência são ainda mais elevados, sendo diminutas as percentagens dos alunos com níveis inferiores a 225 pontos: 4,84% na Escola, 13,50% no SME. Ao mesmo tempo, observa-se uma distribuição proporcional dos alunos na casa entre os 20% e os 30%, nos níveis de 250 a 300 pontos na Escola: 29,0%, 21,0% e 25,81% respectivamente nos níveis de 250, 275 e 300 pontos, além de 6,45% de alunos com 325 pontos. No SME, as percentagens de alunos que obtiveram os mesmos níveis foi de 28,5%, 20,6% e 8,8% respectivamente nos níveis de 250, 275 e 300 pontos; entretanto, foram observadas percentagens de 2,0% e 0,30% de alunos nos níveis de 325 e 350 pontos.

iii) Resultados de Língua Portuguesa. Produção de Textos.

a) Ditado. Só para 2.a série. A média de proficiência dos alunos da Escola, ficou somente 0,05 ponto abaixo do limite inferior da classificação de BOM aproveitamento (entre 10,0 e 7,31 = Bom). 10,3% dos alunos tiveram textos não válidos, por terem anulado a prova nesta questão (1,26%), por entregá-la em branco (3,85%) ou por

serem não alfabéticos⁴ (5,13%). Na distribuição de alunos por nível de média, as percentagens dos alunos da Escola distribuíram-se da seguinte forma: 67,14% = BOM, 30,0% = REGULAR e 2,86% = INSUFICIENTE⁵. No SME, essas percentagens foram de 71,69%, 24,78% e 3,53 respectivamente, o que dá à Escola um posição um pouco melhor quando considerados BOM e REGULAR juntos: 97,14% versus 96,47% respectivamente.

- b) Ficha de Identificação. Nesta prova, os alunos da Escola foram nitidamente melhor em seu desempenho que os alunos do SME e mesmo da DRE. Na 2.a série, as medias foram sempre superiores a 8, nível não alcançado pelo SME e pela escolas da DRE, com exceção dos alunos da 6.a série, mas na qual ainda assim, as notas dos alunos da Escola foram superiores a elas. Foram consideradas não validas as provas de 7,7%, 1,12%, 3,49% e 10% dos alunos da 2.a, 4.a, 6.a e 8.a séries respectivamente, somando somente 3,85% os alunos não alfabéticos, na 2.a série. Na distribuição dos alunos por nível de média dos textos válidos, as percentagens da Escola somaram 75,0% e 20,83% nos níveis BOM e REGULAR, na 2.a série; 72,73% e 18,18% nos mesmos níveis, na 4.a série; 90,36% e 9,64% nos mesmos níveis na 6.a série e 73,02% e 22,22% nos mesmos níveis na 8.a série. No SME, essa distribuição foi , respectivamente, de 59,15% e 33,65% na 2.a série; 61,36% e 31,91% na 4.a série, 76,87% e 21,22% na 6.a série e 53,17% e 34,57% na 8.a série.
- c) Reconto, conto, carta e artigo de opinião. Os resultados obtidos nesta prova devem ser analisados com mais atenção, em relação aos alunos do Ciclo I, por já estarem ele desde o início no projeto Escola e deverem, assim, refletir, de alguma forma, o grau de autonomia dos alunos, na elaboração de textos. De acordo com os critérios de avaliação da prova, os alunos deveriam demonstrar possuir o domínio de quatro competências: gênero – desenvolver o texto solicitado de acordo com sua estrutura padrão; coesão/coerência – organizar o texto de forma lógica e produtiva, usando recursos linguísticos e textuais necessários e apropriados para sua construção; e registro – aplicar os conhecimentos das regras normativas da escrita na produção do texto. O que se observa é realmente um melhor desempenho dos alunos da 2.a série

⁴ Quando na folha de redação, os alunos usaram outro sistema de escrita que não o alfabético, ou confundiram letras.

⁵ Bom= entre 10,0 e 7,31 pontos, Regular = entre 7,30 e 4,51 pontos e Insuficiente= 4,50 a 2,50 pontos numa escala de 2,5 a 10.

(média 6,36 versus 6,09 do SME), enquanto o desempenho dos alunos da 4.a série situa-se praticamente no mesmo nível dos demais alunos da rede municipal de ensino como um todo (4,67 pontos versus 4,83). A soma de medias insuficientes foi de 16,18% na 2.a série e de 55,56% na 4.a série na Escola, versus 25,18% e 44,69% no SME. Ou seja, melhor desempenho da 2.a série e bastante pior na 4.a série. A distribuição dos alunos entre as avaliações BOM e REGULAR segue o mesmo comportamento: maior percentagem da Escola em relação ao SME na 2.a série e percentagem bastante menor na 4.a série. Naturalmente, o desempenho dos alunos não dependem somente das condições de implementação do Projeto, mas os dados observados demandam séria análise e consideração.

Quanto às 6.a e 8.a séries, a média alcançada pelos alunos da Escola é ligeiramente inferior à da alcançada pelos alunos do SME (4,67 versus 4,93) na 6.a série e ligeiramente superior à alcançada pelos alunos do SME (5,67 versus 5,11) na 8.a série. Somente na 2.a série a avaliação INSUFICIENTE na Escola é inferior à observada no SME (16,18% versus 25,18%) sendo superior em todas as demais séries. Na distribuição dos alunos entre as avaliações BOM e REGULAR, o quadro não é tão nítido: na 2.a série, as percentagens são de 36,76% e 47,06% de BOM e REGULAR respectivamente na Escola e de 34,78% e 40,04% no SME; na 4.a série, as respectivas percentagens são de 6,17 % (BOM) e 38,27% (REGULAR) na Escola e de 11,10% (BOM) e 44,21% (REGULAR) no SME; na 6.a série, elas são respectivamente 15,28% (BOM) e 33,33% (REGULAR) na Escola e 14,80% (BOM) e 42,16% (REGULAR); e na 8.a série, elas são, respectivamente 26,98% (BOM) e 36,51% (REGULAR) e 13,20% (BOM) e 50,19% (REGULAR).

3. Conclusão

Dos dados apresentados, de um modo geral, pode-se inferir que o desempenho da EMEF Desembargador Escola, quando comparados com o desempenho do ensino municipal como um todo, é bastante satisfatório. Entretanto, como se disse acima, é necessário proceder a uma análise mais aprofundada, pelo corpo docente e diretivo da escola, dos instrumentos pedagógicos nela utilizados, em relação com os conhecimentos demandados na pontuação de cada uma das escalas de cada uma das séries, para

encontrar, seja elementos de crítica em relação a estes últimos, seja em relação aos primeiros; e proceder a uma avaliação cuidadosa dos procedimentos adotados na utilização dos referidos instrumentos pedagógicos.

Anexo V –

Matriz de referência para avaliação do rendimento escolar da Prova São Paulo 2007 – 4º ano do ciclo II – ensino fundamental

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO - LÍNGUA PORTUGUESA
4º ANO DO CICLO II - ENSINO FUNDAMENTAL

COMPETÊNCIAS DO SUJEITO

OBJETOS DE CONHECIMENTO	Grupo I (Recuperação de informações nos textos)	Grupo II (Compreensão e interpretação de textos)	Grupo III (Reflexão sobre conteúdo e forma de textos)
A. Situações de leitura de textos			
Bloco 1. Contexto do texto	H68 Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros. H69 Localizar informações contidas em índices e sumários de livros, revistas e jornais.		
Bloco 2. Articulação do texto	H70 Localizar informações explícitas em um texto.	H71 Estabelecer relações, em análises científicas, entre causas e efeitos, definição e exemplos, comparações, experimentações, problemas e soluções, classificações, seqüência de fenômenos no tempo, descrição de componentes. H72 Estabelecer relações em um texto entre tese e os argumentos apresentados para defendê-la ou refutá-la. H73 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto marcadas por relações espaciais (advérbios e pronomes) e temporais (verbos e advérbios). H74 Estabelecer relações lógico-semânticas entre dois fatos apresentados em um texto (causalidade, condicionalidade, finalidade, contraste etc.). H75 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade. H76 Estabelecer relações entre fato e opinião relativa a esse fato.	H77 Inferir tese, tema ou assunto principal de um texto. H78 Inferir o conceito ou os conceitos fundamentais apresentados em um texto. H79 Inferir dados com base na leitura de gráfico, tabela, diagrama, esquema etc. H80 Inferir informações em um texto. H81 Inferir o sentido de palavras ou expressões, considerando o contexto delas no texto. H82 Inferir efeitos de ironia e humor em textos. H83 Inferir o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação expressiva ou de outras notações. H84 Justificar o significado, em um texto, do uso de notações e nomenclaturas específicas de determinada área de conhecimento.
Bloco 3. Relação entre textos	H85 Identificar em textos, os processos explícitos de referência, remissão e alusão a outros textos. H86 Identificar em textos formas de apropriação textual (paráfrase, citação, discurso direto).	H87 Comparar o tratamento dado a um mesmo conteúdo em textos da esfera escolar. H88 Comparar, em diferentes gêneros, as formas de apresentar um lugar ficcional e um lugar real, um fato ficcional e um fato real, uma situação científica real e uma situação científica ficcional etc.	H89 Avaliar posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou mesmo tema. H90 Avaliar o sentido de uma paráfrase de um determinado texto, considerando o texto original parafraseado.

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO - LÍNGUA PORTUGUESA
4º ANO DO CICLO II - ENSINO FUNDAMENTAL

COMPETÊNCIAS DO SUJEITO

OBJETOS DE CONHECIMENTO	Grupo I (Recuperação de informações nos textos)	Grupo II (Compreensão e interpretação de textos)	Grupo III (Reflexão sobre conteúdo e forma de textos)
A. Situações de leitura de textos			
Bloco 4. Texto literário	H91 Estabelecer relações, em texto poético, entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço etc.), recursos lingüísticos expressivos e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática etc.).	H92 Justificar o uso de recursos gráficos, rítmicos ou expressivos presentes no poema (versos, estrofes, rimas, ritmo, assonância, aliteração, repetições, onomatopéias, metáforas, comparações etc.).	H93 Justificar a presença dos diferentes elementos que estruturam o texto narrativo: personagens, marcadores de tempo e de localização, seqüência lógica dos fatos, modos de narrar (1ª e 3ª pessoa); adjetivação na caracterização de personagens, cenários e objetos; modos de marcar o discurso alheio (discurso direto / indireto). H94 Inferir a perspectiva ou ponto de vista do narrador/ poeta ou o conflito gerador do enredo.
Bloco 5. Análise e descrição lingüística			H95 Justificar, no texto, marcas de uso de variação lingüística, no que diz respeito aos fatores geográficos, históricos, sociológicos e técnicos; às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita; à seleção de um registro em função da situação interlocutiva (formal, informal); aos diferentes componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta: na fonética, no léxico, na morfologia, na sintaxe. H96 Avaliar, a partir da percepção da variação lingüística, os valores nela implicados e conseqüentemente o preconceito a em relação a determinados grupos sociais.

Anexo VI –

Escala de Proficiência em Língua Portuguesa – leitura de textos – 4º ano/ ciclo I e 2º e 4º anos/ ciclo II

ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA - LEITURA DE TEXTOS - 4º ANO/CICLO I E 2º E 4º ANOS/CICLO II

Zuleika de Felice Murrie

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCALA DE LEITURA

Cada um dos níveis descritos na Escala representa não só um conjunto de tarefas de leitura (conhecimentos e habilidades), mas também um conjunto de proficiências demonstradas pelos alunos. Os níveis de leitura foram estabelecidos inicialmente pelo SAEB.

A Escala de leitura representa uma progressão continuada de conhecimentos e habilidades. Os alunos situados em um nível determinado da Escala demonstram não só os conhecimentos e habilidades associados a esse nível, mas também as proficiências associadas a níveis anteriores. Dessa forma, os conhecimentos e habilidades supostos em cada nível da Escala baseiam-se em proficiências do nível imediatamente superior e as incorporam. Isto significa que um aluno situado no nível 200 da Escala de leitura é proficiente não só nos conhecimentos e nas habilidades descritos no nível 200, mas também nos conhecimentos e nas habilidades descritos nos níveis 150 e 175.

DESCRIÇÃO DA ESCALA DE LÍNGUA PORTUGUESA - LEITURA DE TEXTOS

Menor do que 150: Os alunos com proficiência menor do que 150 não atingiram as habilidades básicas que a Prova São Paulo 2007 objetivava mensurar.

Nível 150: Os alunos situados no nível 150 da Escala de leitura são proficientes em:

- Reconhecer a função social (finalidade de produção) de um texto literário (conto para crianças), estabelecendo conexões entre os conhecimentos prévios de leitor do texto e itens explícitos e independentes de informação presentes no enunciado.
- Formular hipóteses sobre o suporte original (livro) de um texto (capa de livro de literatura infanto-juvenil), estabelecendo conexões entre os conhecimentos prévios de leitor do texto e itens independentes de informação presentes no enunciado.
- Localizar item explícito de informação, em parágrafo inicial de um texto literário (fábula para crianças), considerando um único critério para recuperar a informação solicitada no enunciado.

No Nível 150, os alunos mobilizam o conhecimento prévio de mundo letrado para resolver as tarefas solicitadas de leitura e estabelecem uma conexão simples entre a informação solicitada e o formato ou assunto previsível do gênero proposto para a leitura.

Gêneros de domínio no Nível 150: texto literário (conto e fábula para crianças) e capa de livro de literatura infanto-juvenil.

Nível 175: Além da proficiência descrita no nível anterior, os alunos situados no nível 175 da Escala de leitura são proficientes em:

- Localizar item explícito de informação em um texto documental (certificado), associando-o a uma informação geral dada sobre o texto.
- Localizar itens explícitos de informação em parte específica de um texto instrucional (procedimentos), relacionando esses itens a uma dada proposição afirmativa de conhecimento prévio de mundo social.
- Localizar item explícito de informação em texto (história em quadrinhos), considerando um único elemento constitutivo da organização interna do gênero (balão-grito) como critério.

- Reconhecer o sentido literal de uma palavra utilizada no texto literário (poema para crianças), selecionando dentre as palavras indicadas a que pode substituir (por coesão lexical sinonímia) a palavra do texto.
- Estabelecer relação entre imagem (foto) e título (legenda) em textos jornalísticos, associando itens explícitos e literais de informação presentes nos dois textos.
- Formular hipóteses sobre o suporte original (cartaz) de um texto publicitário (propaganda institucional), estabelecendo conexões entre itens explícitos de informação presentes nos dados bibliográficos do texto e a informação solicitada.
- Inferir a idéia principal de um texto narrativo (história em quadrinhos, fábula e conto para crianças), relacionando a informação requerida com o título ou assunto do texto proposto.
- Inferir o conflito gerador do enredo de um texto narrativo literário (fábula e poema para crianças), considerando afirmações literais no enunciado sobre o assunto do texto.

No Nível 175, além dos conhecimentos e habilidades descritos no nível anterior, os alunos: localizam itens explícitos e literais de informação em partes do texto, para a resolução das tarefas propostas de leitura e inferem conexões lógicas e lingüísticas para localizar informações.

Gêneros de domínio no Nível 175, além dos gêneros descritos no nível anterior, os alunos do Nível 175 demonstram domínio de leitura em: texto documental (certificado), texto instrucional (procedimentos), textos jornalísticos (foto / legenda), texto publicitário (propaganda institucional), texto narrativo (história em quadrinhos), texto literário narrativo (poema e conto para crianças).

Nível 200: Além da proficiência descrita nos níveis anteriores, os alunos situados no nível 200 da Escala de leitura são proficientes em:

- Reconhecer a função social (finalidade de produção) de um texto expositivo (artigo de divulgação científica para crianças com ilustração), estabelecendo conexões entre itens independentes de informação e o assunto do texto.
- Localizar item explícito de informação em um texto (tabela), associando-o a outro item explícito de informação em texto complementar (identificação do nome do autor).
- Localizar item explícito de informação, em texto descritivo (lista de informações sobre resultado de exame de laboratório), contrastando-o com outros itens concorrentes de informação de natureza semelhante.
- Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero em texto (história em quadrinhos), considerando a proposta de localização de expressão figurativa (onomatopéia) no texto.
- Identificar os elementos constitutivos (número de estrofes versos e rimas) da organização interna de um gênero (poema para crianças).
- Identificar os elementos constitutivos do texto literário narrativo (excerto de romance), localizando no enunciado item explícito de informação correspondente às características que compõem a descrição da personagem.
- Identificar os marcadores de espaço físico em um texto literário narrativo (fábula para crianças), organizando-os em seqüência lógica.
- Identificar os episódios principais de um texto narrativo (conto para crianças), organizando-os em seqüência lógica.
- Reconhecer o sentido figurado de uma palavra ou expressão em textos (capa de livro de poemas para crianças e anedota), selecionando dentre as palavras indicadas a que pode substituir (por coesão lexical sinonímia) a palavra ou expressão no texto.

- Reconhecer os efeitos de sentido produzidos no texto literário narrativo (poema) pelo uso de recursos gráfico-visuais expressivos.
- Distinguir a fala da personagem (discurso direto) no enunciado do narrador em texto literário narrativo (fábula para crianças).
- Correlacionar causa e efeito entre itens de informação em textos literários narrativos (conto e fábula para crianças) e em texto expositivo (artigo de divulgação científica para crianças), considerando essas relações distribuídas ao longo dos textos.
- Estabelecer relação entre imagem (foto) e título (legenda) em textos jornalísticos, associando itens concorrentes de informação.
- Relacionar o uso de determinado recurso expressivo (repetição do mesmo verso) no texto literário narrativo (poema) ao sentido por ele produzido no enunciado (permanência dos acontecimentos narrados).
- Estabelecer conexões entre itens de informação do texto narrativo (conto para crianças), propondo uma substituição de grupo nominal por pronome pessoal, considerando aspectos normativos de concordância verbal.
- Justificar o efeito de sentido produzido no texto narrativo (tira de quadrinhos) pelo uso de determinada imagem expressiva.
- Inferir a moral de um texto literário narrativo (fábula para crianças), estabelecendo relação entre a moral e o tema da fábula.
- Inferir o conflito gerador do enredo de um texto literário narrativo (fábula para crianças), avaliando as relações de causa e efeito entre os itens de informação do texto e as características da personagem principal.

No Nível 200, além dos conhecimentos e habilidades descritos nos níveis anteriores, os alunos apresentam um domínio mais específico da textualidade, sendo a informação compreendida no texto por suas conexões lógicas internas e por relações de causa e efeito, inclusive as inferências, a partir de critérios variados, propostos nas tarefas de leitura.

Gêneros de domínio no Nível 200, além dos gêneros descritos nos níveis anteriores, os alunos do Nível 200 demonstram domínio de leitura em: texto expositivo (artigo de divulgação científica para crianças com ilustração), texto descritivo (lista de informações sobre resultado de exame de laboratório), tabela, anedota, texto literário narrativo (poema, excerto de romance). Nota-se, neste Nível, a leitura de textos presentes no universo sociocultural (sem adaptação para crianças).

Nível 225: Além da proficiência descrita nos níveis anteriores, os alunos situados no nível 225 da Escala de leitura são proficientes em:

- Reconhecer a função social (finalidade de produção) de texto expositivo (artigo de divulgação científica) e publicitário argumentativo (propaganda), considerando o tema e as informações pressupostas como parâmetros para o reconhecimento.
- Localizar e relacionar itens concorrentes e contrários de informação explícita, sendo que cada um deles pode envolver vários critérios de interpretação, em texto expositivo (artigo de divulgação científica).
- Localizar itens explícitos de informação (dados e manchete principal) em textos jornalísticos de formato não-contínuo (tabelas, mapas, infográficos, esquemas, primeira página de jornal), considerando uma dada proposta que solicita a recuperação da informação, com base na análise dos elementos constitutivos da organização interna desses gêneros.
- Identificar a rima entre versos em um texto narrativo (poema para crianças).
- Identificar em texto literário argumentativo (poema) relações intertextuais de alusão a outro texto, localizando no próprio poema os versos em que essa alusão aparece referenciada.

- Organizar itens de informação implícita, em um texto expositivo (artigo de divulgação científica), de acordo com uma categoria definida de espacialidade.
- Estabelecer conexões entre itens de informação no texto literário narrativo (conto para crianças e poema) e argumentativo (artigo de opinião), identificando substituições, dentre os possíveis grupos nominais de referência, de formas pronominais relacionadas a esses grupos com os quais concordam em número e gênero.
- Correlacionar fato / opinião em texto expositivo (artigo de divulgação) e texto instrucional (lista de procedimentos), identificando no texto a opinião explícita enunciada em relação a esse fato.
- Inferir informação implícita em texto expositivo (verbete de enciclopédia) e em texto narrativo (tira em quadrinhos), associando dois itens contrários da informação dada no texto à sua imagem complementar (ilustração).
- Inferir informação em texto jornalístico de formato não-contínuo (tabelas, mapas, infográficos, esquemas).
- Inferir os conceitos fundamentais apresentados em um texto expositivo (definição), classificando-os em categorias de área científica.
- Inferir o humor do texto (anedota), considerando o uso ambíguo de determinada palavra no enunciado.
- Inferir o tema de um texto literário narrativo (fábula para crianças), avaliando a moralidade do texto na perspectiva de um fato presente na sociedade vivida (discriminação das pessoas).
- Inferir o conflito gerador do enredo de um texto narrativo literário (fábula para crianças), analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens.
- Inferir o sentido de uma palavra em texto literário narrativo (conto), selecionando dentre as palavras indicadas (homônimas) o significado mais adequado da palavra no texto.
- Inferir a perspectiva do narrador no enunciado, em texto literário narrativo (conto).
- Inferir marcas, no enunciado de um texto literário narrativo (conto), do ponto de vista do narrador (manipulação do discurso), identificando no enunciado essas marcas.
- Propor a substituição em texto expositivo (relato histórico), de expressão que faz referência a tempo (advérbio).
- Propor a transformação em um texto (fábula) do foco narrativo (da terceira para a primeira pessoa), adaptando as formas verbais e pronominais em parte do enunciado, de acordo com a posição proposta para o possível enunciadador.
- Justificar a forma escrita de determinada palavra, com base em um texto expositivo (definição), exemplificando as regularidades ortográficas observadas (uso de cedilha).
- Justificar o uso de um recurso rítmico (estribilho) no texto literário argumentativo (poema), associando esse uso ao tema desenvolvido no texto.
- Justificar o uso de um recurso retórico, no texto literário narrativo (poema), de semelhança fonética entre as palavras (trocadilho), para criar um efeito de humor, identificando essas palavras nos versos do poema.
- Avaliar o sentido de uma paráfrase de um texto literário narrativo (poema), identificando no texto parafraseado a síntese do tema do texto original.
- Formular hipóteses sobre o uso de recursos gráficos (balões) presentes em textos narrativos (histórias em quadrinhos), identificando a função desse recurso (representação da fala das personagens) como constituinte interno do gênero.

No Nível 225, além dos conhecimentos e habilidades descritos nos níveis anteriores, os alunos estabelecem conexões entre as informações e os conhecimentos externos predominantemente de ordem escolar, pela aplicação de categorias simples, na resolução das tarefas de leitura propostas.

Gêneros de domínio no Nível 225 – Além dos gêneros descritos nos níveis anteriores, os alunos do Nível 225 demonstram domínio de leitura em: texto expositivo (artigo de divulgação científica, verbetes, definições, relatos históricos), textos jornalísticos de formato não-contínuo (tabelas, mapas, infográficos, esquemas, primeira página de jornal), argumentativo (artigo de opinião), texto literário narrativo (fábula).

Nível 250: Além da proficiência descrita nos níveis anteriores, os alunos situados no nível 250 da Escala de leitura são proficientes em:

- Reconhecer a função social (finalidade de produção) de textos expositivos (relatos históricos e biografia organizada por tópicos de detalhes históricos), inferindo o assunto principal como parâmetro para o reconhecimento.
- Localizar itens explícitos e concorrentes de informação, em texto expositivo (relato histórico e biografia organizada por tópicos de detalhes históricos), considerando determinada informação parafraseada como base para a localização.
- A partir de dada interpretação do texto argumentativo (poema), identificar os versos, considerando os indícios semânticos, que podem exemplificar essa interpretação.
- Identificar processos de flexão verbal (pessoa e número), discriminando a que classe de palavras (verbo) se aplica essa flexão.
- Identificar, em texto literário narrativo (conto), a presença de elementos do discurso direto de uma personagem no enunciado do narrador.
- Identificar, em texto literário narrativo (conto), o enunciador do discurso direto no enunciado.
- Formular hipóteses sobre a intenção do enunciador ao produzir o texto narrativo (anedota), relacionando o humor produzido no enunciado à finalidade e contexto de produção do texto.
- Avaliar diferentes formas de tratar uma informação e os valores nela implicados, em intertexto (história em quadradinhos citando um poema), com base na inferência da finalidade do enunciador em vincular uma mensagem de cunho socioambiental com base nessa intertextualidade.
- Avaliar criticamente o sentido preconceituoso, em relação às marcas de variação linguística ligada a fatores sociológicos (classe social), pelo uso de palavras e imagens em um texto (foto e título).
- Avaliar opiniões distintas relativas a um mesmo fato em textos argumentativos (comentários), considerando dentre elas aquela que é favorável ao fato apresentado.
- Inferir os efeitos de humor produzido no texto (poema para crianças), interpretando o uso intencional de trocadilhos (ambigüidade semântica da palavra) na constituição do enunciado.
- Inferir a ironia no enunciado do texto (conto), identificando na voz do narrador uma avaliação dúbia das personagens.
- Inferir a tese de um texto argumentativo (artigo de opinião), considerando a argumentação construída no texto pelo enunciador.
- Inferir o significado de palavras de vocabulário técnico, considerando o contexto delas no texto (verbo e poema).
- Inferir o significado de palavras em desuso (arcaísmos), considerando o contexto delas no texto argumentativo (poema).
- Justificar o significado em um texto descritivo (lista de tópicos relacionados) do uso de notações e nomenclaturas específicas de determinada área de conhecimento científico.
- Justificar as relações lógico-semânticas (regência verbal) que são estabelecidas entre as palavras no enunciado.
- Justificar o uso de recursos gráfico-visuais, no texto literário (poema), inferindo a metáfora produzida pelo seu uso.

- Justificar o uso da adjetivação em texto literário narrativo (crônica), associando esse uso à sua função no enunciado.

No Nível 250, além dos conhecimentos e habilidades descritos nos níveis anteriores, os alunos operaram com informações concorrentes e pouco previsíveis e a avaliam o sentido de ambigüidades e ironias nas tarefas de leitura propostas, inclusive em situações de intertextualidade, na resolução das tarefas de leitura propostas.

Gêneros de domínio no Nível 250: Além dos gêneros descritos nos níveis anteriores, os alunos do Nível 250 demonstram domínio de leitura em: texto expositivo (biografia), texto descritivo (lista de tópicos relacionados), texto argumentativo (comentários) e texto literário narrativo (crônica).

Nível 275: Além da proficiência descrita nos níveis anteriores, os alunos situados no nível 275 da Escala de leitura são proficientes em:

- Localizar itens explícitos e concorrentes de informação em um texto descritivo (índice de livro), relacionando esses itens a um campo semântico determinado.
- Identificar o uso de normas gráficas na escrita das palavras (uso da letra maiúscula em nomes próprios / pátrios), em texto jornalístico (notícia), com base em uma definição dada.
- Identificar o uso de recursos semânticos expressivos (antítese / personificação) presentes em versos do poema, inferindo os sentidos conotados.
- Estabelecer conexões entre partes do texto literário narrativo (conto), identificando uma remissão (pronomes demonstrativos) a um constituinte do enunciado (entre os vários concorrentes), para compreender a continuidade do texto.
- Estabelecer relações de causa e efeito entre partes do texto expositivo (artigo de divulgação científica), inferindo os itens de informação relacionados.
- Correlacionar itens de informação no texto expositivo (artigo de divulgação científica), hierarquizando em ordem de tempo as proposições e reconhecendo a adequação de sua informação.
- Correlacionar itens de informação no texto instrucional (procedimentos), reconhecendo as seqüências justapostas dos enunciados.
- Estabelecer relação entre fato e opinião relativa a esse fato no texto jornalístico (artigo de opinião), identificando dentre as opiniões citadas do texto aquela que reafirma a opinião dada pelo autor para o fato.
- Avaliar a transformação do espaço físico em espaço social (o lugar conotado), no texto literário (poema), inferindo o tema do texto.
- Inferir a tese defendida pelo enunciador no texto argumentativo (artigo de opinião), reconhecendo as idéias principais apresentadas no texto.
- Inferir efeito de sentido provocado no texto argumentativo (poema) pela escolha de determinado campo semântico para articular o tema do texto.
- Inferir a ironia do texto narrativo (tira em quadrinhos), analisando o efeito de sentido produzido pelo uso de expressões que refletem o ponto de vista dos atores do enunciado.
- Inferir a perspectiva ou ponto de vista do narrador em texto literário narrativo (conto), justificando conceitualmente essa perspectiva.
- Justificar a seqüência lógica dos fatos narrados em texto literário narrativo (conto), articulando os episódios na ordem em que aparecem no texto, recuperando sua coesão.
- Justificar efeito de sentido produzido no texto literário narrativo (fábula) pelo uso reiterado de adjetivos no enunciado de uma personagem (discurso direto) para caracterizar / desqualificar uma outra personagem, inferindo o significado produzido por esse uso.

- Avaliar o sentido de uma paráfrase de um texto literário (poema), inferindo o efeito de ironia produzido por essa paráfrase.
- Propor a substituição de determinada palavra (conjunção) do texto expositivo (relato histórico) por outra de mesmo sentido sintático-semântico.
- Justificar o uso de vocabulário técnico de um texto expositivo (definição), relacionando-o à área científica de produção do enunciado.
- Justificar marcas de variação lingüística no texto argumentativo (depoimento), comparando fenômenos lingüísticos observados na fala e na escrita (redução do sistema flexional).
- Avaliar, a partir da percepção da variação lingüística (fonética), os valores nela implicados e, conseqüentemente, o preconceito a determinados grupos sociais (classe social) em textos argumentativos (depoimento).
- Avaliar criticamente o sentido preconceituoso de palavras e expressões, utilizadas no enunciado do texto literário narrativo (conto), de uma personagem para se referir a outra personagem, desqualificando-a pelo trabalho que exerce.

No Nível 275, além dos conhecimentos e habilidades descritos nos níveis anteriores, os alunos operam com informações concorrentes e implícitas no texto, avaliando o grau de relação entre as informações e a aplicação dessas informações em situações formais ou públicas, para solucionar as tarefas de leitura propostas.

Gêneros de domínio no Nível 275: Além dos gêneros descritos nos níveis anteriores, os alunos do Nível 275 demonstram domínio de leitura em: texto expositivo (definição), texto argumentativo (depoimento), texto jornalístico (notícia) e texto descritivo (índice de livro).

Nível 300: Além da proficiência descrita nos níveis anteriores, os alunos situados no nível 300 da Escala de leitura são proficientes em:

- Localizar item explícito de uma informação, em texto expositivo (biografia ordenada por fatos distribuídos por datas), operando com itens concorrentes dessa informação, com base na correlação entre proposição / exemplo.
- Identificar formas de apropriação discursiva, em texto literário narrativo (conto), identificando a palavra dada (discurso direto) às personagens pelo narrador e a seqüência dessas falas no texto.
- Estabelecer relações, em um texto dissertativo argumentativo (artigo de divulgação científica), entre a tese e os argumentos apresentados para defendê-la, localizando em parte do texto um argumento dentre outros concorrentes que confirma a informação solicitada.
- Estabelecer relações lógico-semânticas (temporalidade) entre fatos apresentados em um texto jornalístico opinativo (artigo de opinião), considerando uma dada definição e seu exemplo correspondente, localizado em parte específica do texto.
- Estabelecer conexões entre itens de informação do texto expositivo (definição), identificando repetições e substituições de grupo nominal (entre os vários concorrentes) por pronome relativo, para compreender a continuidade do texto.
- Comparar o tratamento dado a um mesmo conceito científico em dois textos expositivos (definição), localizando itens de informação presentes nos dois textos.
- Comparar, em diferentes textos expositivos de diferentes gêneros (definição e poema) sobre um mesmo fato, a forma de apresentar um mesmo item de informação (lugar ficcional / lugar real).
- Formular hipóteses sobre a função social (finalidade de produção) e o suporte (texto didático) de um texto descritivo (diagrama explicativo de processo científico), por inferência da informação principal e do formato gráfico específico do texto.

- Formular hipóteses sobre a possível opinião do leitor do texto jornalístico argumentativo (charge), estabelecendo conexões entre a tese defendida no texto e a posição do interlocutor / leitor sobre essa tese.
- Justificar o uso de recursos gráficos expressivos no texto literário narrativo (poema), reconhecendo os efeitos de sentido conotados no texto por esse uso.
- Aplicar os conhecimentos sobre regularidades observadas em paradigmas morfológicos (processos de sufixação) como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição / exemplo.

No Nível 300, além dos conhecimentos e habilidades descritos nos níveis anteriores, os alunos operaram com itens concorrentes de informação, correlacionando proposição / exemplos, tese / argumentos, problema / solução para a resolução das tarefas propostas de leitura, inclusive comparando textos de diferentes gêneros e temas.

Gêneros de domínio no Nível 300: Além dos gêneros descritos nos níveis anteriores, os alunos do Nível 300 demonstram domínio de leitura em: texto descritivo (diagrama explicativo de processo científico) e texto jornalístico argumentativo (charge). Os textos de leitura deste nível apresentam alto grau de complexidade temática e vocabular.

Nível 325: Além da proficiência descrita nos níveis anteriores, os alunos situados no nível 325 da Escala de leitura são proficientes em:

- Estabelecer relações lógico-discursivas, em texto literário narrativo (crônica), identificando o efeito expressivo produzido pelo narrador no discurso-enunciado, com a mudança da categoria de tempo (debreagem temporal) do fato narrado projetado no passado (não agora) para o fato narrado projetado no presente (agora).
- Inferir item de informação subentendida, em texto expositivo informativo, com base em dada proposição hipotética, avaliando sua aplicação prescritiva em situação pública.

No Nível 325, além dos conhecimentos e habilidades descritos nos níveis anteriores, os alunos identificam aspectos da sintaxe do discurso, analisando as projeções da enunciação no enunciado (marcas do tempo no discurso) e seus efeitos persuasivos (estratégias para fazer crer) e operam com conexões lógicas subentendidas, ao longo dos parágrafos do texto, para avaliar uma informação, na resolução das tarefas propostas de leitura.

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](#)