

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**AUTONOMIA E TENSÃO NO ENSINO POR CICLOS:
ESTUDO DE CASO DA ESCOLA MUNICIPAL VILA MONTE CRISTO / POA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Oswaldo Alonso Rays

GILSE HELENA MAGALHÃES FORTES

Passo Fundo/2000

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO – NA PUBLICAÇÃO

F783a Fortes, Gilse Helena Magalhães

Autonomia e tensão no ensino por ciclos: estudo de caso da escola municipal Vila Monte Cristo / Gilse Helena Magalhães

Fortes – 2000.

354 p.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de mestre em Educação

1. Educação 2. Ensino por ciclos 3. Projeto político-pedagógico

CDU: 37.015.4(816.5) (Porto Alegre)

Catálogo na fonte: Bibliotecário Rodrigo Silva Caxias de Sousa CRB Prov. 002 / 2000

Aos que têm coragem de ousar – à comunidade escolar da Escola Vila Monte Cristo.

Ao Tau Golin, pela parceria de vida.

A Genita Magalhães Fortes, amiga desde sempre.

A Gilda e Daniel Grubert, pelo apoio certo.

Ao Pedro Fortes, ausente presença, in memoriam.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo auxílio financeiro através de bolsa demanda social.

Aos professores e professoras, pais e mães, funcionárias, alunas e alunos, pela disponibilidade sincera para o diálogo e pela acolhida carinhosa nos vários momentos da pesquisa.

Aos membros do Conselho Escolar, pela abertura de espaço para a pesquisa e o debate fraterno de idéias.

À antiga diretoria do Grêmio Estudantil, por sua disposição e auxílio.

À Ellen Rybu, Mirna Locatelli, Regina Scherer, Rosinaura Barros, Jane da Luz, Modesta Richetti, Valéria Fontoura, Kelly Camargo, Teresinha Giorgi e Heloísa da Silva, pela contribuição solidária na busca de dados e documentos.

Ao Oswaldo Alonso Rays, por me fazer ver *que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar.*

À diretoria da Associação de Moradores da Vila Monte Cristo, pela predisposição à conversa.

Ao Conselho Municipal de Educação, pela pronta acolhida às minhas solicitações.

À Modesta Richetti, Nádia Bruxel e Luciane de Oliveira, pelas caronas certas.

À Iracema Carneiro, Sandra Marasini, Rosani S. Szilagyí, Rosimar S. E. Esquinsani, Elisabeth Foschiera e Mara Bispo, mais do que colegas de programa e companheiras de estudo, amigas.

À Sônia Porciúncula e à Nádia Bruxel, ao Fernando Mendes, à Ana Vitória B. Mendes, Frida Pomier e à pela paciência e acolhida familiar.

À Leonilde Mendes e Andrea Mendes, pelo auxílio nas tarefas cotidianas.

O geral não cancela o particular, ao contrário, nutre-se dele: funda nele sua existência concreta.

Hegel

O ensino público deve ser protegido precisamente porque é um serviço público, nossa única oportunidade de asseverar o bem comum como o mais alto princípio da política educacional, em face do interesse privado desmedido.

Connell

SUMÁRIO

Lista de abreviaturas

Lista de codificação das entrevistas

RESUMO

ABSTRACT

1 INTRODUÇÃO

2 A PESQUISA

2.1 Objetivos da pesquisa

2.2 Metodologia

2.3 Fontes

2.3.1 Documentos

2.3.2 Entrevistas

2.3.3 Observações participantes

2.4 O caminho percorrido

3 PERSPECTIVA TEÓRICA

3.1 As idéias de Paulo Freire

3.2 As idéias de Henry Giroux

3.3 As idéias de Pistrak

3.4 As idéias de Vygotski

3.5 Elementos para análise da escola em uma perspectiva crítica

4 OS CICLOS EM DIFERENTES REALIDADES

4.1 Em outros países

4.1.1 Portugal

4.1.2 Espanha

4.1.3 Argentina

4.2 No Brasil

4.2.1 A cidade de São Paulo

4.2.2 Belo Horizonte

4.3 Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

4.3.1 Três gestões da Frente Popular

4.3.2 O processo constituinte escolar

4.3.3 A inserção do ensino por ciclos de formação

4.4 Comparações e influências

5 A ESCOLA VILA MONTE CRISTO

5.1 Criação e primeiro ano de funcionamento

5.1.1 As expectativas em torno da escola

5.1.2 Os encontros de março

5.1.3 A dinâmica cotidiana

5.1.4 As discussões ao longo do ano

5.2 Proposta político-pedagógica e regimento

5.2.1 Currículo

5.2.2 Avaliação

Lista de abreviaturas

AC – Anotações de campo

AMVMC – Associação de Moradores da Vila Monte Cristo

ATCT – Avaliação da turma como um todo

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre

CBC – Contenedores Básicos Comuns

CEE – Comunidade Econômica Europeia

CEED – Conselho Estadual de Educação

CIEM – Centro Integrado de Educação Municipal

CME – Conselho Municipal de Educação

EVMC – Escola Vila Monte Cristo

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

GEM – Gazeta Estudantil Montecristense

LA – Laboratório de Aprendizagem

LOGSE – Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

MOVA – Movimento de Alfabetização de Adultos

NAIs – Núcleos de Ação Interdisciplinar

OP – Orçamento Participativo de Porto Alegre

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre

RME – Rede Municipal de Ensino

SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos

SIR – Sala de Integração e Recursos

SMC – Secretaria Municipal de Cultura

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SMOV – Secretaria Municipal de Obras e Viação

SOP – Serviço de Orientação Pedagógica

TP – Turma de Progressão

UE – União Europeia

VPOF – Ver pelo olhar da família

VPOP – Ver pelo olhar do professor

Lista de codificação das entrevistas

EGAMVMC - entrevista em grupo com a Associação de Moradores da Vila Monte Cristo.

EGEA - entrevista em grupo com equipe auxiliar.

EGECC - entrevista em grupo com estudantes de complemento curricular, acrescentando O ou A, conforme o gênero.

EGED – entrevista em grupo com equipe diretiva.

EGEE - entrevista individual com estudantes egressos, acrescentando PD, para os alunos que tiveram permanentes dificuldades no ensino fundamental, ou TD, para os alunos que tiveram dificuldades temporárias, ou SD, para os alunos que não enfrentaram maiores dificuldades no ensino fundamental na EVMC.

EGER3II– entrevista em grupo com estudantes representantes de turmas do 3º ano do II ciclo, acrescentando O ou A, de acordo com o gênero, e 95 ou 98 ou 99, indicando o ano de ingresso na escola.

EGERT1III - entrevista em grupo com estudantes representantes de turmas do 1º ano do III ciclo, acrescentando O ou A, de acordo com o gênero, e 95 ou 98 ou 99, indicando o ano de ingresso na escola.

EGERT2III - entrevista em grupo com estudantes representantes de turmas do 2º ano do III ciclo, acrescentando O ou A, de acordo com o gênero, e 95 ou 96, indicando o ano de ingresso na escola.

EGERT3III - entrevista em grupo com estudantes representantes de turmas do 3º ano do III ciclo, acrescentando O ou A, de acordo com o gênero, e 95 ou 97, indicando o ano de ingresso na escola.

EGETP - entrevista em grupo com estudantes de turma de progressão, acrescentando O ou A, de acordo com o gênero, e I ou II ou III, conforme o ciclo.

EGFE – entrevista em grupo com funcionárias da escola.

EGMCE - entrevista em grupo com os membros do Conselho Escolar.

EGMEN – entrevista em grupo com mães de estudantes novos.

EGNE – entrevista em grupo com novos estudantes na EVMC, acrescentando O ou A, de acordo com o gênero, e II ou III, conforme o ciclo.

EGNP – entrevista em grupo com novas(os) professoras(es).

EGP95 – entrevista com as professoras que chegaram durante o ano de 1995, acrescentando 1 ou 2, conforme o grupo.

EGPIC – entrevista em grupo com professoras do I ciclo.

EGPIIC – entrevista em grupo com professoras do II ciclo.

EGPIIIC – entrevista em grupo com professoras do III ciclo.

EGPIN - entrevista em grupo com professoras que estão desde o início da escola.

EGPTP - entrevista em grupo com professoras de turma de progressão.

EIAIS - entrevista individual com assessor inicial da SMED.

EIEA – entrevista individual com equipe auxiliar.

EIECD - entrevista individual com estudantes com dificuldade de aprendizagem, acrescentando O ou A, de acordo com o gênero, e I ou II ou III, conforme o ciclo.

EIEE - entrevista individual com estudantes egressos, acrescentando PD, para os alunos que tiveram

permanentes dificuldades no ensino fundamental, ou TD, para os alunos que tiveram dificuldades temporárias, ou SD, para os alunos que não enfrentaram maiores dificuldades no ensino fundamental na EVMC.

EIEMCME - entrevista individual com ex-membro do Conselho Municipal de Educação.

EIESDA – entrevista individual com estudantes sem dificuldade de aprendizagem, acrescentando O ou A, de acordo com o gênero, e I ou II ou III, conforme o ciclo.

EIETP - entrevista individual com estudantes de turma de progressão, acrescentando O ou A, de acordo com o gênero, e I ou II ou III, conforme o ciclo.

EIMACME - entrevista individual com membro atual do Conselho Municipal de Educação.

EIME95 – entrevista com mães de estudantes que estão na escola desde 1995, acrescentando CD, para mãe cujo filho teve dificuldades de aprendizagem, ou SD, para mãe cujo filho ainda não enfrentou dificuldades em seu percurso escolar.

EIMEE – entrevista individual com mãe de estudantes egressos.

EIMET – entrevista individual com mãe de estudantes transferidos.

EIPIN - entrevista individual com as professoras que estão desde o início da escola

RESUMO

Este trabalho tem como foco o processo de implantação do ensino por ciclos de formação na E.M. Vila Monte Cristo, primeira escola a propor, em 1995, essa estruturação na rede municipal de Porto Alegre. O objetivo da pesquisa é analisar o processo da experiência dessa escola com base em sua proposta político-pedagógica, averiguando contradições e superações tendo em vista teoria-prática, proposto-vivido. Como estudo de caso, é vista na sua totalidade, com atenção às inter-relações internas e com o contexto. Foram utilizadas várias fontes e procedimentos de pesquisa, tendo como metodologia orientadora o estudo de caso de tipo etnográfico. A análise do processo investigado foi realizada na perspectiva teórica da pedagogia crítica. A proposta de ciclos da escola em estudo rompe a seriação, organizando seus espaços e tempos de forma diferenciada, com progressão contínua e avaliação processual, intencionando a democratização do conhecimento, do acesso e da permanência na escola. O ensino fundamental divide-se em três ciclos de três anos cada, iniciando aos seis anos de idade, tendo como referência as fases de formação. Essa experiência de ciclos está associada a uma pedagogia progressista. Nesse sentido, analiso convergências e diferenças com outras propostas de ciclos. No processo de implantação investigado, as limitações teórico-práticas, a autonomia e as tensões vivenciadas configuraram diferenciadas condições objetivas e subjetivas dos atores no cotidiano escolar. Os impasses que se destacam estão

associados a uma transição de cultura escolar e envolvem tempos profissionais, formação docente continuada, recursos humanos e política social pública de apoio. Os êxitos, limites e possibilidades dos ciclos de formação vinculados a uma pedagogia progressista apontam as contradições do processo dentro da conjuntura educacional brasileira de exclusão e indicam caminhos para sua superação.

ABSTRACT

This work has as focus the implementation process of teaching through cycles of formation in E. M. Vila Monte Cristo, the first school to propose, in 1995, this structuration in the municipal chain in Porto Alegre. The objective of the investigation is to analyse the process of experience of this school based on its political-pedagogical proposal, verifying contradictions and overcomings, having in view theory-practice, proposed-experienced. As case study, it is viewed in its totality, regarding to the internal inter-relations and context. Various sources and investigation procedures were used, having as leading methodology the case study of ethnographic type. The analysis of the investigated process was done on the theoretical perspective of the critical pedagogy. The proposal of cycles of the school under study breaks the seriation, organizing its spaces and times in a different way, with continuous progression and processual evaluation, intending the democratization of knowledge, of the access and permanence at school. The fundamental teaching is divided into three cycles of three years each, beginning at the age of six, having as reference the formation phases. This experience of cycles is associated with a progressive pedagogy. This way, I analyse convergences and differences with other proposals of cycles. In the implementing process that was investigated, the theoretical-practical limitations, the autonomy and the tensions experienced, configured different objective and subjective conditions of the actors in the scholar quotidian. The dilemmas that arise are associated with a transition of scholar culture and involve professional time, continued teacher's formation, human resources and public social policy of support. The triumphs, limits and possibilities of the cycles of formation linked to a progressive pedagogy point to the contradictions of the process within the Brazilian educational conjuncture of exclusion and indicate ways for its overcoming.

1 INTRODUÇÃO

A cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É esse acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através da asserção dos direitos humanos.

Hannah Arendt

Esta dissertação tem como tema a escola por ciclos de formação numa perspectiva progressista[1]. Analiso a experiência de ensino por ciclos de formação na Escola Municipal Vila Monte Cristo – EVMC - de Porto Alegre, com base em sua proposta político-pedagógica de base e vinculação filosófica com a pedagogia crítica. Aponto as contradições e conflitos internos e externos, suas superações, dentro da unidade categorial teoria-prática (proposta vivenciada), com vistas a apresentar e debater o processo de implantação na trajetória da escola.

Essa experiência insere-se na realidade de gestão da cidade, governada há três mandatos por uma frente de partidos de esquerda. A proposta desses governos é de, através da democratização, fazer frente ao desenfreado processo de exclusão em que se vive no âmbito local e global. Portanto, a política educacional implementada no município é um dos campos de resistência ativa e de atuação contra-hegemônica ao modelo neoliberal, cuja a pretensão é de constituir-se num modelo único para o mundo contemporâneo.

O contexto mundial caracteriza-se, cada vez mais, por um processo de exclusão social - seja interno aos países, seja nas relações internacionais entre esses - e pela velocidade nas transformações tecnológicas. Esses fatores influenciam diretamente, e em escala planetária, o modo de vida das pessoas. Em verdade, observamos que, no comando de todo esse movimento, está a lógica do mercado, a qual se, por um lado, gera um desesperador quadro social, por outro, fomenta um desenvolvimento científico extraordinário, mas duvidoso como gerador de bem-estar coletivo. E, se o mercado tornou-se uma espécie de *deus* moderno, seus representantes concretos ou *santos* são os grandes oligopólios. Para Rossato, nessa lógica, “o elemento determinante torna-se o tecnológico, e as funções se repartem pelo planeta, obedecendo à lei básica: produzir onde os salários são baixos, pesquisar onde as leis são generosas e auferir os lucros máximos onde os impostos são menores” (1998, p. 16).

Se esse desenho social já seria desesperador em si mesmo, com a queda da maioria dos Estados socialistas, a partir de 1989, tornou-se ainda mais trágico. Tivemos decretada a falência do socialismo real e, juntamente, o apregoado fim das utopias. Nesse contexto, o capitalismo neoliberal tenta impor-se como modelo único e redentor da humanidade. Apesar da injustiça social reinante e da pauperização ocasionada pela suprema acumulação de riqueza por poucos, os defensores desse modelo mantêm a hegemonia. A lógica privatista da economia comanda não só as empresas como a própria política interna dos países.

Assim, vive-se um tempo de aceleradas mudanças. Dreifuss situa-as em três processos: “de *globalização* - tecnológica, econômica e comercial - dos *modos de produzir*; de *mundialização* - social, de estilos, usos e costumes - dos *modos de viver*; e de *planetarização* - político-institucional, militar e de gestão - dos *modos de dominar*” (1997, p. 169). Esses movimentos geram empobrecimento ainda maior dos países “em desenvolvimento”, a dominação quase absoluta das grandes potências, tanto em nível político como tecnológico, e a massificação cultural, traduzida na incorporação de consumo e modos de vida estimulados pelas grandes corporações. É uma sociedade da informação, refletida na capacidade “formadora” e indutora das diferentes mídias. A dominação ideológica passa, hoje, pelas mídias e, no caso brasileiro, principalmente pela mídia televisiva.

Nesse contexto, a escola pública, no geral, continua veiculando os valores dominantes através de sua ação pedagógica e das relações sociais estimuladas em seu interior. Ao mesmo tempo, essa mesma escola sofre um abandono intencional por parte deste Estado “mínimo”. Dessa forma, o status quo parece duplamente garantido. O que se vive é um sucateamento completo do sistema público de ensino nos seus diferentes níveis, fazendo parte desse contexto educacional altos índices de analfabetismo, repetência e exclusão escolar[2].

Alguns números refletem a imensa dívida social e educacional acumulada no Brasil. Em 1890, o índice de analfabetismo era de 85% - com aproximadamente doze milhões de analfabetos – decrescendo, em 1991, para mais ou menos 30%, com 49 milhões de analfabetos. Contudo, o que, aparentemente, é um decréscimo, na verdade, é a quadruplicação da população brasileira de analfabetos (Saviani, 1998). Note-se que essa situação se dá no intervalo de um século em que houve expansão da escolarização, o que caracteriza uma forte *exclusão da escola*[3] da maioria dos brasileiros. Segundo Ferraro, o número “total dos que, em 1996, declararam nunca haver freqüentado escola atinge a cifra de mais de 1,1 milhões na faixa de 7 a 14 anos e de quase 400 mil no grupo de 15 a 17 anos” (1999, p. 16).

Dentro do ensino fundamental obrigatório, os índices são, por decorrência, igualmente alarmantes e indicam a forte exclusão na escola. Ferraro indica, em estudo baseado em dados do IBGE, que a *exclusão na escola* “já representa 5,2% do total de crianças de 8 anos de idade (ainda na pré-escola), salta para 20,4% aos 9 anos, para 29,9% aos 10 anos e para 36,9% aos 11 anos,

atingindo o nível máximo de 45,9% aos 14 anos, justamente na idade em se deveria estar concluindo o 1º grau” (p. 18).

Esse quadro de exclusão escolar está relacionado com um projeto de sociedade capitalista que gera desemprego estrutural, força o trabalho infantil e instaura um enriquecimento para a minoria e um empobrecimento sem precedentes para a maioria da população brasileira. Nessa conjuntura, também estão as dificuldades impostas por esse modelo às escolas públicas. Assim, o ensino público e, em especial, a escola pública fundamental enfrentam uma gama complexa de problemas, que vão desde falta de condições concretas - prédio, mobiliário, materiais, etc. - até as mais subjetivas, que passam pela falta de valorização profissional, dificuldade de aperfeiçoamento docente, etc.

Entretanto, apesar desse meio adverso, sempre se encontram vãos por onde se possa sonhar. São caminhos buscados pelas correntes políticas contrárias a essa situação de injustiça. A organização das entidades da sociedade civil no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública é um exemplo de resistência coletiva e de proposições para superação desse quadro. Não obstante os “golpes” do governo nessa área, o Fórum lançou em 1997 o *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*, com diagnóstico da situação e propostas em todos os níveis e modalidades educativas, contemplando, inclusive, as questões orçamentárias. No documento, postula uma educação pública de qualidade social que tenha como consequência a inclusão social, entendendo que “incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, **com sucesso**, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição de prioridades das políticas sociais, em especial, a educacional” [grifo meu] (II CONED, 1997, p. 6).

A escola sempre esteve na pauta de discussão das correntes marxistas e dos movimentos sociais, seja para ver assegurada a garantia constitucional da universalização do ensino, seja para discussão da sua função dentro da sociedade. Embora Marx não tenha se ocupado especialmente da educação, seus textos sobre a alienação e a formação do homem forneceram subsídios para discussões posteriores das correntes que, crítica ou mais dogmaticamente, o seguiram. Nos países que viveram ou vivem a experiência do chamado *socialismo real*, a escola desempenhou um importante papel na formação do *novo* homem. E, se podemos ter críticas aos processos de escolarização implantados, a conquista do fim do analfabetismo e da universalização de uma educação pública, laica e gratuita - bandeira inspirada ainda na Revolução Francesa - nos faz admirar essas experiências educacionais. Nesses países, foram realizadas pesquisas sobre os processos de aprendizagem e experiências pedagógicas que ainda hoje influenciam e representam esperança no rumo de uma educação de qualidade social.

Por outro lado, um grande número de pedagogos, filósofos, pesquisadores e educadores vem, ao longo do século vinte, fazendo proposições e teorizando sobre a escola. Todavia, apesar

desses avanços teóricos, até os anos sessenta, o que dominou a maioria dos movimentos sociais foi, ainda, a luta pela escolarização.

No final da década de sessenta e durante a de setenta, a discussão sobre a dominação por meio da escola tomou fortes contornos. Esse debate colocava às claras muitos conteúdos presentes no cotidiano da escola que permaneciam submersos ao próprio discurso oficial da unidade de ensino e dos professores. O que se acusava, então, é que a escola, com seu discurso de objetividade e neutralidade, fazia, em síntese, o jogo da classe dominante, defendendo seus interesses e apontando no indivíduo, e não na estrutura sociocultural do contexto e da própria instituição, a motivação de seu fracasso ou de seu sucesso escolar. E mais, ao agir assim, inculcava nos estudantes valores e atitudes típicas de dominação de classe.

Ao se pautar por critérios meritocráticos e despir a instituição e seus agentes de suas vestes político-sociais, a escola colocava um manto sobre as contradições latentes em seu cotidiano e não via sua própria ritualidade com olhar de crítica e autocrítica. Em contraposição, os teóricos da *nova sociologia* (Inglaterra), do reprodutivismo social e da reprodução cultural tiveram o grande mérito de desvelar os rituais e funções escolares em uma sociedade marcada pela desigualdade social, étnica e cultural.

No Brasil, o movimento teórico reprodutivista teve pronta acolhida, a meu ver, por três principais motivos. Primeiro, pela própria qualidade de suas reflexões, visto que o que esses autores traziam não era um discurso fácil e digerível. Baseando-se em estudos históricos e socioantropológicos, eles teciam toda uma urdidura de argumentos de difícil contestação, pois explicitavam, para quem vivia o cotidiano escolar, o seu próprio conteúdo. Entretanto, o movimento gerou, ao mesmo tempo, o que foi denominado de “pessimismo pedagógico”.

O segundo motivo refere-se ao momento político que se vivia no país. Ainda na vigência de um regime militar, que não só reprimiu os movimentos de base e o estudantil, como também tentou forjar, por meio da escola, a aceitação do discurso oficial, através da inclusão de novas disciplinas (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos dos Problemas Brasileiros), ou da supressão de outras (como foi o caso da Filosofia), ou, ainda, do incentivo às práticas apologéticas de adesão. Quem freqüentou a escola nesse período deve recordar-se de suas apresentações de “danças” com músicas tão “inocentes” como “Eu te amo meu Brasil”, ou proferindo frases, em recitais escolares para grandes platéias orgulhosas, como “Brasil, ame-o ou deixe-o!” Isso sem falar nos desfiles da Semana da Pátria, nos quais toda essa carga nacionalista era manifesta com grande esmero em estilo militar. Era esse o contexto e subtexto das práticas disseminadas nas escolas. Certamente, o discurso da reprodução “cabia como uma luva” aos críticos dessa escola concreta, pois constituía-se em importante arma teórica.

O terceiro motivo vem da visão política da luta sindical dos professores. Os professores, vendo-se

como trabalhadores e unidos no sindicato, empunhavam grandes bandeiras de gratuidade e qualidade para o ensino público, mas o conteúdo pedagógico desse ato político não era suficientemente discutido dentro do movimento. O que tomava a frente da cena era exatamente o que unificava o professorado como trabalhador e cidadão brasileiro, ou seja, sua condição de assalariado malpago, a falta de condições de trabalho e a luta pela redemocratização do país. Os professores aceitavam a tese principal dessas teorias - a escola é um aparelho ideológico do Estado e palco da reprodução cultural da classe dominante; logo, para mudar essa face da escola, era necessário que se mudasse o Estado. Isso requeria um engajamento nas lutas sociais mais amplas e um combate decidido ao governo imposto. Assim, adiava-se a discussão de projetos alternativos para essa escola e não se relativizava esses conceitos. Ao se verem como sujeitos dominados pela estrutura, os professores, em verdade, entregavam-se, de certa forma, a uma lógica determinista e de pouco fôlego como atores de uma instituição de ensino.

Essas compreensões foram se alterando através do debate teórico e, a partir da redemocratização legal do país, da vitória de frentes progressistas em governos municipais e estaduais.

Ao se fazer governo, o movimento progressista, no país, já trabalhava com outra lógica, a lógica da possibilidade. Passou-se, então, a refletir sobre as contradições das instituições da democracia burguesa e, com base nessa reflexão, a pautar o agir pela esperança de mudança ao alcance de cada educador, de cada unidade de ensino, rede municipal e sistema estadual. Todavia, é necessário ressaltar que essa esperança não era uma esperança ingênua, que prescindisse da luta por modificações mais amplas e gerais na estrutura da sociedade. Aliava-se o protesto-luta a ações construtivas e politicamente definidas no cotidiano, que pudessem contribuir para uma transformação da sociedade, talvez em menor tempo. Ou seja, se a dimensão política da escola já estava assumida ao aderir às teses do reprodutivismo, agora essa dimensão acolhia também a superação dessas teses.

Várias foram, então, as possibilidades de ação construídas por esses governos progressistas. O caso da cidade de Porto Alegre representa uma delas. As experiências na área de educação são esforços de superação dessa realidade educacional da escola pública. Certamente, as metas pretendidas são conhecidas de antigas bandeiras de luta - *ensino gratuito e de qualidade para todos* - ou apresentam com uma nova roupagem - *escola cidadã, aprendizagem para todos*. Há uma tentativa de colocar no dia-a-dia de milhares de moradores da periferia uma escola pública de qualidade social e emancipadora. A proposta de ensino por ciclos de formação e a reestruturação curricular decorrente representam uma via que está sendo construída na rede municipal de ensino da cidade.

O ensino por ciclos tem despertado o interesse geral no meio educacional, principalmente quando se apresenta vinculado a uma pedagogia progressista. A título de exemplo:

diariamente, desde 1995, a EVMC e outras escolas da rede municipal têm sido palco de visitas de várias instituições de ensino, de nível médio e superior, do Rio Grande do Sul, de outros estados e, até, de outros países. Hoje, há diversas experiências nesse tipo de estruturação escolar tanto no Brasil como em outros países. Faz-se necessário diferenciar as posturas envolvidas nas políticas educacionais e questionar se o ensino por ciclos alicerçado em visão pedagógica progressista contribui, efetivamente, na construção de uma escola de qualidade e transformadora, que responda, de forma competente, às grandes demandas de nosso tempo e de nossos sonhos, apostando em um futuro mais justo.

Desse amplo universo de possibilidades, foi necessário escolher abordagens adequadas. Minha opção foi a de analisar o processo singular de implantação em uma escola, buscando apreender as tensões, os limites, impasses e possibilidades nele implicados. Dessa maneira, a forma da investigação a que procedi, apresentada nesta dissertação, está explicitada no capítulo 2, em que discorro sobre o processo de *pesquisa*, esclarecendo orientações metodológicas e procedimentos seguidos.

A *perspectiva teórica* é discutida no capítulo 3. A escola como espaço de possibilidade de uma ação transformadora crítica é o horizonte geral desta dissertação. Assumir esse horizonte requer uma retomada das visões sobre o processo de escolarização na sociedade capitalista. Às visões preponderantemente crítico-reprodutivistas contraponho as que trazem em seu bojo o discurso da possibilidade. Destaco os pressupostos marxistas presentes no início da revolução soviética, através das idéias de Pistrak e Vygotski, e concepções que permeiam o debate das últimas décadas pelas idéias de Freire e Giroux. Com base nesses autores, indico alguns elementos para análise do processo da escola em uma perspectiva pedagógica crítica.

Como o caso em estudo não se refere apenas a essa perspectiva, mas, também, à estruturação do ensino por ciclos, faço, no capítulo 4, uma apresentação de diferentes propostas de ensino por ciclos. O objetivo é, além de dar um panorama geral da questão, indicar semelhanças e diferenças entre essas políticas educacionais e averiguar as influências sofridas pela política educacional de Porto Alegre. Um pressuposto perpassa todo o capítulo: o ensino por ciclos, embora com denominações semelhantes, expressa diferentes visões e intenções político-pedagógicas. Assim, são apresentadas as proposições das reformas portuguesa, espanhola e argentina. O ensino por ciclos no Brasil é retomado em sua trajetória, com destaque às experiências das cidades de São Paulo e Belo Horizonte. Posteriormente, abordo a política educacional de Porto Alegre, contextualizando-a nas três gestões de governo de Frente Popular, e suas proposições acerca do ensino por ciclos. Para finalizar esse capítulo, retomo as proposições de ensino por ciclos apresentadas, destacando as influências e visões políticas subjacentes.

A Escola Vila Monte Cristo é objeto do capítulo 5, no qual reconto sua trajetória inicial

com base na voz de seus atores, apresento sua proposta político-pedagógica e seu regimento. Encerrando o capítulo, debato as representações da comunidade sobre a escola.

No capítulo 6, faço a análise da Escola Vila Monte Cristo baseando-me em uma ampliada gama de fontes no sentido de indicar as contradições no processo vivido. Nesse sentido, discuto as tensões institucionais entre a EVMC e sua mantenedora, destacando as implicações dessas tensões no *clima* da escola. Analiso as proposições cotidianas, apontando suas implicações teóricas e entrelaçando as visões dos vários segmentos sobre currículo, gestão, princípios de convivência, avaliação e ciclos. Por fim, baseando-me nesse processo de contradições, busco traçar um desenho de seu cotidiano tendo como foco as perspectivas de uma pedagogia crítica e as prerrogativas de um ensino por ciclos de formação.

Dessa forma, procuro, em todo o estudo do processo vivenciado pela EVMC, analisar a ação de uma escola em busca de uma atuação contra-hegemônica nesta sociedade de exclusão e as contradições nela latentes neste contexto.

2 A PESQUISA

(...) quanto mais me aproximo criticamente do objeto de minha observação, mais consigo perceber que esse objeto não é, porque ele está se tornando. Então, começo a notar cada vez mais, na minha observação, que o objeto não é algo em si mesmo, mas está dialeticamente se relacionando com outros que constituem uma totalidade.

Paulo Freire

A pesquisa sobre educação constitui-se em um importante instrumento de reflexão acerca das possibilidades de superação do atual quadro em que se encontra, notadamente, a escola pública. Os estudos educacionais que visam contribuir com a reflexão crítica e propositiva sobre a escolarização pública levam em conta a historicidade dessa prática social e suas relações com a situação sociopolítica. Portanto, apontar as limitações e possibilidades implicará sempre uma abordagem das contradições vivenciadas, sob pena de, por um lado, fazer-se uma mera condenação, ou, por outro, uma representação apologética da situação. Essa visão dinâmica é imprescindível na pesquisa, pois “conceber uma metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento

contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis” (Cury, 1985, p.27).

Na sociedade brasileira, assistiu-se, a partir da década de 1980, a vários movimentos ligados a governos não-conservadores de estados e municípios brasileiros, que tentavam gerar nos ambientes escolares de seus sistemas uma forma de escola mais democrática e, sobretudo, mais justa em relação ao direito à educação das crianças e adolescentes desse país. Na cidade de Porto Alegre, desde 1989, a escola pública é objeto de reflexão da assim chamada comunidade escolar, em diálogo com estudiosos brasileiros e de outros países. A partir de 1995, a proposta de escola municipal, em elaboração, foi aliando as proposições da pedagogia progressista com a estruturação do ensino por ciclos de formação.

Para analisar as tensões e possibilidades no processo de implantação da proposta, escolhi como campo de pesquisa uma escola da rede municipal de ensino – RME, a Escola Vila Monte Cristo. Escolhi esta escola para o estudo de caso por três motivos principais: foi a primeira escola a funcionar por ciclos de formação na rede pública municipal de Porto Alegre, portanto é a que tem mais tempo[4] de trabalho com a proposta; segundo, pela singularidade de ser uma das duas únicas escolas com regimento próprio aprovado no Conselho Municipal de Educação, com proposta pedagógica autorizada pelo Conselho Estadual de Educação por quatro anos e submetida à avaliação oficial; terceiro, é a escola onde atuei[5] desde a sua fundação, em 1995, até 1998.

Quando me propus a fazer esta investigação, no ano de 1998, a produção acadêmica sobre o assunto era ainda tímida. Existia a dissertação de mestrado de Cláudio A. S. Gutierrez, de 1997, intitulada *Formação continuada de professores na escola cidadã: análise da proposta de formação continuada de professores da prefeitura de Porto Alegre na terceira gestão da Administração Popular*, na qual o autor analisa as estratégias de formação, destacando como modalidades principais: eventos para o coletivo da RME, eventos para os coletivos na RME e os programas para os coletivos de escola. O estudo baseou-se em análise dos materiais diversos produzidos pela SMED, participação nos eventos de formação e entrevistas com professoras(es) de uma escola e integrantes da SMED. Em 1999, já havia, no mínimo, quatro pesquisas que abordavam de forma diferenciada a questão. A dissertação de mestrado de Andréa R. F. Krug, *Ciclos de formação: perspectiva teórica de Porto Alegre*, faz um apanhado geral da proposta de Porto Alegre, vinculando-a às correntes marxistas, e analisa falas significativas enunciadas em eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Em *As vicissitudes da construção da qualidade do ensino na política pública de educação no município de Porto Alegre, de 1989 a 1996* (dissertação de mestrado), Carlos Machado analisa os diferentes critérios de qualidade de três mandatos na Secretaria Municipal de Educação – Esther Grossi, Nilton Fischer e Sônia Pilla Vares – diferenciando-os das concepções neoliberais sobre a questão. Nesse caso, os ciclos aparecem na gestão Sônia Pilla Vares.

Ana L. S. de Freitas, também em uma dissertação de mestrado - *A conscientização como princípio metodológico da formação de professores: registro da reflexão sobre uma experiência ineditamente-viável na política educacional da Administração Popular de Porto Alegre* – estuda Paulo Freire como fonte de uma política de formação de professores, abordando a escola por ciclos como um *inédito viável* na realidade da RME de Porto Alegre.

Contudo, embora se constituindo em qualificados e importantes estudos, nenhum dos três últimos estudos aproximou-se da vivência escolar no ensino por ciclos. Essa aproximação mais íntima foi realizada por Marie Jane Soares Carvalho em sua tese de doutorado, *Gênero, raça e classe social no currículo*. Tendo como perspectiva teórica os estudos feministas, em sua pesquisa, a autora analisa “os avanços, os impasses, as limitações das propostas educacionais e dos projetos pedagógicos no currículo organizado por seriação e por ciclos de formação (...) [e examina] as questões de gênero, de raça e classe social e sua dinâmica no cotidiano da escola e na prática pedagógica” (Soares, 1999, p. 13). O estudo envolve três escolas, duas municipais – uma seriada com proposta pedagógica própria e outra por ciclos, e uma escola estadual. Este estudo, sério e legitimamente próximo das realidades vivenciadas, representa uma contribuição essencial a qualquer investigação sobre o assunto. Assim, por diferentes linhas, a proposta de ciclos aparece incluída nesses estudos.

Políticas educacionais que adotam o ensino por ciclos têm se expandido vertiginosamente nos últimos dois anos por estados e cidades brasileiras[6], fato que gera a emergência – nos dois sentidos – de estudos e pesquisas dentro da temática. Pelos objetivos diferenciados desta investigação, acredito que ela possa se somar às demais no sentido de problematizar a realidade vivida e contribuir para essa reflexão.

Procurei estudar o processo da escola em sua totalidade, como estabelecimento que se propõe e vive a sua proposição, gerando, nesse processo, contradições, tensões e também superações. O problema central desta pesquisa pode ser assim expresso: em um contexto de desigualdade e exclusão no ensino fundamental, quais foram/são as tensões vividas pela Escola Vila Monte Cristo ao tentar efetivar uma ação pedagógica progressista aliada a uma estrutura escolar por ciclos de formação?

2.1 Objetivos da pesquisa

O problema proposto para esta investigação requer a explicitação dos seguintes objetivos:

a) analisar as diferenças e semelhanças entre a experiência com ciclos da rede municipal de ensino e outras realizadas no Brasil – cidades de São Paulo e Belo Horizonte - e em outros países

- Espanha, Argentina e Portugal;

b) descrever o processo de implantação em curso, a proposta político-pedagógica e o regimento da escola, discutindo-os com base nas seguintes categorias: currículo, gestão, avaliação e princípios de convivência[7];

c) analisar as tensões institucionais entre essa escola e sua mantenedora e as tensões internas, no sentido do proposto e do vivido, em seu cotidiano;

d) averiguar as possibilidades e limitações da proposta político-pedagógica vivenciada na EVMC dentro do campo da teoria educacional crítica;

2.2 Metodologia

Na reconstituição e compreensão do processo escolar em foco, tenho como metodologia orientadora a pesquisa do tipo etnográfico[8]. Essa escolha justifica-se por se tratar de uma experiência que contém singularidades, já referidas, pelo interesse no processo, em sua descrição e compreensão, vendo a escola como “um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes” (André, 1995, p. 41).

Como um estudo de caso, busco entender a sua totalidade, com atenção às inter-relações contexto interno / contexto externo, visando a uma compreensão do todo, utilizando-me de variados tipos de fontes e instrumentos de pesquisa (entrevista, observação participante, análise de documentos), analisando os dados em direção a uma avaliação qualitativa.

Compreender as inter-relações do contexto de uma escola implica também uma reconstituição de sua trajetória. Com essa intenção e por se tratar de fatos recentes, utilizei também a história oral. Por isso, julgo importante trazer à tona a problematização realizada por Janaina Amado e Marieta de Moraes Ferreira na apresentação do livro Usos & abusos da história oral (1998). As autoras, retomando a história oral no Brasil, tecem conjecturas sobre as conseqüências das acepções diferenciadas dadas à história oral. Os que defendem a história oral simplesmente como técnica, alguns cientistas sociais e envolvidos em acervos institucionais, vêem-na como um mero procedimento sem refletir metodológica nem teoricamente. Nesses, fica evidente o olhar de redução sobre o tema. Já os que defendem a história oral como disciplina, consideram-na teórica com corpus teórico distinto, embora admitam que há necessidade de aprimorar o desenho desse corpus. Torna-se, pois, clara a amplitude que se quer atribuir à história oral. Por sua vez, os que defendem a história oral como metodologia consideram que ela estabelece e ordena procedimentos, não sendo, portanto, simples técnica, e que as soluções teóricas não são encontradas dentro de seus

limites, mas, sim, devem ser buscadas em teoria mais gerais. Apesar de pouco conhecedora dessa polêmica, ao realizar este trabalho, percebi que estava vendo a história oral como metodologia, não só como uma técnica.

Um outro eixo que gostaria de tocar, nesta breve reflexão, refere-se ao caráter narrativo da memória e de sua dimensão simbólica. Vale ressaltar que o meu pensar sobre a questão surgiu no processo de triangulação de dados, pois as diferenças não poderiam ter como critério de análise a *mentira* e a *verdade*, mas, sim, a recomposição e significação de vivências. Para isso, o texto *O grande mentiroso*, de Janaina Amado, traz contribuições essenciais. Amado distingue, inicialmente, a diferença entre vivência - substrato - e memória - seleção e reelaboração, afirmando que "toda a narrativa apresenta uma versão, um ponto de vista, sobre algo" (1995, p.133).

No caso de minha entrevista com os grupos, isso ficou claro em alguns momentos, em que as narrativas - os pontos de vista - divergiam apesar da vivência comum. Aproveitando o ditado popular citado por Amado – “importa a versão não o fato” (p. 133), considero que é a versão e o confronto entre elas que vão nos dando uma visão dos olhares e lugares dos sujeitos, e isso, muitas vezes, interessa mais que a aproximação com uma pretensa certeza e/ou verdade. Portanto, o mesmo fato, relatado de modo diferente dentro do mesmo grupo de vivência, substrato da memória, enriquece a composição de um quadro de análise.

Passa-se a ver também a dimensão simbólica da memória, ou seja, "... permite, portanto, compreender os diversos significados que indivíduos e grupos sociais conferem às experiências que têm" (Amado, 1995, p. 135). Se, por um lado, havia essas diferenças dentro dos grupos, por outro, muitas lembranças reafirmadas reconstituíam, a partir dessa memória do passado, a própria identidade do grupo. A memória comum é um importante elemento identitário. Lembrar é sempre ressignificar e atualizar seu próprio sentido de existência.

Essas reflexões nos aproximam das realizadas acerca da validade e fidedignidade no estudo de caso etnográfico, no qual “esse tipo de problema se coloca bem diferente [da abordagem científica tradicional], já que o que se pretende é apresentar, com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador, uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade para outras leituras/versões acaso existentes” (André, 1995, p. 56).

Assim, a reconstituição da realidade estudada não é a única, ou a verdadeira. Entretanto, essa relatividade não exige o pesquisador de procedimentos que o façam, cada vez mais, num movimento de imersão e emersão, corrigir falsas impressões, efetuar reelaborações, buscar em profundidade o conhecimento sobre o caso. Nesse sentido, o rigor ético se impõe, pois não se trata de escolher faces que mais lhe agradam ou forçar a realidade dentro de pressuposições teóricas.

Ao contrário, a etnografia, ao propor uma descrição densa das culturas estudadas, indica para a extensão e profundidade dos dados e sua análise, fugindo da superficialidade das impressões

e buscando, através da observação participante, de entrevistas intensivas e da leitura de documentos, um rigor e triangulação dos dados.

Apesar de o estudo de caso ser uma das possíveis versões sobre o objeto em análise, essa versão não é uma visão do pesquisador construída ao seu bel prazer, mas, sim, fruto de uma rigorosa entrada no campo, de estudos documentais (de diversos tipos) e de uma escuta sensível dos sujeitos envolvidos naquela realidade.

De início, optei em realizar em grupo parte das entrevistas mais por intuição e por uma prática de grupo incorporada em minha vivência profissional[9]. Porém, ao ser desafiada pela banca do exame de qualificação a explicitar as razões da escolha, busquei refletir mais sobre esse procedimento. Hoje, posso ponderar que, além da já referida vivência, muitas motivações se entrecruzaram nessa escolha.

Como exponho a seguir, as entrevistas em grupo foram realizadas baseando-se em um enquadramento grupal, ou seja, considerando aspectos identitários na diversidade de papéis, o que não exclui a diversidade no interior dos papéis. Nesse sentido, havia uma potencialidade de pluralismo expressivo e de diálogo espontâneo dentro do grupo. Assim, seria possível captar diferentes versões em diálogo a partir de um lugar semelhante no contexto escolar.

Muitas dessas entrevistas foram com direções de instituições e entidades. No que, creio, a entrevista em grupo possibilita a percepção da construção coletiva dos significados a respeito do objeto em foco e, no mesmo momento, o surgimento de diferenças, convergências e relação entre os sujeitos. Por outro lado, a realização de entrevistas em grupo concomitantemente com as individuais, mesmo não se tratando dos mesmos sujeitos, permite uma triangulação de opiniões acerca do fato.

Ao mesmo tempo, em alguns raros[10] casos, os mesmos sujeitos participaram de entrevistas em mais de um grupo, em razão dos papéis indicados na amostra, o que evidenciou uma pluralidade no próprio sujeito, uma vez que os eixos das entrevistas se diferenciavam. Por último, o fato de proceder parte das entrevistas em grupo mostrou-se interessante em vista do tempo disponível para a investigação.

Como a realidade que investiguei fazia parte de meu passado próximo, era procedente um alargamento das fontes de coleta de dados. Para mim, além dos múltiplos olhares necessários ao estudo, isso representou uma autovigilância a fim de não confundir minhas visões preexistentes com as que a realidade estava me indicando.

2.3 Fontes

2.3.1 Documentos

Vários documentos embasaram a descrição e interpretação do processo vivenciado na

escola. Alguns continham em seu caráter uma dialogicidade latente, como é o caso das avaliações trimestrais realizadas pela família - Ver pelo olhar da família; das investigações socioantropológicas na comunidade; da sistematização dos complexos temáticos - teias, desdobramentos e planejamento - e da Gazeta Estudantil Montecristense - jornal da escola. Já, outros, apesar da monologicidade aparente, faziam parte do diálogo interno. Por exemplo: as avaliações das(os) professoras(es) sobre o processo da escola, a auto-avaliação da escola em forma de relatório para o Conselho Municipal de Educação e Conselho Estadual de Educação.

Como documentos fundantes estão o Regimento Escolar, a Proposta Político-Pedagógica e os pareceres de aprovação do Conselho Estadual de Educação e do Conselho Municipal de Educação. Nosso olhar foi alargado com a leitura das publicações da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e arquivo de imprensa (matérias e reportagens) sobre a escola. Muitos desses documentos, e inclusive outros, serviram na urdidura da reflexão, não tendo visibilidade nesta exposição.

Os documentos acerca de outras experiências de ensino por ciclos aparecem referenciados como bibliografia, o que prescinde de citação aqui. Todavia, resalto que tive acesso a uma boa parte deles através da internet.

2.3.3 Entrevistas

Busquei o depoimento de um assessor da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - SMED, de integrantes do Conselho Municipal de Educação - CME[11] e de todos os segmentos da comunidade escolar, utilizando entrevistas semi-estruturadas, individuais e em grupo.

As entrevistas foram realizadas a partir de plano de amostragem, em que tomei como critérios as diferenças de papéis, a diversidade no interior dos papéis (Zimmerman apud Coulon, 1995), a temporalidade e a diversidade interacional. O plano de amostragem é abrangente e visa a um entrelaçamento maior das representações do cotidiano e da escola. Foram realizadas entrevistas individuais e em grupos de duas a oito pessoas, totalizando 57 entrevistas assim distribuídas: segmentos da comunidade escolar, 52, das quais 27 em grupo; entidades e/ ou instituições, cinco, sendo duas em grupo. Na maioria quase absoluta das entrevistas, os entrevistados ou grupo de entrevistados demonstraram estar absolutamente à vontade e dispostos ao diálogo, emitindo opiniões bastante viscerais do processo vivido. Observei que o clima criado nas entrevistas era, por um lado, guiado pelas preocupações e eixos propostos por mim e, por outro, pela intensidade afetiva que o momento despertava. Nesse sentido, as entrevistas estiveram impregnadas de uma dimensão investigativa densa e de uma dimensão afetiva. Havia, no diálogo, além do investimento intelectual, um investimento afetivo perceptível.

A seguir, indico os critérios da amostra, os eixos estruturadores e os processos de entrevistas.

2.3.3.1 Entidades representativas e instituições

Com a **Associação de Moradores da Vila Monte Cristo - AMVMC**, a entrevista em grupo foi realizada com dois integrantes^[12] de sua diretoria que possuem uma trajetória de engajamento nos movimentos sociais da comunidade. O objetivo era abordar o processo de luta e o olhar da AMVMC sobre a escola nos seus anos de funcionamento, indagando sobre as relações da escola com a comunidade em termos de espaço democrático, ações articuladas e expectativas. No texto, as falas desses sujeitos serão indicadas pelo código EGAMVMC, significando entrevista em grupo com a Associação de Moradores da Vila Monte Cristo. Essa entrevista foi realizada nas dependências da escola, em uma sala reservada, totalizando duas horas e meia de conversa, em que as falas iam se complementando, não havendo divergências entre os membros do grupo, e, fora dela, num passeio pelo loteamento que estava em fase conclusiva nas cercanias da escola, do qual os representantes sentem muito orgulho, pois representa mais uma conquista da comunidade no Orçamento Participativo.

A entrevista com o **assessor da SMED que acompanhou a escola no seu início** teve a duração de duas horas e meia. Os pontos nela explorados foram: a situação da SMED no ano 1994, as discussões preliminares da SMED sobre a escola, tanto internas como com o grupo de professores que havia pedido remanejamento; os encontros e debates com o grupo no início e durante o ano de 1995; as influências sofridas de outras realidades onde os ciclos eram adotados; a elaboração da proposta de organização de ensino por complexos temáticos; as tensões internas da SMED e com a escola em 1995. Por último, discutiram-se as impressões do assessor sobre a trajetória posterior da escola. Os dados dessa entrevista aparecem codificados como EIAIS, representando entrevista individual com assessor inicial da SMED.

Junto ao **Conselho Municipal de Educação**, a entrevista seria feita com um grupo de cinco conselheiros e ex-conselheiros que trataram de questões da EVMC, porém, quando do encontro marcado pela própria diretoria do CME em sua sede, compareceu apenas um membro. Essa entrevista teve como eixos: o acompanhamento avaliativo do CME (os relatórios e as avaliações por observações diretas), as diferenças entre os regimentos (referência e da EVMC), as mudanças em virtude do redimensionamento de cursos humanos e a consulta da EVMC ao CME, feita, no final de 1997, sobre a questão; o processo de política educacional municipal e suas instâncias – congresso, criação do Sistema Municipal de Ensino e CME; e, por último, como vem sendo feito o acompanhamento do CME da realidade de ciclos em todas as escolas de ensino fundamental do município. Uma ex-

conselheira foi posteriormente entrevistada com o foco nas tensões ocorridas no final de 1997 entre SMED e EVMC, referentes à política de recursos humanos e à validade ou não do regimento da escola. Essas duas entrevistas constituíram-se em dois olhares bastante diferenciados sobre as questões propostas. A codificação dessas entrevistas é EIMACME (entrevista individual com membro atual do Conselho Municipal de Educação) e EIEMCME (entrevista individual com ex-membro do Conselho Municipal de Educação).

Das **entidades internas da escola**[13], o Conselho Escolar – CE - foi entrevistado em uma de suas reuniões nas dependências da escola. As linhas principais do diálogo foram a questão da representação; a atuação do Conselho Escolar; a participação dos segmentos nos debates e proposições; a autonomia do CE, e, para finalizar, uma avaliação de seus membros sobre os ciclos e o desenho cotidiano da escola. Houve diferentes opiniões sobre os pontos explorados. Essa entrevista aparece codificada como EGMCE (entrevista em grupo com os membros do Conselho Escolar).

2.3.3.2 Segmentos da comunidade escolar

2.3.3.2.1. Estudantes

Ao elaborar o plano de amostragem desse segmento, estabeleci diversos enquadramentos que pudessem me oportunizar uma ampla visão da realidade pesquisada. As entrevistas com os estudantes tiveram focos diferenciados conforme enquadramento realizado. Todavia, em todas as entrevistas, com as adequações necessárias e de forma oblíqua, foram abordadas as questões sobre organização geral da escola, currículo, avaliação, princípios de convivências e gestão.

Foram entrevistados três estudantes, um por ciclo, considerados, na época, pela coordenação do Serviço de Orientação Pedagógica – SOP - como **sem dificuldade de aprendizagem**. A entrevista explorou a percepção do aluno sobre essa condição atual e trajetória de aprendizagem dentro da EVMC. A codificação geral usada é EIESD – entrevista individual com estudantes sem dificuldade de aprendizagem, acrescentando-se O ou A, de acordo com o gênero, e I ou II ou III, conforme o ciclo.

Também foram entrevistados três estudantes, um por ciclo, considerados, na época, como **com dificuldade de aprendizagem**. A entrevista explorou a percepção do aluno sobre essa condição e sua história dentro da EVMC, com especial atenção ao atendimento dos serviços de apoio. A codificação geral usada é EIECD (entrevista individual com estudantes com dificuldade de aprendizagem), acrescentando-se O ou A, de acordo com o gênero, e I ou II ou III, conforme o ciclo.

Com os **estudantes de turmas de progressão** do I, II e III ciclos, num total de três

entrevistas, realizei uma em grupo e duas individuais. Os eixos estruturadores das entrevistas foram a trajetória escolar do aluno, sua autopercepção e de suas famílias como aluno de turma de progressão, sua opinião sobre os serviços de apoio e sua trajetória de aprendizagem, a percepção do cotidiano de trabalho dessas turmas e as expectativas deles em relação ao seu processo escolar na EVMC. O código usado como referência desses dados é EIETP (entrevista individual com estudantes de turma de progressão) ou EGETP (entrevista em grupo com estudantes de turma de progressão), acrescentando-se O ou A, de acordo com o gênero, e I ou II ou III, conforme o ciclo.

No enquadramento **novos estudantes** na escola, foram realizadas três entrevistas no II e do III ciclos, duas individuais e uma em grupo de dois estudantes (menina e menino). Deixei fora o I ciclo porque os novos alunos desse ciclo não possuíam uma vida escolar progressiva ou tinham uma experiência escolar limitada temporalmente. O foco das entrevistas foi a diferença entre as realidades escolares, abordando seus julgamentos e expectativas quanto à organização geral da escola, currículo, avaliação, princípios de convivência e gestão. O código é EGNE (entrevista em grupo com novos estudantes) e EINE (entrevista individual com novos estudantes), acrescentando-se O ou A, de acordo com o gênero, e II ou III, conforme o ciclo.

Os **estudantes egressos** foram ouvidos em cinco entrevistas, quatro individuais e uma em grupo de três estudantes. Os sete entrevistados (três meninas e quatro meninos) freqüentam, atualmente, duas diferentes escolas estaduais – uma num bairro próximo e outra no centro da cidade. Os critérios de seleção para entrevista tiveram por base a vida escolar na EVMC. Assim, dois estudantes tiveram uma trajetória sem maiores dificuldades no ensino fundamental na EVMC; dois enfrentaram dificuldades de aprendizagem e tiveram, em algum ano, o apoio do Laboratório de Aprendizagem ou seguiram um plano didático de apoio; três freqüentaram turmas de progressão, sendo que um deles teve, em todo o seu percurso na EVMC, o apoio do Laboratório de Aprendizagem - LA, e os outros dois tiveram esse mesmo atendimento por mais de um ano.

Assim, com o foco na vivência de ensino fundamental – série e ciclo – e no ensino médio – série, os eixos dessas entrevistas foram as diferenciações entre as duas realidades – parte do ensino fundamental na EVMC e o início do ensino médio na outra escola seriada; a existência ou não de dificuldades, e sua inserção na outra escola na dimensão social e de conhecimentos. O código usado para os dados oriundos dessas entrevistas é EIEE (entrevista individual com estudantes egressos) ou EGEE (entrevista em grupo com estudantes egressos), acrescentando-se PD para os alunos que tiveram permanentes dificuldades no ensino fundamental, ou TD, para os alunos que tiveram dificuldades temporárias, ou SD, para os alunos que não enfrentaram maiores dificuldades no ensino fundamental na EVMC.

Dos **alunos que freqüentam complemento curricular opcional**, selecionei para entrevista os que estão no Grupo Açoriano, pela constância desse complemento, e porque dos outros

complementos já possuía dados vindos de outras fontes. Foi realizada uma entrevista com dois estudantes (uma menina e um menino) que estão desde o início no grupo. O eixo do diálogo foi a história do complemento e principais atividades, o significado desse trabalho para aqueles estudantes, suas visões sobre o processo cotidiano do grupo e dos momentos especiais vivenciados. O código usado para referir elementos dessa entrevista é EGECC (entrevista em grupo com estudantes de complemento curricular), acrescentando-se O ou A, conforme o gênero.

Os **representantes de turma** foram entrevistados, em 1999, em grupos por ano/ciclo. Optei por ouvir os estudantes do 3º ano do II ciclo e de todos os anos do III ciclo, porque envolviam as turmas, não necessariamente os alunos, existentes desde o início da escola (1995). O número de entrevistados de cada grupo variou, pois alguns dos alunos da amostra não compareceram às atividades escolares no dia da entrevista. O convite aos alunos foi feito no mesmo dia da entrevista, realizada em espaços reservados dentro da escola, como sala de apoio e sala de vídeo. As entrevistas ocorreram no final do ano de 1999.

O objetivo dessas entrevistas era perscrutar a singularidade dos sujeitos como representantes em uma escola com pretensões democráticas. Nesse sentido, com vocabulário apropriado às idades e, em alguns momentos, rephraseando as questões, foram abordadas as questões da representação de turma, grêmio estudantil, organização da escola setores de apoio, currículo, avaliação, princípios de convivência e gestão. Observei diferentes percepções relacionadas à idade do sujeito, papéis já desempenhados e os tempos de vivência na EVMC nos diferentes grupos.

Do 3º ano do II ciclo (três turmas), o grupo era constituído de cinco representantes, sendo três meninas e dois meninos, com idade média de 11 anos. Três estudantes estão na escola desde 1995; um entrou em 1998 e outro, em 1999. A codificação geral utilizada é EGERT3II (entrevista em grupo com estudantes representantes de turmas do 3º ano do II ciclo), acrescentando-se no final O ou A, de acordo com o gênero, e 95 ou 98 ou 99, indicando o ano de ingresso na escola.

O grupo do 1º ano do III ciclo (três turmas) foi composto por cinco estudantes de 12 anos, sendo duas meninas e três meninos. Três estudantes estão na escola desde 1995; um entrou em 1998 e outro, em 1999. A codificação geral é EGERT1III (entrevista em grupo com estudantes representantes de turmas do 1º ano do III ciclo), acrescentando no final O ou A, de acordo com o gênero, e 95 ou 98 ou 99, indicando o ano de ingresso na escola.

No 2º ano do III ciclo (duas turmas), o grupo foi de três estudantes – duas meninas e um menino – de 13 anos, sendo que dois estudantes estão desde 1995 na escola e um entrou em 1996. A codificação geral é EGERT2III - entrevista em grupo com estudantes representantes de turmas do 2º ano do III ciclo -, acrescentando-se no final O ou A, de acordo com o gênero, e 95 ou 96, indicando

o ano de ingresso na escola.

Com os estudantes do 3º ano do III Ciclo (duas turmas), o grupo entrevistado foi de três estudantes - uma menina e dois meninos, dois dos quais estão desde 1995 na escola e o outro que entrou em 1997. A codificação geral é EGERT3III (entrevista em grupo com estudantes representantes de turmas do 3º ano do III ciclo), acrescentando-se no final O ou A, de acordo com o gênero, e 95 ou 97, indicando o ano de ingresso na escola.

2.3.3.2.2 Pais

Foram realizadas apenas cinco entrevistas intensivas com esse segmento porque os resultados do instrumento *Ver pelo olhar da família* - VPOF, aplicado trimestralmente, davam uma visão bastante ampla da avaliação, no sentido crítico e propositivo, desse segmento.

A entrevista com mães (três) de novos alunos da escola foi realizada em grupo. O foco foi a diferença com escolas anteriores, expectativas em torno da EVMC, opinião sobre os ciclos de formação, a avaliação, o ensino e a organização geral da escola. Os dados dessa entrevista aparecem referenciados pelo código EGMNE, entrevista em grupo com mães de novos estudantes.

Duas entrevistas individuais foram feitas com mães que têm seus filhos na escola desde 1995. Os eixos foram o processo ensino-aprendizagem, os ciclos de formação, a avaliação, a gestão, os projetos culturais, a convivência e a participação. O código usado é EIME95 (entrevista com mães de estudantes que estão na escola desde 1995), acrescentando-se CD para mãe cujo filho teve dificuldades de aprendizagem, ou SD, para mãe cujo filho ainda não enfrentou maiores dificuldades em seu percurso escolar.

Foi realizada uma entrevista com uma mãe cujos filhos saíram da EVMC antes do término do ensino fundamental, cujo objetivo era averiguar as razões dessa transferência, a adaptação dos filhos na nova escola e a avaliação da família acerca da EVMC. Uso o código EIMET – entrevista individual com mãe de estudantes transferidos.

A última entrevista foi realizada com uma mãe de dois alunos egressos da EVMC. A intenção foi identificar a visão da família sobre a EVMC após o término do ensino fundamental e a inserção de seus filhos no ensino médio. Assim, foram tratadas as diferenças e semelhanças entre as escolas, a vivência de seus filhos no ensino médio, suas dificuldades ou facilidades e o processo de adaptação com outro formato de escola. O código usado é EIMEE – entrevista individual com mãe de estudantes egressos.

2.3.3.2.3 Professores

As entrevistas com as professoras e os professores deram-se baseando-se em um enquadramento, individual ou de grupos, múltiplo: chegantes - desde o início da escola; que

chegaram durante o ano escolar de 1995; que estiveram na equipe auxiliar por mais tempo; que estiveram na equipe diretiva; que foram professores de turmas de progressão por mais anos; professoras dos ciclos, contemplando áreas diferentes e itinerantes - I ciclo, II ciclo e III ciclo; e, por fim, as(os) professoras(es) que recém ingressaram na EVMC.

As chegantes, ou seja as **que estão desde o início da escola**, foram entrevistadas em seis grupos por locais de onde vieram, e quatro foram entrevistadas individualmente, totalizando dez entrevistas. Essas foram codificadas como EGPIN (entrevista em grupo com as professoras que estão desde o início da escola) ou EIPIN (entrevista individual com as professoras que estão desde o início da escola). Os eixos estruturadores foram: motivações da vinda, o processo de ingresso, a elaboração da proposta em 1995, uma visão retrospectiva sobre avaliação, currículo, convivência, gestão e, especificamente, a estruturação por ciclos.

Esses mesmos eixos, com acréscimo da recepção na escola, foram usados nas entrevistas com dois grupos de professoras **que chegaram no decorrer do ano escolar de 1995** à EVMC. O código dessas entrevistas é EGP95 (entrevista com as professoras que chegaram ainda no ano de 1995), acrescentando-se 1 ou 2, conforme o grupo.

As professoras que estiveram na **equipe auxiliar** por mais tempo, nos seus diversos setores, foram entrevistadas em grupo - Mídioteca e Laboratório de Aprendizagem, e, individualmente - Audiovisual, Biblioteca e Coordenação Cultural. O código geral é EGEA (entrevista em grupo com equipe auxiliar), ou EIEA (entrevista individual com equipe auxiliar). Os eixos foram diferenciados por setor, convergindo para o objetivo de reconstruir a trajetória, perscrutar o significado desses setores para os sujeitos que os coordenaram, bem como identificar possibilidades e limitações encontradas no processo de trabalho cotidiano.

Cinco professoras que estiveram ou estão na **equipe diretiva** foram entrevistadas de forma mista - parte em grupo, parte individual - mas continuada, em razão de contratempos do cotidiano da escola. A intenção era investigar como o grupo que é ou foi dirigente dessa escola avaliava o processo vivido, suas dificuldades, êxitos, preocupações e expectativas em torno da gestão de uma escola democrática e de qualidade social. Foram levantadas questões administrativas, pedagógicas e políticas em torno da história da escola sob sua direção, bem como a reconstituição do início da escola. As reflexões advindas dessas entrevistas aparecem referenciadas pelo código EGED – entrevista em grupo com equipe diretiva.

As entrevistas com grupos de **professores por ciclos** objetivavam levantar as preocupações, satisfações e frustrações, como cada ciclo se organiza seu trabalho, enquanto coletivo de professores, currículo, a avaliação, os princípios de convivência e a gestão da escola. Os grupos foram formados por ciclos. Selecionei, em cada um, as professoras mais antigas. Os dados dessas entrevistas são referenciados através dos códigos EGPIC - entrevista em grupo professores do I

ciclo; EGPIIC – entrevista em grupo professores do II ciclo; EGPIIC – entrevista em grupo professores do III ciclo.

Os **novas(os) professoras(es)** da EVMC do II e do III ciclos foram entrevistados em dois grupos, com o foco nas diferenciações com seu antigo ambiente de trabalho, os ciclos, a organização geral da escola, o currículo, a avaliação, a gestão e os princípios de convivência. O código usado é EGNP – entrevista em grupo com novas(os) professoras(es).

As duas professoras que estiveram mais tempo em **turmas de progressão** foram entrevistadas em grupo, com o eixo estruturador alicerçado nos alunos da turma de progressão, o trabalho cotidiano, o ingresso e saída de alunos dessas turmas e o papel desempenhado pela turma de progressão ao longo da trajetória da escola. O código é EGTP, entrevista em grupo com professoras de turma de progressão.

2.3.3.2.4 Funcionárias

Foram entrevistadas, através de formulário, duas funcionárias, uma de firma terceirizada e outra municipal. O pequeno número da amostra deve-se à alta rotatividade de funcionários na escola em virtude de terceirização de serviços. Os eixos da entrevista foram o trabalho cotidiano, a participação e a integração desse segmento dentro do processo da escola. Aparece codificada por EGFE – entrevista em grupo com funcionárias da escola.

2.3.3 *Observações participantes*

As observações deram-se em diferenciados momentos da vida escolar. No interior da escola, em diferentes espaços e momentos[14]: reuniões pedagógicas e administrativas por turno; sala dos professores e sala de estudos dos professores nos recreios; biblioteca; secretaria; reuniões gerais de planejamento do Complexo Temático; no pátio, também durante o recreio; na sala dos funcionários; no refeitório; nas atividades com as famílias; em reuniões de assessoria da SMED com as(os) professoras(es) da escola; assembléias da escola para Orçamento Participativo Escolar; reunião do Conselho Escolar; processos eleitorais internos; nos corredores e espaços de circulação na escola; momentos de entrada e saída nos turnos; atividades do Cultura Pura Aqui à noite; na sala da direção e da coordenação pedagógica.

Acompanhei também atividades fora do espaço escolar: as reuniões regionais de professores; o lançamento e as plenárias finais do II Congresso Constituinte; os Seminários Nacional e Internacional de Educação, promovidos pela SMED; palestras e encontros de formação promovidos pela SMED para as escolas. Participei, também, ao longo desse tempo, de encontros informais com as(os) professoras(es), em almoços, jantás, caronas. Os registros dessas observações participantes tiveram mais um sentido interpretativo que descritivo.

2.4 O caminho percorrido

Uma das características inerentes ao estudo de caso, como frisado anteriormente, é a flexibilidade, exigindo uma ênfase na totalidade das dimensões de um problema. Todavia, no decorrer do estudo, fez-se necessário, cada vez mais, tomar decisões, proceder a outras delimitações, acurar a percepção nos dados de elementos impensados e uma constante escolha entre indícios significativos para análise. Nesse sentido, o delineamento inicial deste estudo sofreu alterações ao longo do tempo. De uma proposição inicial ampla, fui, durante as orientações, aproximando-me de um *princípio de realidade*, ou seja, fazendo a equação do que desejava fazer com o que considerava importante e com as viabilidades de tempo, espaço e condição pessoal.

Pela minha familiaridade com o objeto de estudo, durante o primeiro ano, minha ida a campo foi reduzida, acreditando que isso contribuiria no *estranhamento* necessário à pesquisa. Acompanhei os acontecimentos da escola de forma não intensa. Todavia, mantive contato com as pessoas da escola em encontros informais, o que me proporcionava uma visão panorâmica sobre seu processo, e também nos eventos de formação promovidos pela SMED.

No segundo ano, especialmente no final do primeiro e início do segundo semestre, as observações deram-se de forma intensificada, com longos períodos de permanência na escola. Nesse tempo, realizei também as entrevistas.

A pesquisa de campo foi, para mim, um paradoxo em ação, representado pela simultânea dificuldade e facilidade de investigar um lugar do qual fui parte. A dificuldade em manter-me em uma atitude, ao mesmo tempo, de aproximação e de *estranhamento*, ou de uma reaproximação “estranhada”; a dificuldade de, embora saber muito sobre a escola, sentir-me sabendo nada, tentando cultivar, como diria Freire, a *curiosidade epistemológica*. Havia a sensação de estar, afetivamente dentro, mas ao mesmo tempo fora, de ser conhecida e estranha nesse território vivencial. E de, ao interrogá-lo como experiência, interrogar a mim mesma, como educadora e investigadora.

Ao fazer a opção por essa investigação, tinha presente vantagens e dificuldades que tal escolha implicaria. Um dos problemas era saber conduzir-me dentro da tensão dialética objetividade-participação ou, como alerta André, não confundir “opiniões preexistentes e revelações evidenciadas no estudo” (1995, p. 48). Por outro lado, a mesma familiaridade auxiliou para que eu buscasse não só a diversidade de sujeitos como as diferenciadas visões, e, também, para ter um bom acesso às pessoas, pois havia, na maioria dos encontros, uma confiança recíproca já construída, apesar do novo lugar que eu ocupava.

Além das dificuldades próprias do tipo de pesquisa, enfrentei a escassez bibliográfica

acerca da estruturação por ciclos. Poucas eram as obras reflexivas sobre o assunto; a maioria eram documentos oficiais de reformas ou propostas de diferentes sistemas de ensino e, mesmo assim, muitas de acesso difícil. Como um de meus objetivos era exatamente cruzar, comparar, algumas delas com a de Porto Alegre, parti de um material inicial de estudos de 1995 (notadamente o Regimento comum das escolas municipais de São Paulo e Escola Plural de Belo Horizonte) e dos documentos legais de outros países. Essa busca de fontes bibliográficas sobre ciclos foi se completando ao longo da pesquisa através de dados disponíveis na internet e de indicações pessoais. O contato em encontros com pessoas de diferentes realidades auxiliou muito nesse aspecto. Os artigos, ensaios e livros sobre o assunto passaram a ser publicados principalmente a partir de dezembro de 1999 e início de 2000, contudo em número não significativo. As fontes bibliográficas sobre ciclos de formação são especialmente as oficiais, como faço notar ao longo da exposição. Pelos limites deste estudo, muitos dados ficaram para análises posteriores[15]. Assim, o esforço de armar uma teia de relações e reflexões foi grande, contando, sobretudo, com os diálogos diretos com diferentes pessoas.

3 PERSPECTIVA TEÓRICA

A perspectiva teórica está localizada na teoria educacional crítica sobre a escola e o processo de escolarização. Nessa direção, faço uma retomada dessa tradição a partir dos anos setenta, em seus conceitos essenciais, mormente nas teorias da reprodução. Depois, analiso mais detidamente alguns estudiosos vinculados à tradição marxista, mas que indicam a potencialidade da escola como espaço democrático, os quais serviram de base, subseqüentemente, para a análise dos dados da pesquisa. Nesse sentido, a intenção deste capítulo é traçar um desenvolvimento teórico no universo em que a investigação se situa.

O balizador que distingue as teorias educacionais tradicionais das críticas é o poder. As tradicionais postulam neutralidade e cientificidade, negando qualquer interesse, uma vez que aceitam as dominações sociais; seu objeto é mais técnico e centram-se mais no como fazer, lidando com a conexão escola e sociedade em uma perspectiva de adaptação. Por sua vez, as teorias críticas estão interessadas no questionamento das práticas escolares e em suas conexões com a construção do mundo social e das subjetividades humanas; sua perspectiva é a interrogação sobre os pressupostos da reprodução e da transformação no mundo.

Nas décadas de 1960 e 1970, surgem estudos e proposições que, embora com diferenças

entre si, alinham-se em uma crítica desveladora do processo de escolarização. O tom predominante nas análises é o de que a escola reproduz a sociedade capitalista. De um ponto de vista, estão as teorias da reprodução social, nas quais o conceito de escola como aparelho ideológico do Estado (Althusser) e o de correspondência entre escola e mundo do trabalho (Bowles e Gintis) se sobressaem.

Para Althusser (1985), a permanência do sistema dominante usa tanto de mecanismos de força como ideológicos, gerando valores que sustentam as relações de produção, mantendo a classe dominante nas importantes instâncias de controle e produzindo habilidades e conhecimentos para o trabalho a ser exercido dentro do sistema capitalista. Situa o exército, a polícia, os tribunais e as prisões como aparelhos repressivos do Estado. Os aparelhos ideológicos estariam constituídos pela escola, família, igreja, leis, meios de comunicação, etc., que dariam uma espécie de consentimento à forma de governo e às relações sociais dominantes. Para ele, a escola, dentro desta sociedade, seria um aparelho imprescindível porque é nela que, além da reprodução de valores, acontece também a formação dos futuros trabalhadores. A ideologia dominante na escolarização estaria alicerçada em bases materiais, referentes a todos os rituais e processos escolares, e em um sistema de representações que construiria significados diretamente na inconsciência dos alunos. Nesse sentido, o espaço escolar é percebido como de reprodução social, e não é visto como espaço também de contradições.

Com um diferente processo de análise, que aponta mecanismos internos da escolarização, Bowles e Gintis (Giroux, 1986) endossam a mesma posição de Althusser quanto à função da escola dentro do sistema capitalista. Se, para Althusser, o conceito principal era a ideologia, para os últimos, a questão se localiza no princípio de correspondência, ou seja, a escola reflete em sua estrutura interna os padrões exigidos e vivenciados nas relações capitalistas de produção: hierarquia, normas, habilidades, tempo, etc. Há, então, na vivência escolar, a partir dessa correspondência estrutural, a inculcação nos alunos de atitudes, normas, tipos de comportamentos e auto-imagem conformes ou reprodutores das relações de trabalho.

Bowles e Gintis explicitam a correspondência das relações sociais aprendidas na vivência da escola com as exigidas no mundo da produção capitalista. Para os autores, as relações sociais escolares reproduzem as relações sociais da sociedade, colocando os alunos em um processo de adaptação e adesão à hegemonia capitalista.

As teorias da reprodução cultural afastam-se da idéia de escola como simples reflexo das estruturas sociais, notadamente econômicas. Embora o foco de preocupação seja a reprodução das sociedades capitalistas, essas teorias voltam-se para a análise de estrutura e transmissão cultural na escola. Seria através da reprodução cultural que a reprodução aconteceria.

Para Bordieu e Passeron (1982), a escola é concebida como instituição relativamente

autônoma, inserida em um universo simbólico. Nesse sentido, a dominação dá-se pela “violência simbólica”, um mecanismo mais sutil e complexo que a direta e brutal opressão econômica. O enraizamento do poder simbólico na classe dominante parte de uma confirmação do que é ser educado. A cultura da classe dominante (gostos, valores, atitudes, costumes, etc.) mostra-se como “moeda” em termos sociais, ou seja, vale alguma coisa para obtenção de posição nas relações sociais. Essa cultura é capital cultural, instituindo-se como uma espécie de única cultura válida, que vai sendo incorporada através do domínio simbólico. Assim, a classe dominante define o que é significativo culturalmente, mostrando-o como natural e ocultando a arbitrariedade da seleção. Ao mesmo tempo, esses valores vão se entranhando na subjetividade e disposição dos subjugados, que acabam tomando parte em sua própria subjugação, o que os autores analisam através do conceito de *habitus*.

Nesse sentido, a dominação cultural pela escola dá-se não pela inculcação da cultura dominante, mas por um mecanismo de exclusão ligado diretamente ao capital cultural. O currículo escolar é basicamente constituído pela cultura dominante e transmitido por seus códigos. Os estudantes oriundos dessas classes vêem seu capital cultural sendo reforçado e, normalmente, são bem-sucedidos no processo de escolarização, alcançando seus níveis mais altos. Ao contrário, os estudantes das classes dominadas “vão ficando pelo caminho”, encaram o fracasso escolar como uma “deficiência sua” e não do sistema; o capital cultural que carregam não é valorizado nem aumentado na escola. A escola, postulando uma neutralidade e independência, torna-se transmissora da cultura dominante, encarando-a como “a cultura” e promovendo a desigualdade em nome de uma pretensa objetividade.

Para os autores, trata-se de postular para a escola não simplesmente um currículo centrado na cultura dominada, mas, sim, uma escola que oportunize às crianças das classes dominadas condições de apropriação do capital cultural que as crianças ricas têm garantidas através de sua posição de classe dominante. Bordieu e Passeron gestam essa proposição através do conceito de pedagogia racional. A escola, aqui, também é tomada como um espaço de dominação cultural unilateral, que, por meio de seus mecanismos de violência simbólica, reproduz a cultura dominante. A reprodução cultural está vinculada à reprodução social.

As teorias da reprodução social e cultural[16] trazem para o centro do debate as questões das estruturas de poder econômico e simbólico em que a escola está inserida. Assim, constituem-se em contribuições importantes para a reflexão acerca de conhecimento e poder, influenciando os debates educacionais. Porém, o que parece uma forte politização do pedagógico não contemplou as esferas de resistência e possibilidade de ação humana e coletiva contra-hegemônica.

Outros teóricos passaram a reivindicar a escola como um espaço que também abriga as contradições sociais, que pode tornar-se um local, embora restrito, de contestação e possibilidade

de um projeto emancipatório. Defendem que há uma autonomia relativa das escolas. Nessa perspectiva, não negam as condições estruturais da sociedade, tampouco estabelecem esperanças idealistas sobre a escolarização. Tem-na, sim, como processo contraditório e, portanto, como palco de ação humana propositiva, admitindo os limites de sua esfera, como fica claro neste depoimento de Paulo Freire a Buffa e Nosella:

o que vai ser a educação dentro de quinze ou vinte anos neste país está em 90% na dependência das modificações institucionais, infra-estruturais (...) 10% depende de nós [educadores] (1997, p. 185).

Por isso eu digo que a nossa posição de educadores tem que ser humilde, porque temos de reconhecer de que não é possível cruzar os braços para esperar a modificação radical que a sociedade sofrerá, não sei quando, que somente depois seria possível fazer o desenho da escola diferente. Cruzar os braços, hoje, é melhor forma que se tem de prejudicar a modificação radical de amanhã. Mas por outro lado, e aí vem a dose de humildade que se exige de nós, temos que saber que ao entrar, nos subsistemas educacionais do Brasil, hoje, para trazer 5%, 10% de contribuição no sentido da mudança, esses 10% viáveis, concretos, terminam valendo 40% ou 50% no cômputo geral da modificação de amanhã (1997, p. 185).

Nessa outra vertente crítica, o que se sobressai com nitidez é a possibilidade de transformação das práticas escolares e sua contribuição, embora humilde, para uma transformação do mundo, além de projetos educacionais que partam da importância da ação-reflexão-ação como processo de formação humana, seguindo uma radicalidade democrática e de questionamento das ortodoxias. Se o mundo não está dado, nem pelo conservadorismo do passado, nem pela inevitabilidade do futuro, é na atuação consciente de seu condicionamento e nas decisões que se vão rompendo e se gestando outros contornos nele. Ou nas palavras de Freire: “(...) a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como o ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo (1993, p. 97).

Da mesma forma, nega-se qualquer determinismo em educação. O que se aposta na escola, como instituição formal de ensino, é na criação histórica. Então, há, inevitavelmente, o saber-se condicionado, mas não determinado pelas circunstâncias. Reconhecendo, ao mesmo tempo, o condicionamento e a possibilidade, faz-se a tensão entre a objetividade e a subjetividade dos sujeitos, que requer, mais do que sonhos, a elaboração de projetos comuns. Isso implica sempre correr o risco, cultivar a coragem e, principalmente, a inserção crítica na realidade.

Nessa perspectiva, vários são os autores que, com sua reflexão, vêm contribuindo para a transformação da atuação escolar, de forma estrita, e educacional, no sentido mais amplo. Selecionei

autores dentro desse marco referencial, partindo de meu olhar de inserção nesse processo singular de transformação escolar em estudo: Paulo Freire, por seu papel fundamental na discussão de uma escola transformadora e por ser um educador citado como referência para a implantação do processo na RME; Pistrak, por estar diretamente relacionado ao processo de organização de ensino por complexos da EVMC e ter influenciado seu desenho escolar geral; Henry Giroux, pela leitura não dogmática que representa na tradição crítica e por considerar que a sua perspectiva de política cultural está intrinsecamente ligada aos sonhos e contornos iniciais da escola em estudo, e Vygotski, pelos aportes teóricos de se pensar a aprendizagem escolar com base em uma psicologia histórico-cultural. Em comum, todos estão ligados a uma trajetória marxista no século XX e trazem, por dentro dos conceitos principais de suas reflexões sobre a educação, o discurso da possibilidade de uma intencionalidade transformadora nesse processo.

3.1 As idéias de Paulo Freire

O trabalho e a vida de Paulo Freire dispensam maiores apresentações. Não é minha intenção, aqui, descrever sua trajetória político-pedagógica, que, de resto, vem sendo objeto de vários estudos acadêmicos, seminários, livros[17], etc. Tenho ciência de que Paulo Freire, pela capacidade de diálogo com o seu tempo, não permanece o mesmo em sua caminhada. Na leitura de sua obra, vêem-se sempre novos olhares sobre temas recorrentes de sua preocupação como sujeito no mundo.

Ao trabalhar com alfabetização nas comunidades populares, no final da década de 1950 e início da de 1960[18], Freire partiu de um processo que reconhece o pertencimento daqueles adultos educandos. Com base nessa realidade vivida, existida, e na perspectiva de problematizá-la, propõe o trabalho com *tema gerador*[19], tema ou palavras geradoras tiradas desse contexto. Através de uma relação dialógica entre educador e educando, vai-se problematizando e apreendendo o mundo vivido, incorporando novos conhecimentos, na perspectiva de uma ação transformadora que envolve a leitura do mundo e a leitura da palavra. Há, no processo de conhecimento, a necessidade de uma compreensão crítica da totalidade do contexto; daí a importância da investigação temática, que requer o “esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja a análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (1987, p. 96). Nessa análise crítica, há a busca de abstração, entendida na sua dialeticidade com o concreto, e não como sua redução, no ato de pensar. Essa busca é justificada pela dificuldade de compreensão que a *imersão* no contexto provoca nos indivíduos.

A participação de Paulo Freire nos movimentos educativos fora da escola, antes e durante o exílio, fez com que, para ele, não fosse suficiente “trabalhar apenas dentro das escolas”

(Freire, 1993a, p. 159). Coloca-se contra os sectários que consideram que o verdadeiro trabalho é fora da escola, ponderando que o trabalho dos educadores nas escolas é importante e contribui para a transformação. Embora, em obras anteriores, Freire tenha feito uma crítica radical à educação bancária e indicado caminhos de superação, suas reflexões sobre esses caminhos da educação escolarizada concentram-se no período posterior à sua volta do exílio. Nesses debates e diálogos, foram se desenhando, de forma mais clara, alguns pontos de apoio de sua denúncia e de seu anúncio, inclusive por ter de responder às críticas que lhe eram dirigidas e corrigir equívocos de seus *supostos seguidores*. Tendências reducionistas buscam, nas reflexões de Freire, argumentos para sua aula-palanque ou para *confinar* a cultura popular em si mesma. Porém, a postura de Paulo Freire é mais ampla e complexa, constituindo-se em uma contribuição essencial à prática educativa transformadora.

Vários mitos simplificadores de suas idéias político-pedagógicas foram caindo por terra através de sua fala viva dentro do contexto educacional brasileiro. Se, para muitos, especialmente seus críticos, esses mitos decorrem dos escritos de Freire, é importante referir que “um erro comum na análise do trabalho de Freire é exatamente ignorar-se a clara evolução das suas concepções” (Rossi, 1982, p.90). O movimento de suas idéias é nutrido de uma vigilante autocrítica. Porém, o que aqui estou chamando de “mitos” talvez devesse ser nominado como “distorções”. Um deles refere-se à não-necessidade de conteúdo de ensino e de uma equivocada compreensão da necessidade *política* no processo educativo, muito usado por sectários e/ou adeptos de *verbalismos* e/ou *ativismos*, dos quais derivam posturas bastante comuns no meio educacional. Por outro lado, isso gera uma crítica enorme às suas idéias por quem talvez o leia por esses *freireanos*[20]. Contraditoriamente, pode-se observar sua preocupação com os conteúdos, desde sua fase chamada de “idealista”, passando pela época de aproximação com as correntes marxistas[21] até seus últimos escritos, em que postula uma pós-modernidade progressista. Sobre o ensino de conteúdo, este trecho de uma entrevista parece-me esclarecedor:

Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma 'leitura crítica' da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do 'pensar certo' desligado do ensino dos conteúdos (Freire, 1995, p. 29).

Há distinções profundas entre o educador conservador sério e o educador progressista sério. Freire considera a opção política do educador como fundamental para sua prática, pois indica a favor de quê, de quem, contra o quê e contra quem se atua pedagogicamente, implicando uma série de decisões ao longo do processo ensino-aprendizagem, inclusive relacionadas ao currículo e à avaliação. Entretanto, Freire menciona um ponto em que os dois se identificam: “é que ambos têm que ensinar. Por isso mesmo ambos têm que saber o que ensinam” (Freire, 1995, p. 29).

Freire defende a disciplina intelectual[22] como indispensável à formação científica do educando. A disciplina intelectual vai se fazendo na relação curiosa do sujeito cognoscente diante do objeto cognoscível. Essa curiosidade e esse estímulo à capacidade crítica implicam criatividade e espontaneidade, mas nunca espontaneísmo, pois isso seria abandonar os estudantes a si mesmos, consistindo em uma destruição da própria criatividade. Em virtude dessas necessidades de um processo formativo crítico, não se pode ser autoritário, mas, ao mesmo tempo, não se pode cair no *laissez-faire*: “Tenho que ser radicalmente democrático, responsável e diretivo. Não diretivo dos *estudantes*, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo” (Freire, 1993a, p. 61). Ao defender uma educação democrática, Freire contesta em todos os seus escritos, de forma veemente, qualquer tipo de *deixar fazer*:

O conhecimento requer disciplina! O conhecimento é uma coisa que exige muitas coisas de nós, que nos faz sentir cansados, apesar de felizes. Não é uma coisa que apenas acontece. (...) Um educador irresponsável, que fala como se sua prática fosse dialógica, trabalha contra um tipo de educação revolucionária. Uma segunda consequência, tão ruim quanto essa primeira, é que o comportamento irresponsável, autodenominado dialógico, convence os educadores autoritários de que eles próprios devem ser autoritários (Freire, 1993a p. 101).

As tarefas primordiais da “pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. (...) É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra” (Freire, 2000, p. 43). Nesse sentido, é imprescindível que não se negue o *saber de experiência feito* dos educandos e da comunidade, pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Faz-se necessário conhecê-lo a fundo e, no processo, problematizá-lo, superá-lo através da dialeticidade entre esse saber e o saber *científico*, sem cair num *verbalismo elitista* ou *basismo*. Essas duas posturas “constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca[m] o erro epistemológico” (Freire, 1993b, p. 85). Em relação a essa sua defesa do saber popular, Freire afirma que “tem havido maneiras diferentes de compreensão negativa e, portanto, de crítica (...) Negação do saber popular tão contestável quanto sua mitificação, quanto sua exaltação de natureza ‘basista’. Basismo e elitismo, de tal maneira sectários que presos à e em sua verdade se tornam incapazes de ir além de si mesmos” (idem).

É importante a distinção, nessa ação, entre o radical e o sectário. Segundo ele, a sectarização, de esquerda ou de direita, “é arrogante, antidualógico e por isso anticomunicativa” (1983, p. 51). A radicalização “é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa[23], humilde e comunicativa” (p. 50).

Paulo Freire contrapõe à educação *bancária* tradicional a sua concepção de *relação*

dialógica no ato educativo, numa perspectiva social transformadora, de construção de uma consciência crítica[24]. Esse diálogo não é apenas intersubjetivo, mas é, sobretudo, entre sujeitos históricos contextualizados, que, pela prática dialógica, vão conhecendo criticamente, posicionando-se e agindo no mundo. O diálogo não é mero bate-papo, espaço livre em que se diz o que se quer. O diálogo pedagógico “implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição[25] sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (Freire, 1993b, p. 118). No diálogo, professor e aluno são diferentes, e é nessa diferença que se dá a relação epistemológica, a conexão: “O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. (...) Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse *fixa* do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto” (Freire, 1993a, p. 124). Isso não significa que o professor renuncie ao que sabe ou que, em cada situação educativa, ele mude seu saber[26] sobre algum objeto; o que o educador dialógico reconhece – mesmo tendo construído algumas certezas – é que a ciência possui historicidade. Assim, a relação educativa dialógica de que fala Freire “implica responsabilidade, direcionamento, determinação e disciplina” (p. 127). Negando qualquer licenciosidade, ao mesmo tempo, instaura uma prática com a *total ausência de autoritarismo*, desenhando uma relação de tensão entre a liberdade e a autoridade.

Mas a prática educativa e, especialmente, a escolarização não se dão no ar. Vinculada ao contexto social amplo e ao mais próximo, está situada não só socialmente, mas também materialmente. Essa materialidade possui também “uma pedagogicidade indiscutível”, significa e revela uma posição político-pedagógica, constituindo-se em um *diálogo* do espaço (e do poder que o gestiona) com os sujeitos que o habitam. Em relação às condições concretas e materiais da escola, Freire, reportando-se à sua tese de defesa de cátedra, de 1958, cita trechos em seu diálogo com Guimarães: “Não será ainda com essa escola, mal preparada materialmente, sem equipamentos, sem adequado material didático, sem condições higiênicas, sem vitalidade, sem verba, que poderemos ajudar o educando a inserir-se no processo da nossa democratização e do nosso desenvolvimento” (Freire; Guimarães, 1982, p. 54). Essa mesma preocupação constatamos no Freire como secretário municipal de Educação da cidade de São Paulo. Junto com a discussão teórica, com vários educadores de universidades diferentes, em torno das questões educacionais do município, Freire tratou da reforma física das escolas. A situação herdada do governo Jânio Quadros era de penúria e de destruição. Para ele, *mudar a cara da escola* passava também pelas condições materiais condignas (salários decentes, escolas conservadas, etc.). Respeitar a comunidade escolar e a comunidade mais ampla é respeitar a coisa pública, “tratando-a com decência” (Freire, 1995, p. 34). Uma política educativa democrática “se dá na concretude da escola, por sua vez situada e datada e não na cabeça das pessoas”, pois “não podemos falar das metas educativas sem nos referirmos às

condições materiais das escolas. É que elas não são apenas ‘espírito’, mas ‘corpo’ também” (Freire, 1995, p. 34).

No processo educativo, Freire defende a conscientização[27] como categoria básica, pois, por meio dela, constrói-se a autonomia intelectual do educando. Alerta, porém, que uma maior e mais elaborada compreensão crítica do mundo não é suficiente para mudá-lo. Daí sua bem conhecida expressão de que a *educação não pode tudo, mas pode alguma coisa* no processo de construção de uma sociedade radicalmente democrática e justa. É exatamente nos seus limites que se deve enxergar sua possibilidade, pois “os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo” (1995, p. 30). Em sua atuação, demonstrando a historicidade do mundo, de que a mudança é difícil, mas que é possível mudar o quadro de injustiça, tendo consciência de que a educação “nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do ‘status quo’ porque o dominante o decreta” (Freire, 1997, p. 126), o educador democrático reconhece, ao mesmo tempo, sua força e seu limite.

A concepção de educação como um ato político leva-o a considerar fundamental a opção conservadora ou revolucionária do educador e a não *superestimar* as técnicas e métodos. Essa opção político-ideológica pode ser clara ou não, mas, sempre, a educação é política. Pode-se ter professores conservadores ou reacionários, por *convicção ou ingenuidade*, ou professores progressistas, nas suas diversas nuances; o que não acontece, efetivamente, é a indiferença, uma vez que ela mesma é carregada de politicidade, jogando o jogo do *status quo*, impregnado de um pragmatismo neoliberal.

Por isso, assumir-se como educador progressista implica compromisso, risco, estar contra a corrente que decretou o fim da escola pública, das forças que a *enfermaram* pelo total descaso através de suas políticas educacionais. Significa, nas palavras de Freire:

Trabalhar lucidamente em favor da escola pública, em favor da melhoria de seus padrões de ensino, em defesa da dignidade dos docentes, de sua formação permanente. (...) lutar pela educação popular, pela participação crescente das classes populares nos conselhos de comunidade, de bairro, de escola. Significa incentivar a mobilização não apenas de sua própria categoria mas dos trabalhadores em geral como condição fundamental da luta democrática com vistas à transformação necessária e urgente da sociedade brasileira (1995, p. 50).

Assumir esse compromisso de educador é, ao mesmo tempo, olhar de forma crítica a exclusão *na e da* escola dos estudantes das classes populares. Faz-se necessário desvelar esse movimento que está relacionado a uma série de fatores, desde a prática escolar discriminatória até o sucateamento da educação pública pela política privatista dos governos. Deve-se agir, dentro e fora

da escola, com *denúncia* e *anúncio*.

Vale ressaltar, novamente, que a escola não é palanque, é “um centro de produção sistemática de conhecimento” (Freire, 1997, p. 140). Uma de suas fundamentais tarefas “é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de ‘amaciá-la’ ou ‘domesticá-la’ [seja em que sentido for, direita ou esquerda]” (idem, p. 140). O ato educativo, como ato entre sujeitos sociais diferentes, tem as dimensões política, estética e epistemológica. A dimensão política alicerça-se na possibilidade da ação humana e social, na historicidade das relações e do mundo, gerando a esperança, não de quem espera o inexorável, mas de quem a propõe, a denuncia, a anuncia, a vivencia. A epistemológica institui-se a partir do momento em que o *saber de experiência feito* dos educandos vai se sistematizando e se relacionando com os saberes socialmente elaborados pela humanidade, superando a curiosidade ingênua com uma curiosidade epistemológica, metodicamente rigorosa, não elitista e *sisuda*, mas criadora e alegre. E é exatamente a *boniteza* do ambiente escolar aliada à *boniteza* das relações alegres e criadoras dentro da educação que faz com que se qualifique sua esteticidade. Para Freire, o esforço está em gestar uma escola epistemologicamente séria, esteticamente alegre e com forte compromisso ético-político com a democracia radical.

3.2 As idéias de Henry Giroux

Educador *radical* norte-americano, Giroux, em sua trajetória teórica, tem cada vez mais se aproximado da defesa da escola como espaço de produção de culturas. As palavras deste autor poderiam ser denominadas, genericamente, como o discurso da possibilidade emancipatória, pois é uma argumentação lúcida e provocadora - no que de melhor essa palavra pode significar - em favor de uma ação pedagógica crítica e radical - que supere os impasses das teorias da reprodução social e da reprodução cultural e, também, a acomodação e/ou armadilha das teorias conservadora e liberal.

Nesse sentido, sua obra tem como traço fundante uma leitura dialética da produção da teoria educacional crítica, desde a Escola de Frankfurt e das teorias da reprodução, e dos estudos pós-modernos e feministas. Vê-se, nas reflexões do autor, uma intencionalidade em favor da construção de uma sociedade radicalmente democrática. Giroux assume o seu pensamento pedagógico crítico como algo que emerge dessas várias correntes, alertando que sua postura é de

recusa de simplesmente colocar essas várias tendências teóricas uma contra a outra. Em vez disso, tento criticamente adequar os aspectos mais importantes desses movimentos teóricos, levantando a questão de como eles contribuem para criar as condições para aprofundar a possibilidade de uma pedagogia radical e de um projeto político que visem à reconstrução da vida pública democrática para assim estender os princípios da liberdade, da justiça e da igualdade a todas as esferas da sociedade (Giroux, 1999, p. 89).

Conceitos como esfera pública, intelectual, política cultural e voz são reapropriados da tradição e, em uma conexão de idéias, postos em um desenho teórico de crítica e possibilidade cultural da ação pedagógica, não apenas escolar.

Ao fazer uma análise da situação do professor e da educação, especialmente nos Estados Unidos, Giroux constata o estabelecimento de uma sociedade de massas e de uma ordem produtiva industrial na qual a racionalidade técnica e econômica atinge as esferas públicas e a indústria cultural de forma dominante. Esse tipo de racionalidade afasta-se do julgamento de valor e passa a considerar a utilidade do conhecimento de acordo com sua “capacidade gerencial”. Há uma cisão entre concepção e execução, uma padronização do conhecimento a fim de torná-lo de fácil gerenciamento e controle, uma diminuição do papel da teoria e um enaltecimento das questões de ordem prática. Curricularmente, esse movimento vem com o apelo de volta ao “básico” e o reestabelecimento da autoridade, com sentido autoritário.

Giroux denomina esse espectro de *pedagogia gerencial*. Essa visão busca soluções técnicas para questões sociais e educacionais que, em verdade, estão fundadas nas relações assimétricas de poder e especificidades culturais. Ao não considerar os determinantes sociais, a *pedagogia gerencial* faz uma apologia “do que funciona”, dos métodos e meios, com tendência à burocratização, o que condiciona, também, a estruturação do conhecimento, tendo como *sucesso* a quantificação. Ao professor cumpre desenvolver o determinado no currículo; sua formação é voltada para técnica e controle-disciplina.

Há a necessidade de se repensar a natureza do trabalho docente. Giroux propõe o professor como intelectual, pois isso resgataria a reflexão - base teórica - e a dimensão política de sua atuação - condições ideológicas, materiais e a visão de interesses em conflito. Ao fazer tal proposição, busca em Gramsci a centralidade política da natureza do trabalho intelectual e sua conceituação como *categoria social*, e não como classe específica. Giroux lança quatro categorias para a análise do professor como intelectual: o *intelectual transformador* alia a linguagem crítica com a da possibilidade, buscando tornar o “pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (Giroux, 1988, p. 32) e engaja-se na luta; o *intelectual crítico* defende o distanciamento, não se engaja por uma suposta apreensão da verdade, embora se apresente crítico da realidade; o *intelectual adaptado* é acrítico, defende um pretensão profissionalismo como valor, despreza a política, mas, pela sua postura, dá sustentação à dominação da elite; o *intelectual hegemônico* sustenta abertamente a ordem existente e atua como liderança a serviço da elite dominante. Para Giroux, o professor vive uma situação de tensão entre a relativa autonomia e as determinantes do sistema educacional, e é nessa situação objetiva que se gestam mudanças de postura, indo-se de uma categoria para outra.

Giroux, ao considerar a possibilidade dos professores como *intelectuais transformadores*, faz uma profunda reflexão sobre suas funções, destacando a necessidade de reflexão sobre a relação entre linguagem e poder no currículo, formal e oculto. Com o conceito de cultura como “forma de produção”, pertencente ao território da política e do poder, afirma a necessidade de se averiguar como se dá a relação entre a escolarização dominante e as culturas populares ou de grupos.

Como *intelectuais transformadores*, os professores, ao trabalharem a partir das vivências dos estudantes, oportunizando outras experiências culturais e formas de conhecimento, ao mesmo tempo podem reafirmar e questionar o capital cultural dos estudantes, atuando numa política cultural emancipatória (Giroux, 1988). Giroux indica a necessidade de o educador ser um atuante do movimento social mais amplo, trazendo para dentro da escola as contribuições e debates desses movimentos, e de se fazer alianças entre educadores de diferentes escolas, inclusive universidades, para que atuem com os setores que lutam por um mundo melhor.

Esses conceitos sofrem alterações, porém não substantivas, do decorrer da caminhada teórico-prática de Giroux. Nos seus últimos escritos traduzidos no Brasil (Giroux, 1999), percebe-se uma ampliação de suas preocupações, não tendo mais o processo de escolarização como centro. O autor migra cada vez mais para as reflexões sobre a pedagogicidade da cultura vivida na sociedade pós-industrial e multicultural. Não obstante, nessa maior expansão de fronteiras, recoloca sempre sua preocupação com a construção de uma sociedade radicalmente democrática.

Contesta as análises que partem de oposições binárias e postula, assim como Paulo Freire, uma pós-modernidade progressista. Concebe as relações sociais como complexas e os sujeitos sociais como multifacetados, pregando uma igualdade que se apóie nas diferenças. É nesse sentido que se compreende o conceito de uma pedagogia de fronteira e o de trabalhadores culturais, incluindo os educadores, como intelectuais fronteiriços. Aliás, é como ele chama Paulo Freire. A noção de escola e de educação, de modo geral, deve vincular-se a uma luta mais ampla, que ele nomina como mais real, por uma sociedade democrática radical. Postula, então, uma redefinição da teoria e da prática educacional radical como uma pedagogia de fronteira, explicando-a a partir do conceito de diferença e de Outro: “[essa pedagogia] está atenta ao desenvolvimento de uma filosofia pública democrática que respeite a noção da diferença como parte de uma luta comum para melhorar a qualidade da vida pública” (Giroux, 1999, p. 41). A pedagogia de fronteira insere-se, assim, em uma política mais ampla da diferença e da expansão dos *territórios* culturais, por meio de transposição de fronteiras.

Dessa maneira, é enfatizada a preocupação com a ética como um dos pontos fundamentais para a pedagogia crítica. Entretanto, essa noção não se reduz a, simplesmente, entender como os alunos estão situados dentro de diferentes discursos éticos, mas de vê-la como

“um discurso social que se recusa a aceitar o sofrimento e a exploração humanos desnecessários” (Giroux, 1999, p. 91). O que se estimula, através da eticidade, nesse caso, é uma

responsabilidade social e pessoal em relação ao Outro. Por isso, a ética é considerada uma luta contra a desigualdade e um discurso para expandir os direitos humanos básicos. (...) não é uma ética nem do essencialismo nem do relativismo. É um discurso ético fundamentado nas lutas históricas e atento à construção de relações sociais isentas de injustiça (idem, p. 91).

Ao defender uma pedagogia radical como forma de política cultural, relembra as contribuições teóricas de Bakhtin e Paulo Freire. Mikhail M. Bakhtin^[28] concebia a linguagem numa perspectiva de totalidade, dessa forma, integrada à vida humana. A característica da linguagem era eminentemente social, portanto, para ele, era central o conceito de interação verbal relacionado a outros, como, por exemplo, o de interanimação cultural polissêmica. Giroux destaca em Bakhtin o uso social e político da linguagem ligado à construção de significados e relações pelos indivíduos no seu diálogo com os outros, ressaltando a noção de luta nesse processo entre os vários grupos. Nesse sentido, o diálogo crítico tem grande potencialidade pedagógica, pois é uma forma de criação, “desde que o mesmo fornece o meio e dá significado às múltiplas vozes que constroem os ‘textos’ constitutivos da vida diária, social e moral” (Giroux, 1988, p. 81). De Paulo Freire, embora reelabore as noções de Bakhtin, o cerne da questão é político, pois “está enraizada em uma visão de linguagem e cultura na qual o diálogo e o significado estão fortemente unidos a um projeto social” (Giroux, 1988, p. 81).

A partir dessas referências, a escola é vista como um espaço onde, dialeticamente, incorporam-se ideologias e abre-se espaço de contestação. Esses processos sociais produzidos no ambiente escolar podem ser analisados por meio de três discursos inter-relacionados. O discurso da produção examina como o trabalho escolar é construído, ou seja, as condições objetivas em que ele se dá, localizando as forças estruturais externas e internas que nele interferem; assim, reconhecendo os condicionamentos, podem-se articular as lutas para a sua superação e a transformação dessas condições. O discurso da análise de texto, não no sentido estrito, desvenda as ideologias que estão por trás, as lacunas, vendo-o como parte de um processo mais amplo de produção cultural; desfazem-se os mitos de neutralidade dos textos, estimulando o leitor a ser um produtor ativo de significados. Já o discurso das culturas vividas como expressão e crítica é chamado como o *estofó cultural de mediação*, uma vez que a escola deve ser permeável aos sonhos e às histórias que os estudantes trazem. Giroux defende o diálogo como um método duplo de confirmação e de questionamento das culturas dos estudantes. Na verdade, o currículo é visto de forma mais ampla, implicando significados e valores culturais construídos no processo escolar, mas ligados a relações sociais de desigualdade e de poder da sociedade como um todo.

Nesse contexto de reflexão é que se sobressai o conceito de voz – voz do estudante, voz da escola, voz do professor. Essas vozes que fazem parte do processo não devem ser analisadas apenas como coisas que se contrapõem, mas averiguar as várias modulações que se dão em sua interação, ou em suas dominâncias e práticas subordinadas, de resistência, etc. A voz do estudante deve ser considerada em sua riqueza, tanto de idéias como em sua expressão de linguagem, o que requer dos educadores críticos um cuidado de tensioná-las, porém sem negá-las. Na voz do professor, encontram-se o senso comum e o senso crítico que permeiam sua prática mediadora. Reconhecer sua voz é respeitar sua autonomia, ao mesmo tempo em que é questionar o seu poder dentro da instituição, e em que sentido se encaminha; sua voz é composta pelos elementos que estruturam sua condição de sujeito no mundo, seu modo de vida, seus valores, suas idéias político-pedagógicas, sua cultura vivida. É uma voz importante, pois, por meio dela, muito da escola pode ser proposto em um sentido mais transformador ou acomodador. Nesse sentido, pode-se falar da voz do professor também como coletivo docente, e não apenas como voz individual. A voz da escola deve ser analisada criticamente em suas relações internas, regras e modos de vivência escolar, moduladas ou não por imperativos externos ou institucionais, em suas relações enquanto estabelecimento com a comunidade próxima e com os movimentos sociais. Dentro dessa categoria, encontram-se os discursos estruturadores da escola, a organização dos tempos-espacos escolares, a formação das turmas, as regras sociais, sua filosofia, regimento e seu sentido como esfera pública de reprodução ou de produção de culturas.

A escola, como esfera pública democrática, é defendida por Giroux como uma possibilidade criadora de outras relações sociais e institucionais dos estabelecimentos de ensino. No conceito de esfera pública – mundo da interação comunicativa –, tomado de Habermas, convergem as possibilidades de ação escolar em que possa haver “o desenvolvimento tanto da cidadania como de uma ‘capacidade de leitura’. Isto é, a esfera pública representa uma categoria crítica que redefine leitura e cidadania como elementos centrais na luta pela auto-emancipação e pela emancipação social” (Giroux, 1988, p. 158).

A luta para que se gestem espaços públicos com a intenção de firmar compromissos pela democracia e pela igualdade na diferença, corporificados, nesse caso, nas escolas, é considerada de vital importância para a vivência de uma pedagogia radical. O problema da prática pedagógica não se esgota, assim, em educadores mais democráticos, mas aponta a imprescindível necessidade de transformações das escolas enquanto estabelecimentos de ensino. Eis um ponto central que coloca em pauta o trabalho coletivo da escola, suas relações institucionais, suas contradições e superações internas, pois cada professor não pode ser progressista apenas dentro de suas quatro paredes de sala de aula. Uma visão coletiva tende a romper essas paredes e criar os espaços subjetivos e políticos de proposição de uma escola que supere a fragmentação de fazeres. Uma escola que reitere a ação

intercomunicativa crítica com a sociedade, postula para si uma posição de esfera pública democrática, onde os vários discursos encontram seus espaços de expressão e questionamento.

Assim, baseado em um conceito de cultura como elemento de poder, que implica tanto a estruturação como a transformação, Giroux defende a luta pela igualdade apoiada na diferença e a escola como esfera pública democrática em que se interanimam várias vozes para que se possa vivenciar uma pedagogia crítica radical e de fronteira, em que a transposição de fronteiras e a aliança do discurso crítico com o da possibilidade engajem-se na luta mais geral por uma sociedade radicalmente democrática.

3.3 As idéias de Pistrak

Pistrak, educador soviético atuante no início da revolução de 1917 e a serviço dela, propunha a transformação da escola burguesa em uma escola revolucionária. Junto a outros educadores - Lunacharski, Krúpskaia[29] -, formulou de maneira mais estruturada a idéia da Escola Única do Trabalho, tão cara ao movimento operário desde o século XIX. Modificações profundas foram feitas, então, na escola. Em seu livro, *Fundamentos da escola do trabalho*[30] (1981), pode-se observar extensivamente como funcionaria essa escola soviética única.

Nos primeiros anos da revolução soviética, a educação foi palco de debates[31] e experiências em diversas linhas inovadoras[32]. Conforme Rossi (1982), nessa efervescência criativa dos primeiros anos, alojavam-se dois riscos. O primeiro, do nihilismo ou negativismo, que, ao negar e minar as bases da escola burguesa, fizesse apenas a crítica e não elaborasse uma proposta viável em termos de nova sociedade. De outro lado, o perigo do reformismo, que, partindo da concepção de neutralidade da educação, faria dela um componente reacionário e não revolucionário. Para a superação desses riscos é que surge a proposta da Escola do Trabalho.

A essência dos objetivos da escola soviética seria “a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um regime social em que as classes sociais não existam mais” (Pistrak, 1981, p. 33). Nessa perspectiva, para o autor, as concepções, terminologias e métodos que vinham de correntes progressistas do Ocidente deveriam ser vistos criticamente dentro do objetivo da educação soviética, não simplesmente transplantados. A Escola do Trabalho, conforme o autor, deveria basear-se em dois princípios fundamentais: *relações com a realidade atual*[33] e *auto-organização dos alunos*. O primeiro princípio questiona o objeto da educação tradicional, refazendo seleção de disciplinas e de conteúdos dentro delas, uma nova atitude para estudar as ciências naturais, não mais contemplativa e *livresca*, com um método que enfatize as

relações e dinâmicas recíprocas do fenômeno, que aplique o princípio da pesquisa ao trabalho escolar e com um sentido revolucionário, ou seja, que engaje os alunos na revolução.

O trabalho ganha relevo na escola, pois, para Pistrak, a realidade atual poderia ser definida como a “luta pelas formas sociais novas no trabalho” (1981, p. 42). Esse princípio estaria fortemente vinculado ao segundo: além da compreensão do *que é preciso construir*, era necessário o *como é preciso construir*, e Pistrak acreditava que a revolução estava se fazendo de *baixo para cima*. Nesse sentido, ele aponta três qualidades a serem desenvolvidas: “1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização” (p. 41).

Para Pistrak, devia-se buscar abolir as dicotomias teoria-prática, trabalho manual e trabalho intelectual; estimular a auto-organização dos alunos com a contribuição de seus professores (em uma visão não espontaneísta) e o ensino deveria ser por complexos. Tudo isso se fundamentaria nas relações com a atualidade, para compreensão e avanço do momento histórico vivido: uma nova sociedade feita *de baixo para cima*. Sabe-se que, depois, isso mudou e que a União Soviética prendeu-se a uma hierarquização burocrática e repressiva.

Era esse, entretanto, na época, o ideário de Pistrak como educador soviético. Datadas da década de 1920, suas reflexões, especialmente sobre o trabalho na escola e a questão da politecnia, são até hoje subsídios a qualquer discussão sobre o tema. Através de uma catalogação dos tipos de trabalho[34] da época, ele analisou sua função-presença na escola como um estudo/vivência socialmente útil. Nesse, como em outros pontos, Pistrak defende um ensino voltado às características da idade dos estudantes. Apesar dessa defesa, deixa claro que vê nessa pertinência não apenas um elemento psicológico absolutamente ontogenético. Ao contrário, combate essa posição: “Há uma distância entre essa verdade e a determinação das preocupações da criança de acordo com sua idade (...) essas preocupações, em si mesmas, são alimentadas pela vida exterior, pelo meio social da criança” (1981, p. 39). Para Pistrak, o intelecto da criança e suas preocupações não eram determinados pelo desenvolvimento do cérebro, mas, sobretudo, pela vivência social[35].

Essa mesma pertinência pode-se afirmar quanto ao seu pensamento sobre a auto-organização estudantil[36]. Por um lado, descarta o espontaneísmo, o individualismo da pura vontade estudantil, e, por outro, o autoritarismo mesmo sutil e manipulativo da parte dos adultos da escola. Posiciona-se pela atividade mediadora dos professores na questão e defende mais a democracia direta por meio de assembleias gerais dos coletivos de estudantes do que a representativa, que poderia cristalizar e “formar” profissionais da representação. Nesse sentido, argumenta sempre a favor da alternância de papéis e funções, “saber mandar - saber obedecer” , ou, parafraseando-o, saber dirigir e ser dirigido[37]. Ressalta também a importância da provisoriedade das *leis* da coletividade, uma vez que qualquer assembleia geral poderia modificá-las, gerando um dinamismo criativo, e não uma obediência cega aos regulamentos: “(...) não se trata de harmonizar a vida à constituição, mas a constituição à vida, e isso deve ser evidente para as crianças (...)

” (Pistrak, 1981, p. 142).

Para Pistrak, a participação efetiva dos estudantes era fundamental em todos os âmbitos do processo escolar. Porém, a concepção era de uma participação criativa, não meramente colaborativa, pois a última era uma concepção burguesa que trazia implícita a manipulação. Os estudantes, através de seu coletivo, deveriam *criar* a escola junto com os outros setores, mas não agir “a mando” desses. Com essa idéia, compreende-se a preocupação de, por um lado, combater qualquer tipo de manipulação – inclusive de estudantes mais *experimentados* – e, de outro, pela cultura da alternância e das assembléias em que os adultos se colocariam como auxiliares, o espontaneísmo.

A autonomia escolar foi um elemento também apontado como necessário. Pistrak considerava que aos órgãos centrais caberia apenas fornecer a *linha geral*, mas era no seio da escola que o plano de vida escolar deveria ser gestado, adaptando o esquema central às suas condições e disposições específicas, pois era necessário “passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida” (1981, p. 101). Nota-se implícita a essa consideração a idéia ampla de currículo como vivência na escola. É destacada a importância de a escola tornar-se o centro da vida da criança, e não só seu local de instrução, pois a criança não está se preparando para *ser*, ela já *é* neste espaço; e, também, de tornar-se um centro cultural para a comunidade, sobretudo nas zonas rurais e afastadas.

Conforme Pistrak, a realidade deveria ser estudada “de um ponto de vista marxista, isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático” (1981, p. 106). Para tanto, era insuficiente, simplesmente, uma especialização de estudo que não captasse esse movimento, que fosse puro acúmulo de informações, que não se articulasse com a atualidade dos fenômenos e de seus movimentos. O autor defende o ensino por complexos, em que está implícito um princípio de pesquisa, de reelaboração como totalidade. Contudo, distingue, decididamente, sua proposta dos centros de interesses - reunião ativa sobre uma temática que tem caráter de técnica - e da concepção que vê no complexo uma possibilidade de as áreas simplesmente estudarem um objeto qualquer, afirmando: “O sistema do complexo deixa de ser para nós simplesmente uma boa técnica de ensino, para ser um *sistema de organização do programa* justificado pelos objetivos do programa” (p. 106), ou seja, era o único sistema que, para ele, serviria a uma compreensão marxista da realidade.

Não era, entretanto, qualquer tema ou fenômeno que podia ocupar o lugar de centro no complexo. O critério de escolha estaria fundado mais na realidade social do que na razão puramente pedagógica; a seleção estaria balizada mais por uma reflexão sobre a realidade do que sobre o interesse ocasional dos estudantes. O Comissariado do Povo para Instrução Pública[38] dava as linhas gerais e os temas de acordo com o grau de ensino. Esses temas centrais abarcariam subtemas interdependentes, de forma que, no estudo dessas relações, poder-se-ia alcançar uma compreensão maior dessa realidade, estudada como “processo dinâmico”, passível de intervenção transformadora.

Os complexos se sucederiam e, portanto, também se inter-relacionariam nessa sucessão. Para Pistrak, “o estudo dos complexos na escola apenas se justificam na medida em que eles representam *uma série de elos de uma única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual*” (1981, p. 108).

Pistrak ressalta que os tempos de duração e os níveis de generalizações de um complexo variam de acordo com a idade e que dificuldades maiores são encontradas quanto maior for o número de professores; porém, a dificuldade apontada não gerava impossibilidade, pois era exatamente nos graus mais elevados da escolarização que se tornava essencial o sistema por complexo. Distingue, nesse particular, o complexo da simples integração e descarta como nocivo o estabelecimento de relações artificiais, superficiais, entre as disciplinas. Pondera, inclusive, que, em certos momentos, algumas disciplinas poderiam ficar fora do complexo e, em outros, poderiam acontecer flutuações de tempo entre as disciplinas para o desenvolvimento do complexo.

O autor concorda com Krúpskaia sobre o complexo estar se tornando um fetiche, causando confusão e uma quase acrobacia pedagógica. Para ele, as distorções desse sistema de organização do ensino estavam alicerçadas em posições observadas nas trajetórias das escolas. A primeira consistia em pegar um objeto e analisá-lo em uma disciplina ou por um conjunto de disciplinas próximas, ou seja, a escolha fortuita não implicaria nenhuma mudança no antigo programa. A segunda, ao escolher um objeto, partia de idéias sugeridas pelo próprio objeto para a concentração do ensino, o que, embora fosse um avanço nessa concentração buscada, era totalmente insuficiente para os objetivos da escola soviética e ainda gerava muita confusão, principalmente nas escolas de 2º grau.

Pistrak defende, a partir da seleção do tema - "determinada unicamente pelas tendências do *esquema de programa oficial*" (1981, p.107) -, três fases na elaboração pedagógica deste trabalho. Na primeira, com os temas do ano e as diretrizes gerais recebidas, o coletivo docente analisa os temas e as tarefas essenciais de cada disciplina; após, o professor elabora um plano de trabalho para todo o ano, a partir da contribuição de sua disciplina no desenvolvimento do complexo; por fim, na terceira fase, esses planos em conjunto são submetidos ao conselho e/ou ao todo do pessoal pedagógico, sendo feitas as relações e modificações, com o que se integram em um *plano geral de trabalho*.

No desenvolvimento do trabalho, o educador russo sublinha a imprescindível compreensão inicial dos alunos sobre o que será trabalhado no complexo e a avaliação final dos alunos, ou, em suas próprias palavras:

O sistema do complexo tem por objetivo treinar a criança na análise da realidade atual através do método dialético; e isto só pode ser conseguido na medida em que assimile o método na prática, compreendendo o sentido de seu trabalho. E é por isso que damos importância tão grande ao momento em que a criança toma consciência do tema do complexo e ao momento do término de seu trabalho (Pistrak, 1981, p. 118-119).

Os educadores deveriam estabelecer um trabalho coletivo não somente na elaboração do programa a ser seguido no complexo, mas também em sua aplicação. Pistrak reitera a necessidade de despertar a "criatividade pedagógica" nos professores. Em seu processo de formação, mais do que ensinar um bom método, seria necessário dar-lhes uma sólida formação teórica de pedagogia social para que os professores pudessem criar os seus métodos. Acreditava que a própria idéia essencial da escola soviética na época e as diferenças entre as condições escolares eram contrárias ao método único, pois "(...) um bom método para uma escola seria, talvez, mau para uma outra: é preciso, portanto, desenvolver no professor, a todo custo, a aptidão para a criatividade pedagógica; senão, será impossível criar uma nova escola" (1981, p. 30). Para ele, havia a necessidade de "que cada educador se torne um militante social ativo" (p. 31), pois "A revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução" (p. 33). A escola soviética deveria, assim, agir a favor da revolução de baixo para cima, através da auto-organização estudantil e de sua participação criativa e do entendimento das relações dinâmicas com a então realidade atual.

3.4. As idéias de Vygotski

Vygotski (1896-1934) interessou-se particularmente por literatura e arte, chegando a escrever *Psicologia da arte*, obra que reúne vários escritos de sua busca por uma análise da arte. Foi professor (1917-1923) de literatura e de psicologia. Sua inserção mais elaborada, no campo da psicologia, foi influenciada pelos interesses artísticos e literários[39]. É essa busca de uma análise psicológica mais elaborada da arte que o levou, definitivamente, para a psicologia[40].

Em 1924, no II Congresso de Psiconeurologia, apresentou sua comunicação "O método de investigação reflexológica e psicológica", em que contesta tanto as tendências psicológicas subjetivistas como as objetivistas, defendendo uma psicologia dialética e coerente com os princípios marxistas. Entretanto, discorda também de Kornilov, que era o divulgador dessa posição e diretor do Instituto de Psicologia de Moscou, pois achava que a psicologia dialética não resultaria de uma tentativa de transposição simples dos princípios marxistas; era necessário, sim, ver os objetos específicos da psicologia e buscar em Marx, mais do que as citações, a globalidade de seu método. Vygotski assinalava a dificuldade de adjetivar uma psicologia como marxista, pois isso implicaria uma enorme responsabilidade sobre o uso do termo, que vinha sendo objeto de especulações políticas e ideológicas de todas as formas. Vygotski aderiu à revolução de 1917, falando inclusive que a ciência psicológica em elaboração por seu grupo não seria possível na velha sociedade (Vygotski, 1993, Tomo I). Sabemos que, com a ascensão do stalinismo, o clima de criação e efervescência de uma sociedade diferenciada foi substituído por um totalitarismo estatal, censor e repressor. A obra de Vygotski ficou por longo tempo proibida, tendo lhe sido lançada a acusação de

tratar-se de uma visão idealista burguesa do ser humano. Seus textos começaram a ser novamente editados em 1956[41] (três anos após a morte de Stalin), com Krushev no poder, que denunciou o stalinismo no XX Congresso do Partido Comunista Soviético.

Vygotski, em suas investigações, demonstra um domínio do pensamento psicológico de sua época. Faz sempre uma análise rigorosa dos fundamentos de outras tendências – behaviorismo, Piaget e gestalt -, indicando e fundamentando suas discordâncias e concordâncias sobre o fenômeno em foco. Dessa forma, ele vai apresentando suas hipóteses, que seriam objeto de investigação empírica. Para ele, um dos fundamentos do desenvolvimento humano está exatamente no mundo das relações sociais.

A essa perspectiva histórico-cultural[42] do desenvolvimento humano está relacionado o papel relevante dado por ele aos processos intencionais de instrução, notadamente à escola. Para Vygotski, o aprendizado precede o desenvolvimento; o ser humano nasce com potencialidades dadas pela sua própria espécie, porém seu desenvolvimento está imbricado no seu processo cultural de vida dentro de um grupo social. Assim, sem condições propícias, o desenvolvimento das faculdades especificamente humanas não acontece. Essas condições propícias são o ambiente histórico-social do indivíduo, onde as mediações[43] vão substituindo as relações diretas.

Dessa maneira, dois elementos mediadores são destacados: os instrumentos e os signos. Os instrumentos estão relacionados à ação do homem no mundo, ou sobre os objetos, que, grosso modo, podem ser caracterizadas pelo trabalho humano em sua trajetória histórica. Já os signos estão em contato mais direto com o desenvolvimento do pensamento, num processo de internalização da realidade através da linguagem (em sentido amplo). A linguagem tem a função de intercâmbio social e de pensamento generalizante; a função dos signos relaciona-se com as ações sobre o psiquismo humano.

As funções psicológicas apesar de terem um suporte biológico, pois são produto da atividade cerebral, fundamentam-se, especialmente, nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem em um processo histórico:

... la conducta humana no es tan sólo el producto de la evolución biológica, gracias a la cual el tipo humano con todas sus funciones psicofisiológicas a él inherentes, sino también el producto del desarrollo histórico e cultural. El desarrollo de la conducta no se detuvo con el inicio de la existencia histórica de la humanidad, pero tampoco siguió simplemente los mismos caminos de la evolución biológica de la conducta (Vygotski, tomo IV, 1993, p. 53).

Para Vygotski, o desenvolvimento das formas psicológicas humanas superiores dá-se em um processo que vai do intermental ao intramental. O percurso é do social, intersíquico, ao individual, intrapsíquico. Um exemplo disso está na visão que ele tinha sobre a linguagem. O

discurso interno, que seria um momento posterior à fala socializada e à fala egocêntrica, ou seja, a função da linguagem é, primeiramente, a comunicação social. Posteriormente, a fala egocêntrica, como transição, representa um apoio usado pela criança como instrumento interno. Então, embora com a função do discurso interno, a fala egocêntrica ainda aparece como fala socializada (mas para si mesmo). E, por fim, no discurso interno, há o diálogo consigo mesmo; sua forma é diferenciada, não havendo vocalização; sua função é auxiliar o homem em suas operações internas. Torna-se um instrumento do pensamento.

Nesse processo de internalização da linguagem, há o desenvolvimento do pensamento verbal. O pressuposto é de que o desenvolvimento das formas psicológicas superiores está diretamente relacionado ao ambiente sociocultural, pois seu processo vai do social ao individual, através da internalização. Porém, essa internalização não é simples e direta transferência; trata-se de um processo complexo de reelaboração, no qual Vygotski considerava haver uma base comum para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

(...) el desarrollo de la atención voluntaria y de la memoria lógica, del pensamiento abstracto y de la imaginación científica se produce como un proceso complejo único, gracias a la base común de todas las funciones psíquicas superiores; esa base común de todas las funciones psíquicas superiores, cuyo desarrollo constituye la principal formación nueva de la instrucción escolar, la compone la toma de conciencia y el dominio (1993, tomo II, p. 238).

A consciência e o domínio aparecem, nessa teoria, como fundamentais para o desenvolvimento humano, considerado como desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. As funções psicológicas superiores não são resultado de um desenvolvimento do cérebro, mas, sim, das relações sociais estabelecidas pela criança. Nesse sentido, Vygotski discorda que haja em tenra idade a apropriação de conceitos mais abstratos e também contesta os que defendem que as funções psicológicas superiores são simples ampliações das funções elementares. Para ele, “lo fundamental en el desarrollo histórico de la conducta consiste precisamente en que aparecen nuevas aptitudes **no** relacionadas con la formación de nuevas partes del cerebro o con el crecimiento de las existentes” (1993, tomo IV, p. 55).

Essas mudanças qualitativas no pensamento a partir do início da adolescência – chamada de “idade de transição” - são vistas como centrais no desenvolvimento: “En el período de la maduración sexual la formación de conceptos se encuentra en el centro del desarrollo del pensamiento. Se trata de un proceso que representa en realidad los auténticos cambios revolucionarios tanto en el contenido como en las formas de pensamiento” (Vygotski, 1993, tomo IV, p. 55). Entretanto, o pensamento abstrato, para ele, não é um pensamento distanciado da realidade, ao contrário, “es el que refleja por primera vez, con la mayor profundidad y verdad, del modo más complejo y diversificado, la realidad con que se enfrenta el adolescente” (p. 70). E isso

está diretamente relacionado à consciência, pois é através do pensamento por conceitos que se desvelam os vínculos e relações desse objeto com a realidade mais ampla. Nesse sentido, ele afirma que

el pensamiento por conceptos es el medio más adecuado para conocer la realidad porque penetra en la esencia interna de los objetos, ya que la naturaleza de los mismos no se revela en la contemplación directa de uno o outro objeto aislado, sino em medio de los nexos y las relaciones que se ponen de manifiesto en la dinámica del objeto, en su desarrollo vinculado a todo el resto de la realidad (1993, tomo IV, p. 78).

Assim, a apropriação de conceitos científicos implica a história humana em que eles se desenvolveram.

Nesse sentido, dá-se a apropriação de conceitos da cultura vivida e do conhecimento historicamente acumulado. Para Vygotski, dois tipos de conceitos informam o processo de pensamento: os cotidianos e os científicos. Os conceitos cotidianos formam-se na vivência direta do ser humano no mundo, diferenciando-se dos científicos exatamente no seu processo de formação e na sua natureza mais situada que generalizante ou abstrata. Por isso, Vygotski afirma que “la generalización de las conclusiones obtenidas en el estudio de los conceptos cotidianos al campo de los conceptos científicos carece de legitimidad” (1993, tomo II, p.181).

Os conceitos científicos, como os cotidianos, também se desenvolvem; não são apropriados já acabados, não sendo possível simplesmente transmiti-los. O fato de não levar em conta essa impossibilidade da simples transferência acarreta funestas conseqüências no ensino, como salienta Vygostki:

*La experiencia pedagógica nos enseña no menos que la investigación teórica que la enseñanza directa de los conceptos resulta de hecho imposible y **pedagógicamente infructosa**. El maestro que trate de seguir esos caminos por lo general no conseguirá más que una asimilación irreflexiva de palabras, **un simples verbalismo**, que simula e imita los correspondientes conceptos en el niño, **pero que de hecho encubre un vacío**. En tales casos, **el niño no adquiere conceptos, sino palabras**, asimila más com la memoria que com el pensamiento y se manifiesta impotente ante todo intento de emplear com sentido los conocimientos asimilados. En esencia, este procedimiento de enseñanza de los coneptos es el defecto fundamental del método verbal de enseñanza, puramente escolástico, que todos condenan. **Este método sustituye el dominio del conocimientos vivos por la asimilación de esquemas verbales muertas y hueros** [grifos meus] (1993, tomo II, p. 185).*

Vygostki indica três fases no desenvolvimento de conceitos: sincretismo, pensamento em complexos e pensamento por conceitos. Descreve, ainda, momentos diferenciados em cada fase [44]. No entanto, com essa definição de estágios internos, não há um suposto de linearidade seqüencial obrigatória entre esses momentos[45]. O sincretismo caracteriza-se por uma primazia

subjetiva, ou uma coerência-incoerente, em que os significados atribuídos obedecem a critérios mutantes. No pensamento em complexos, as relações já possuem um caráter mais concreto, porém ainda factual, relacionado a experiências diretas; há maior coerência e objetividade, porém não se estabelecem ligações lógicas e abstratas. Embora haja generalizações nos pseudoconceitos, essas diferem das generalizações efetivadas no pensamento por conceitos. No pensamento por conceitos, há uma forte combinação entre análise e síntese; as generalizações são feitas a partir de conceitos que guardam uma relação discreta com a experiência, possuindo uma abstração da realidade e relacionado-se a outros conceitos.

Vygotski considerava essencial o estudo do desenvolvimento dos conceitos para o educação escolar, uma vez que essa se dedica aos conceitos científicos construídos pela humanidade ao longo de sua trajetória: “La cuestión del desarrollo de los conceptos científicos en la edad escolar es ante todo una cuestión práctica de enorme importancia, que puede resultar primordial desde el punto de vista de las tareas que se plantean a la escuela a la hora de enseñar al niño el sistema de conocimientos científicos” (1993, tomo II, p. 181).

Entretanto, alerta que o desenvolvimento de conceitos científicos relaciona-se com os conceitos cotidianos já existentes. Com processos diferenciados, essas duas formas de conceitos se complementam:

‘dentro de un mismo nivel de desarrollo, en un mismo niño, tropezamos con distintos elementos fuertes y débiles en los conceptos cotidianos y científicos. La debilidad de los conceptos cotidianos se manifiesta, según los datos de nuestra investigación, en la incapacidad para la abstracción, en el modo arbitrario de operar con ellos; en semejante situación, domina su utilización incorrecta. La debilidad de los conceptos científicos estriba en su verbalismo, en su insuficiente saturación de lo concreto, que se manifiesta como el principal peligro de su desarrollo; la parte fuerte, en la capacidad para utilizar voluntariamente la ‘disposición a actuar’ (1993, tomo II, p. 183).

O autor considerava que havia, então, percursos opostos: do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto. Mas o ensino devia levar em conta os conceitos cotidianos, para que, em relação de tensão com os científicos, pudessem, nessa apropriação de um conceito mais geral, reestruturar toda a pirâmide de conceitos.

Em consonância com sua tese de que a aprendizagem precede o desenvolvimento, embora se tenha de levar em conta os processos já alcançados pela criança, não se pode se deter em seu nível, mas, sim, considerar as possibilidades que esse nível abre ao processo de instrução, ou seja, “la enseñanza debe orientarse no al ayer, sino al mañana del desarrollo infantil” (Vygotski, 1993, tomo II, p. 242).

É nesse entendimento entre aprendizagem e desenvolvimento que o conceito de zona de desenvolvimento proximal se destaca. A criança tem um nível de desenvolvimento atual, incluindo

toda atividade (intelectual, manual) dela que não precisa de ajuda, que é capaz de proceder por si mesma. Mas há, a partir desse nível, uma zona de possibilidades de realização que só fará com auxílio de um adulto ou de um companheiro mais experiente, que é a zona de desenvolvimento proximal, situada na relação do sujeito e do contexto sociocultural. Ao trabalhar nessa zona, a instrução levará a criança, no futuro, a realizar essa mesma tarefa sem auxílio, abrindo, assim, sucessivas zonas de desenvolvimento.

Se a escola permanecer no nível de desenvolvimento atual da criança, não estará promovendo desenvolvimento; no máximo, algum acúmulo de informação. Porém, se a escola atentar exatamente para essa zona de desenvolvimento proximal, estará contribuindo decisivamente para o seu desenvolvimento. Vygotski alerta que essa zona é limitada e que é tão infrutífero permanecer no nível real quanto propor atividades que estejam além da zona de desenvolvimento proximal, uma vez que as duas condutas se situam fora dela, seja aquém ou além. Um mesmo nível de desenvolvimento atual em duas crianças diferentes contém diferentes zonas de desenvolvimento proximal, o que implica um olhar mais acurado da escola sobre essa zona, que se manifesta na realização de atividades mais difíceis quando em colaboração[46]. Por isso, Vygostky conclui que “la zona de desarrollo proximo tiene un valor más directo para la dinámica de la evolución intelectual y para el éxito de la instrucción que el nivel actual de su desarrollo” (1993, tomo II, p. 239).

Nesse processo de apropriação e de desenvolvimento, tem papel preponderante a atitude colaborativa, ou mediação exercida pelo outro através dos signos e dos instrumentos. No processo ensino-aprendizagem ocorrido na escola, pode-se inferir que esse outro, que agirá em colaboração com o aluno, pode ser o professor, ou companheiros de classe ou, mesmo, livros e materiais pedagógicos. Dessa maneira, deve-se evitar que, em nome de uma aprendizagem pela mediação social, cerrem-se fileiras em reducionismos do tipo só trabalho em grupos de quatro ou mais, sem atividades individuais ou em duplas, sem maiores exposições do conteúdo pelo professor, pois, dessa forma, estaríamos caindo em uma visão espontaneísta do processo e não intencional como a teoria histórico-cultural ressalta. Da mesma forma, levar em conta os conceitos cotidianos dos alunos não resulta em ficar neles; ao contrário, o que o processo escolar possibilita é a apropriação de conceitos científicos sistematizados ao longo da história humana. Esses conhecimentos sistematizados, embora não evidenciados na relação de experiência com o meio, fazem parte da realidade histórica e os alunos deles necessitam se apropriar em uma relação de desenvolvimento da consciência sobre o mundo.

Vygotski, ao ver na escola um importante centro, mas não único, para compartilhar os conhecimentos, apropriar-se de conceitos, desenvolver funções psicológicas superiores calcadas na consciência e no domínio, coloca-a como um dos locais de humanização, requerendo, contudo, uma

atitude de investigação escolar no sentido de efetivar a aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento humano.

3.5 Elementos para análise da escola em uma perspectiva crítica

As categorias referentes para análise do estabelecimento escolar nessa perspectiva são autonomia e tensão. O conceito de autonomia de uma instituição escolar em um contexto dado nos aproxima do conceito de autonomia relativa dentro das ciências sociais, ou seja, a potencialidade da instituição em criar um projeto próprio que rivalize com as condições dadas, embora nunca as ultrapasse de todo. Reconhece-se a existência de uma autonomia relativa da instituição dentro de uma estrutura social que a condiciona. Dessa forma, a autonomia, além de ser uma busca de determinado grupo, relaciona-se, no caso das políticas educacionais, ao caráter centralizador ou descentralizador adotado ou, em outros termos, ao grau democrático proporcionado por uma política educacional de sistema a seus componentes institucionais.

Entendendo a autonomia como uma busca política de democratização, os impasses nesse processo geram tensões e resistências. As situações de tensão são estados latentes de conflito, em que a ligação dos opostos pode ou não gerar outros movimentos em uma síntese dialética. O indicador da possibilidade de superação da tensão estará relacionado à intensidade dos oponentes que geraram a situação. Quando se trata de uma centralização absoluta, essa possibilidade de superação é enfraquecida, a não ser que haja uma resistência tão intensa e ativa por parte da força oposta mais frágil. Então, se há uma tensão entre forças oponentes com certa igualdade de intensidade, pode-se dizer que ali existe um gérmen de uma nova situação, que será um resultado dialético do conflito. No caso da escola, normalmente isso se torna possível em um ambiente de política educacional não absolutamente centralizador. Observa-se que a tensão ocasiona uma mudança no estado emocional dos sujeitos ou grupos envolvidos. Essa mudança poderá ser uma resistência ativa e propositiva, quando o grau de coesão grupal é alto; ou de acomodação e desânimo, quando há uma fragmentação do grupo por quaisquer motivos.

Como categorias conceituais, neste estudo, temos as de currículo, de avaliação, de princípios de convivência e de gestão, pois serviram para orientar o olhar sobre a escola, bem como a organização e compreensão das informações dentro de uma totalidade de análise do ensino por ciclos ligado a uma pedagogia progressista.

Giroux, Freire, Vygotski e Pistrak, cada qual a seu modo, postulam para a escola uma autonomia relativa no sentido de projetar seu fazer ligado ao mundo social, mas na perspectiva de uma democratização das relações sociais. Ao rever as reflexões desses autores, em um referencial teórico, busco as possíveis equivalências conceituais dadas em relação à escola, ou seja, a semelhança mais do que a diferença entre os conceitos.

Esses autores vêem o processo ensino-aprendizagem como momento de elaboração, negando veementemente a transferência pura e simples de conhecimento. A compreensão epistemológica deles é semelhante, pois temos em Freire o distanciamento crítico da realidade, a busca da abstração a partir da realidade; em Vygotski, o desenvolvimento dos conceitos científicos em relação com os cotidianos; em Giroux, a necessidade de partir da voz do estudante para a busca teórica da compreensão do mundo; em Pistrak, as relações entre a esfera social e a apropriação científica. Um conceito que se sobressai em todos é a historicidade dos processos sociais e humanos. Vê-se que, embora a estrutura social apareça como referente a esses processos, não se depreende dessa noção nenhuma inexorabilidade determinista.

Entendido de forma peculiar em cada um, o conhecimento sistematizado pela humanidade não é negado. Ao contrário, é ressaltada a necessidade de sua apropriação e que, nesse processo, não se recuse a cultura vivida pelos estudantes. Ao professor, é dada uma posição mediadora de importância em justa medida na direção do processo de educação escolar.

Baseando-me nas categorias gerais que o próprio objeto de minha investigação sugere – currículo, avaliação, princípios de convivência e gestão – e pelo que inferi das leituras desses autores sobre a possibilidade de uma escola crítica, que, *não podendo tudo na transformação social, pode alguma coisa*, em um movimento de autonomia e tensão, explícito, a seguir, alguns elementos para a análise.

O *diálogo mediador*, como pressuposto de uma ação escolar crítica, adquire os contornos dados por Freire, Giroux, Pistrak e Vygostky. Através do diálogo mediador, os estudantes, dentro da escola, transpõem as fronteiras de seu próprio cotidiano, apropriando-se dos conhecimentos sistematizados por sua cultura e por outras culturas, o que inclui o conhecimento científico. Esse diálogo mediador no espaço escolar tem as características de uma ação intencional levada a cabo pela instituição através de seus vários momentos formativos, com destaque para as relações entre os estudantes e desses com seus professores. Como diálogo mediador, destacamos a convivência democrática entre os segmentos e a atuação na zona de desenvolvimento proximal.

A *política cultural da escola* substancia-se no currículo proposto e vivenciado, bem como pelas ações vinculadas aos movimentos sociais mais amplos, o que significa historicizar o conhecimento relacionando-o aos processos da atualidade, tomando o social como histórico e não como natural. Ressaltam-se, assim, nesse conceito de Giroux, o tema gerador de Freire, o complexo de Pistrak e as relações entre conceitos cotidianos e científicos de Vygotski.

A *participação criativa* - inferida principalmente das reflexões de Pistrak e de Giroux (voz) - dos diversos segmentos escolares requer uma ação propositiva na escola, e não apenas colaborativa, ou seja, não é o caso do simples ajudar os professores e a escola materialmente e em suas propostas, mas, sim, de propor, discordar, tensionar e implicar-se no processo escolar como

sujeitos, não como objetos. Esse elemento requer auto-organização dos segmentos, notadamente do estudantil, com relativa autonomia e um projeto de participação menos cristalizado, mais permeável aos conflitos, preconizando uma unidade na diferença. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição de ensino, é concebida como esfera pública democrática e o professor, como intelectual transformador.

A pedagogicidade crítica da materialidade do espaço escolar é a própria valorização do espaço, dos instrumentos e de suas relações com o processo ensino-aprendizagem que ocorre na escola, levando em conta desde a conservação, o cuidado, melhoria e a relação com os aparelhos públicos.

Apoiada nesses elementos centrais e nas idéias dos autores já mencionados, busco olhar, em termos de currículo, avaliação, princípio de convivência e gestão, os processos dessa escola por ciclos de formação, vinculada a uma proposição pedagógica crítica. Antes, porém, é necessário apresentar como está sendo feita a implantação dos ciclos em diferentes políticas educacionais.

4 OS CICLOS EM DIFERENTES REALIDADES

Querer ensinar e conseguir fazê-lo com todo mundo é uma utopia muito moderna. O princípio da educabilidade defendido pelos movimentos pedagógicos inovadores (...) torna-se, pouco a pouco, o credo da fração mais progressista no centro dos sistemas escolares, com a aliança decisiva de forças de esquerda desejosas de justiça social e de forças mais gestionárias, preocupadas com o desenvolvimento econômico e com a substituição da mão-de-obra.

Perrenoud

A possibilidade de uma pedagogia diferenciada e de uma individualização de percursos formativos, garantindo a igualdade na escolarização, é uma das buscas contemporâneas da educação. É no seio nesse amplo movimento, contendo posições e interesses políticos distintos, que se inscrevem os ciclos. Ao propugnarem tempos mais longos[47] e a consideração das diferenças de ritmos de aprendizagem, os ciclos[48] pretendem criar *espaços-tempos* escolares mais globalizados, rompendo com a seriação anual.

Mas o que significa romper com o regime seriado? O que se destaca como pressuposto

geral dessa ruptura é não ter como referência básica a anualidade, a simples repetência[49] da série como mecanismo balizador da trajetória escolar do aluno, mas sim eliminar ou diminuir sensivelmente as barreiras anuais. As séries implicam um processo escolar marcado pela divisão estrita de anos escolares cursados seqüencialmente, colocando-se como condição de passagem o domínio dos conteúdos da série anterior. Caso esse domínio não seja demonstrado, o aluno deverá cursá-la novamente, isto é, repetir a série. Existe, preponderantemente, um sentido altamente prescritivo e seqüencial dos conteúdos escolares, balizados, geralmente, por uma cultura escolar tradicional expressa em vários instrumentos, como livros didáticos, listagens de conteúdos pelos órgãos centrais do sistema educativo, etc. O regime seriado aliado, predominantemente, à pedagogia tradicional, com uma avaliação notadamente classificatória e objetiva, configura uma escola altamente seletiva. Apesar de os altos índices de exclusão da e na escola não poderem ser atribuídos à seriação[50], os moldes como ela vem se apresentando ao longo da história da educação certamente evidenciam problemas intra-institucionais que muito colaboram para essa difícil situação.

A estruturação[51] das escolas de ensino fundamental por ciclos tem inspirado reformas nos sistemas educativos de diversos países e, no Brasil, de estados e municípios. Por trás de muitas dessas reformas, há a simples busca de reverter os altos índices de reprovação/repetência e de exclusão escolar. A preocupação em relação a esses índices e, principalmente, a seus efeitos sobre o orçamento dos sistemas de ensino é antiga. Dessa forma, o debate em torno dos ciclos vem acompanhado sempre da questão da avaliação ou, mais especificamente, da não-retenção em períodos maiores que um ano.

Contudo, a idéia de ciclo é mais ampla e estaria diretamente ligada a uma visão de escola e de currículo não-segmentados em graus anuais e sem uma estruturação rígida de conteúdos. Ou seja, a organização da escola em ciclos seria uma das opções na busca de uma lógica estruturante de escola que superasse a lógica da seriação. Enquanto concepção, defendida por parte dos educadores progressistas, podemos indicar algumas idéias subjacentes a essa visão de ciclos: de que o ser humano passa por diferentes fases em seu desenvolvimento e de que essas fases-ciclos de vida não podem ser enquadrados na anualidade seriada nem podem ser relegadas em um processo educativo; apontam para a continuidade dos estudos sempre, para a necessidade da descompartimentação e do rompimento com a linearidade artificial de saberes; indicam uma intenção democratizadora do ensino, tanto no acesso como na permanência do aluno, no sentido do direito ao desenvolvimento humano.

Não obstante esse substrato de idéias, os defensores ou implementadores de ciclos compõem um variado espectro político. Certamente, sob essa aparente unanimidade em relação à organização (denominação) da escola, há diferenças significativas de entendimento sobre a função

da escola, currículo, avaliação, etc.; ou seja, de concepção de educação básica e, conseqüentemente, da escola por ciclos. Essas compreensões diferenciadas, possivelmente, alteraram tanto a forma de implantação como o próprio conteúdo das reformas que trabalharam com a idéia ou com a denominação de ciclos. Dessa forma, pode-se, inclusive, questionar se todas as propostas e reformas pretendem efetivamente romper com a lógica da seriação.

Nesse capítulo, investigo, *grosso modo*, algumas dessas reformas no sentido de compreender melhor a realidade de Porto Alegre e da Escola Vila Monte Cristo, em especial. Com esse intuito, analiso resenhadamente reformas em outros países e, no Brasil, a proposta da cidade de São Paulo (1992) e a Escola Plural de Belo Horizonte; em seguida, passo a tratar da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Para finalizar, indico algumas comparações e influências entre os sistemas dentro dos limites deste estudo.

3.1 Em outros países

Desde a primeira metade do século XX, com a promoção por idade no ensino inglês[52], a linearidade da estrutura seriada vem sendo questionada, sobretudo, em seu cânone de reprovação e necessidade de repetência. A proposta de reforma da educação francesa, na retomada democrática do final da década de 1940, Reforma Langevin-Wallon, sob o princípio essencial da justiça, propunha graus progressivos “ que correspondam a níveis de desenvolvimento e aos quais todas as crianças deverão ascender sucessivamente” (Plano da Reforma Langevin- Wallon. In. Merani, 1977, p. 181). O ensino obrigatório previsto era dos 3 aos 18 anos, com três ciclos sucessivos. Essa reforma não chegou a ser implantada, mas seu texto serviu para o avanço do debate educacional[53].

Apesar da dificuldade em romper com a cultura seriada, nas últimas décadas, vários países francófonos (Bélgica, França, e outros) têm promovido reformas educacionais que adotam a organização por ciclos. Conforme Perrenoud:

A organização da escola por ciclos de aprendizagem, principalmente a primária, está sendo discutida em vários países desenvolvidos. Em alguns sistemas escolares ela já foi adotada no papel, mas sua implementação tem sido apenas parcial. Em outros, planejou-se a implantação gradual (...). Outros, ainda, fizeram experiências limitadas, que resultarão talvez numa lei de orientação à francesa ou numa extensão progressiva à maneira belga, ou quem sabe ainda num terceiro caminho (1999, p. 8).

Dessa forma, a escola em ciclos é ainda mais projeto que realidade, pois “nenhum sistema educacional de fala francesa conseguiu implantar em larga escala uma escola sem séries que promova apenas ciclo de aprendizagem” (Perrenoud, 1999, p. 8). Ao invés “de um modelo completo já testado” para implantação, o que tem acontecido nesses países, conforme o autor, é uma

busca da inovação em larga escala com o envolvimento “de todos os atores”, pois “não se pode mudar as representações, as práticas, as culturas profissionais por decreto” (idem p. 8).

Outros países, por processos diferenciados, fizeram reformas educacionais substituindo a seriação pelos ciclos. Para análise, selecionei as reformas dos sistemas educativos de Portugal, Espanha e Argentina por terem sido objeto de estudo, no segundo semestre de 1995, de um grupo de professores da Secretaria Municipal de Porto Alegre e alguns professores da Escola Municipal Vila Monte Cristo. Embora os estudos da época tenham sido restritos, tanto na abrangência do material como no tempo e na forma de estudo, a estrutura geral dessas reformas acabou sendo assimilada por esse grupo de professores[54].

Pela limitação de acesso à realidade vivida, o estudo restringe-se a textos legais e/ou oficiais produzidos para a regulamentação e divulgação de seus sistemas de ensino, descrevendo o nível equivalente ao ensino fundamental obrigatório brasileiro e algumas reflexões críticas acerca dessas reformas.

3.1.1 Portugal

Em Portugal, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, lei n. 46/86, o ensino básico tem a duração de nove anos - o primeiro ciclo com quatro anos; o segundo, com dois e o terceiro, com três anos. As crianças ingressam no ensino básico a partir dos seis anos de idade. O sistema português prevê a educação pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior.

A reforma educacional[55], aprovada pela Assembléia da República, teve sua implantação pensada em três grandes fases: a primeira, do ano letivo de 86/87 ao de 88/89, foi chamada de preparação; a fase de 89/90 a 91/92 foi de experimentação e construção legislativa e a terceira, de 92/93 a 95/96, direcionava-se a uma aplicação generalizada de lei n.46/86. Apenas dez anos depois é que a reforma estaria inteiramente implantada. Nesse tempo, inúmeros decretos orientaram as transformações do ensino, versando sobre assuntos diversos, como planos, conteúdos e complementos curriculares.

A edição de um roteiro, em 1992[56], para pais e professores tenta, de forma massiva e acessível, esclarecer e convencer sobre as conveniências da reforma. A existência de um guia nesses moldes indica o possível desconhecimento, mesmo seis anos após o início da reforma, do povo português, incluindo os professores, sobre a lei de 1986. Além dessas possíveis inferências, há que se destacar, na maioria dos textos oficiais, a referência à Comunidade Económica Europeia (CEE) e à necessidade de Portugal tornar-se "europeu". Em uma passagem, lê-se: "(...) O Portugal Europeu que hoje somos, a paz de que beneficiamos e o desenvolvimento social e económico, que o nosso País tem inegavelmente conseguido, representam um contexto novo e de esperança em que estão a

crescer as novas gerações portuguesas" (Portugal, 1993, p.5).

Relaciona-se essa condição "européia" à própria reforma: "Por isso se empreendeu uma alargada reforma do sistema educativo. Desde 1986 que se preparou longa e seriamente uma mudança que chega agora, em 1992, a todas as escolas do País" (Portugal, 1993, p. 6).

A reforma do sistema apoiaria a urgente melhoria da qualidade da educação mediante a ampliação do tempo de escolaridade obrigatória, de transformações das práticas pedagógicas, de mudanças curriculares e no modo de avaliação. A escolaridade obrigatória foi ampliada de sete para nove anos; a estrutura por ciclos substituiu a seriada, criando-se também outros objetivos para a educação obrigatória, entre os quais a educação para a cidadania. Os pontos destacados como problemas a serem resolvidos eram o insucesso e o "abandono" escolar.

Na década de 1980, Portugal foi o país com o índice mais alto de insucesso escolar de toda a Comunidade Econômica Européia. A reprovação atingia, anualmente, cerca de um quarto dos alunos, somando-se a isso as taxas de exclusão escolar. Mesmo em 1989/90, os desvios etários eram altos: no primeiro ciclo, 19,6%; no segundo, 39,8% e, no terceiro, 30,4%. A reforma já estava em sua primeira fase, mas os índices ainda eram alarmantes para um país que queria alcançar os níveis de excelência exigidos pelos acordos da CEE: "Em 1991, só 43% dos portugueses com 14 anos frequentava o 9º ano. / Dos restantes 57%, mais da metade havia abandonado a escola e os restantes frequentavam-na em anos de escolaridade que iam do 3º ao 8º ano" (Lemos et al., 1993, p. 17). Esses números revelam que a escola portuguesa não abrangia nem a metade da população escolarizável, quando a sua meta era oferecer educação para todos.

A justificativa da reprovação pelo alto nível de exigência não se confirmava. Em estudos internacionais, os alunos portugueses não revelavam competências apropriadas a determinados níveis de escolarização, o que levou os estudiosos do sistema a concluir que "os alunos portugueses reprovam muito mais do que os outros, mas não aprendem mais [que os alunos de outros países por isso]" (Lemos et al., 1993, p. 17). Essa situação local e internacional (CEE) impulsionou a reforma portuguesa que se implantou por meio da lei e de inúmeros despachos específicos, como o despacho n. 22/SEEI/96, que trata especificamente da possibilidade de currículo diferenciado em caso de necessidade dos alunos.

Com a estrutura de três ciclos, o ensino básico obrigatório organiza-se com uma base curricular prescrita de acordo com o ciclo, a área-escola[57] e os complementos curriculares[58]. As áreas de Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou outras confissões religiosas), a área-escola e os complementos curriculares estão presentes em todos os ciclos.

O primeiro ciclo é de quatro anos; seu ensino é globalizado e a responsabilidade é de um professor unidocente, que poderá contar com professores de áreas especializadas. A carga

curricular mínima semanal é de 25 horas e somam-se às áreas comuns, referidas acima, as seguintes áreas de estudo: Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica; Estudo do Meio; Língua Portuguesa e Matemática. O objetivo do primeiro ciclo (seis a nove anos) é "(...) o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais de aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora; (...)" (Portugal, 1986, p. 13).

O segundo ciclo, de dois anos, é organizado por áreas interdisciplinares e o regime predominante é de professor por área. Além das áreas comuns a todos os ciclos, há as áreas pluridisciplinares, cujas respectivas disciplinas e cargas horárias semanais são: Línguas e Estudos Sociais - Língua Portuguesa (5), História e Geografia de Portugal (3), Língua Estrangeira (4); Ciências Exactas e da Natureza - Matemática (4), Ciências da Natureza (3); Educação Artística e Tecnológica - Educação Visual e Tecnológica (5), Educação Musical (3); e Educação Física - Educação Física (3 ou 2 de acordo com os recursos). Os objetivos do segundo ciclo são:

(...) a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes; (...) (Portugal, 1986, p. 13).

O terceiro ciclo, com duração de três anos, é organizado por um plano curricular unificado e é ministrado por professores por disciplina ou grupo de disciplinas, tendo como objetivos gerais "(...) a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana" (Portugal, 1986, p. 13). Integram a base curricular as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa (4); Língua Estrangeira (3) continuação do segundo ciclo; Ciências Humanas e Sociais - História (3), Geografia (3, -, 3[59]); Matemática (4) Ciências Físicas e Naturais - Físico-químicas (-, 4, 3), Ciências Naturais (4, 3, -); Educação Visual (3); Educação Física (3 ou 2 de acordo com recursos); área opcional - Língua estrangeira II (3), ou Educação Musical (3 ou 2 de acordo com recursos) e Educação Tecnológica (3).

No que toca à avaliação da aprendizagem, a principal modalidade é a avaliação formativa, que objetiva reorientar o ensino e a aprendizagem. Concebe-se a progressão como regra em toda a escolarização básica obrigatória e a retenção, como excepcionalidade. A tentativa é de

uma mudança na concepção de avaliação:

O sistema de avaliação ainda em vigor na escola portuguesa respondia a uma concepção diferente bem diferente de escola. Em primeiro lugar, a uma escola que não era para todos, que não existia o objectivo último de conseguir que todos conseguissem aprender pelo menos o mínimo necessário à sua integração social e o máximo possível ao seu desenvolvimento individual, mas sim com o objectivo de seleccionar os mais aptos ou, mais exactamente, de discriminar negativamente, e com grande impacto social e pessoal, os (eventualmente) menos aptos (Lemos et al., 1993, p. 15).

O direito ao sucesso escolar é tomado como idéia-chave. Porém, esse sucesso significa assegurar a qualidade das aprendizagens, e não apenas a progressão de alunos. Como a estruturação é por ciclos e os objetivos referem-se a cada ciclo, a possibilidade de retenção dá-se, preferencialmente, ao final de cada ciclo, embora se a admita ao final dos anos, em casos muito específicos. A avaliação é concebida nas modalidades formativa, sumativa, especializada e aferida, esta última mais ligada à avaliação da qualidade do sistema educacional.

A avaliação formativa consiste no acompanhamento da aprendizagem de cada aluno, visando a uma intervenção do professor que potencialize as aprendizagens no sentido de sua qualidade e sucesso. É, portanto, sistemática, contínua e deverá expressar-se por meio de descrições e registros qualitativos estruturados do aproveitamento de cada aluno. Tem como objetivo avaliar não só os conhecimentos, mas, também, as competências, capacidades, atitudes e destrezas. A avaliação é promovida pelo professor sempre em diálogo com o aluno e com outros professores e serviços pedagógicos.

A avaliação sumativa constitui-se em um juízo sobre as aprendizagens globais do aluno; realiza-se no final de cada ciclo e visa à tomada de decisão sobre progressão ou retenção, diplomas, certificados, apoios e complementos a serem sugeridos para o próximo período ou ciclo. Essa avaliação é feita pelos professores e técnicos, que avaliam os conhecimentos, competências, capacidades, atitudes de acordo com critérios definidos no conselho pedagógico, em conformidade com os objetivos de cada ciclo, estabelecidos pela legislação vigente. É expressa de forma descritiva no primeiro ciclo e com notação em escala descontínua[60] de 1 a 5 no segundo e terceiro ciclos, acompanhada de um resumo dos registros descritivos da avaliação formativa.

Há a possibilidade de uma avaliação sumativa extraordinária: "Os alunos que revelem grande dificuldade em atingir os objectivos mínimos definidos por um determinado ano de escolaridade, apesar de terem se beneficiado de diversas medidas de apoio e complementos educativos, podem ser submetidos a uma **avaliação sumativa extraordinária**" (Lemos et al., 1993, p. 31). Neste caso, resulta em retenção. Porém, a decisão de uma avaliação sumativa extraordinária pode ser de progressão "(...) quando, no conselho de turma ou conselho escolar, no caso do 1º ciclo,

se considera que o aluno conseguiu recuperar depois de usufruir das medidas de apoio e complementos educativos, apresentando as condições necessárias para alcançar os objectivos propostos para o próximo ano (...)" (p. 32). A decisão de uma avaliação desse tipo pode ser a progressão com apoio ou a retenção simples ou repetida.

A avaliação especializada é destinada aos alunos com necessidades educativas específicas e que exijam uma investigação avaliativa mais ampla que as normalmente realizadas. Visa à elaboração "(...) de uma programação individualizada susceptível de permitir um ritmo próprio, especial, de progressão de aprendizagem" (Lemos et al., 1993, p. 50). Assume uma feição multi e interdisciplinar e é realizada de forma conjugada por técnicos de educação, pais, conselho pedagógico, conselho diretivo e professores. É feita sempre que necessário e obrigatoriamente no caso de retenção repetida.

Para registros de avaliação, são indicados o processo individual do aluno, o dossiê, que podem tomar várias formas desde que neles estejam contidos os dados relevantes da vida escolar do aluno, suas produções, e que resguardem o caráter reservado do documento, ou seja, de acesso restrito.

A avaliação aferida objetiva o controle da qualidade do sistema de ensino e é realizada pelos órgãos governamentais responsáveis. Porém, também pode ser realizada pelos conselhos pedagógicos da escola com o fim de " (...) diagnóstico das aprendizagens a nível da escola" (Lemos et al., 1993, p. 45). Conforme a legislação portuguesa, essas provas não têm nenhum efeito de progressão ou de classificação sobre os alunos; seu sentido estaria relacionado ao controle do cumprimento dos objetivos escolares nacionais, estimulando a confiança social no sistema. O controle externo da qualidade de ensino do sistema realizado por órgãos centrais tem sido uma estratégia usada por vários países, inclusive pelo Brasil^[61], e que gera sempre polêmicas acerca de sua validade e fins. Portugal afina-se, por meio desse recurso de avaliação, com a tendência da União Européia, cuja maioria de seus países-membros incrementou modos de avaliação do sistema de ensino. Porém, no sistema português, conforme Afonso: “não foram cumpridas as expectativas mais pessimistas que apontavam para a eventualidade de esta modalidade de avaliação poder desempenhar um papel decisivo na promoção de *quase-mercado* – como, aliás estava a acontecer com outras modalidades semelhantes de avaliação estandardizada, utilizadas em outros sistemas educativos” (2000, p. 26).

Dessa forma, apesar de uma afinação às reformas neoliberais, a partir de 1987, com o governo do Partido Social-Democrata (PSD), a reforma educacional portuguesa “estava em relativo contra-ciclo em relação ao neoliberalismo emergente no contexto internacional” (Afonso, 2000, p. 22). Pode-se destacar a avaliação formativa, modalidade tomada como centralidade, como um dos elementos da reforma que a afasta da tendência neoliberal.

A ação de diminuição da retenção e a perspectiva da progressão como caminho mais normal para os alunos são, no dizer dos estudiosos portugueses,

(...) o que mais efeitos terá sobre a prática dos professores e o que mais tem chamado a atenção da opinião pública. É também aquele que mais discussão tem suscitado. A orientação básica é clara: a repetência deve ter carácter excepcional. Não fora o tradicional carácter seletivo do sistema de ensino português e esta posição pareceria natural: as crianças e jovens frequentam a escolaridade obrigatória porque a sociedade o considera necessário, competindo-lhe, portanto, promover as condições que permitam a futura realização de todos e de cada um deles (Lemos et al., 1993, p. 54).

Nos finais de ano, a progressão deve ser o resultado natural da avaliação; nos finais de ciclo, dependerá da avaliação sumativa e poderá ser progressão simples ou com apoio educativo.

A retenção, vista como excepcionalidade, teria carácter pedagógico e só seria adotada quando o aluno revelasse atraso frente aos objetivos do ciclo. Quando for o caso de retenção, o relatório do aluno deverá contemplar uma proposta de plano de estudos. A situação de retenção repetida só seria adotada mediante uma avaliação especializada, em cujo relatório constariam vários itens: parecer do serviço de psicologia e orientação, plano de apoio específico, referência a apoios e complementos educativos, língua materna e relato dos contatos realizados com os encarregados de educação.

Os apoios e complementos educativos previstos na legislação portuguesa estão em clara sintonia com a pedagogia compensatória adotada em outros países europeus. Considera-se o novo estilo de apoio dentro de uma concepção diferente do "apoio pedagógico acrescido" que já existia nas escolas portuguesas. A novidade estaria no carácter disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar das referidas medidas; não são somente "aulas particulares" gratuitas. Essas medidas contribuiriam para a igualdade de acesso e sucesso do aluno, promovendo a recuperação dos mesmos sem os fazer repetir. O programa de apoio e complemento pode ser específico, interdisciplinar ou transdisciplinar e alternativo, tendo cada um desses tipos a sua especificidade de procedimentos, elaboração e aplicação. Os relatórios são trimestrais e informam sobre o aproveitamento do aluno e a conveniência ou não da continuidade do apoio.

Para certificação ou diploma, há dois caminhos: o aluno com aproveitamento recebe o diploma do ensino básico; o aluno que finalizou a escolaridade pode receber simplesmente um certificado de cumprimento da escolaridade obrigatória se sua avaliação sumativa do terceiro ciclo foi sem aproveitamento suficiente. Porém, nesse caso, pode se propor a realização de provas - o que se chama *exame de alunos auto-propostos* - e, em caso de aprovação, o aluno recebe o diploma de ensino básico.

A reforma do sistema educativo português pretende que os alunos consigam participar

da escolaridade obrigatória com mais sucesso nas aprendizagens propostas, permanecendo durante o tempo previsto na escola. Dessa forma, diminuiriam os alarmantes índices de “abandono” e repetência. Resta saber se os alunos têm conseguido altos níveis de competência nos testes internacionais, provando a igualdade de “excelência” do sistema português com os outros sistemas da União Européia, como parecia ser um dos motivos da reforma.

3.1.2 Espanha

Embora continue vigente em algumas linhas, a *Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*, de 1970, foi bastante modificada ao longo dos anos. Em 1981-1982, começa a estrutura de ciclos seguida de um vasto período de experimentação pedagógica, fomentado especialmente pelos professores renovadores. Em virtude do forte Movimento de Renovação Pedagógica, observam-se um debate pedagógico acirrado e uma aparente autonomia[62] nas leis do ensino.

Alguns fatos marcam o percurso da reforma: em 1987, o governo apresentou o documento *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza: Propuesta para Debate*, que durante dois anos foi discutido por diversos setores da educação e da sociedade mais ampla; em 1989, como resultado desse debate e de consensos criados, foi apresentado o *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*[63] - marco referencial da reforma espanhola; em 1990, a *Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo – LOGSE* - e, em março de 1998, a nova LOGSE, com alterações parciais no ensino secundário e profissional.

A LOGSE[64], formulada pelo Partido Socialista Espanhol - PSOE, foi a primeira reforma educativa global depois do franquismo. A estrutura geral da educação inclui o ensino geral e os especiais. Neste último, estão o de línguas estrangeiras e o artístico. O ensino geral é ordenado pela educação infantil, primária, secundária - obrigatória e bacharelado e ensino profissional de grau médio -, a formação profissional de grau superior e a educação universitária. O sistema educativo é avaliado pelo *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación*, que recebe ajuda das comunidades autônomas[65] para avaliar o sistema e suas partes, averiguando se estão alcançando os objetivos acordados. Essas avaliações geram as estatísticas escolares anuais, que podem colaborar para uma ação de acordo com a realidade do sistema.

Observa-se, nos documentos oficiais, a preocupação com a situação econômica e, especialmente, o processo da Comunidade Econômica Européia:

La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa ante un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa, que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros (Espanha, 1990, Preâmbulo).

A duração do ensino obrigatório - ensino básico gratuito - é de dez anos, começando aos seis e indo até os dezesseis anos, e inclui a educação primária e a secundária obrigatória. Visa a uma educação comum a todos os alunos, mas prevê diversificação de programa nos últimos anos.

A educação primária tem a duração de seis anos (6 aos 12 anos de idade) divididos em três ciclos de dois anos, e objetiva a aquisição de elementos culturais básicos, cálculo aritmético, leitura e escrita. Na LOGSE/90, são apontadas as seguintes capacidades a serem desenvolvidas na educação primária:

a) Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma. b) Comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera. c) Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales. d) Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan. e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos. f) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística. g) Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo. h) Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente. i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal (Espanha, 1990, online).

As áreas de conhecimento - *Conocimiento del medio natural, social y cultural, Educación artística, Educación física, Lengua Castelhana, lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma y Literatura, Lenguas Extranjeras, Matemáticas* - devem ser trabalhadas de forma global e integradora e ministradas por professores com competência em todas as áreas do nível, exceção feita aos professores especializados em música, educação física e língua estrangeira. O ensino "tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño" (Espanha, 1990, online). A avaliação deverá ser contínua e global. A progressão de um ciclo para o outro será feita quando o aluno atingir os objetivos do ciclo; a retenção é prevista de ciclo para ciclo, podendo o aluno permanecer mais um ano no ciclo.

Dentro do ensino básico, está a educação secundária obrigatória com duração de quatro anos, divididos em dois ciclos de dois anos, tendo como finalidade "transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato" (Espanha, 1990, online). Indicam-se diversas capacidades a serem desenvolvidas com acentuada ligação à competência comunicacional, procedimentos no trato com o conhecimento e posturas sociais.

Nessa etapa, as áreas de conhecimento - *Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Geografía e História, Educación Física, Educación Plástica e Visual, Lengua Catelhana, lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma y Literatura, Lenguas Extranjeras, Matemáticas, Música, Tecnología* - serão trabalhadas com metodologia que favoreça a capacidade do aluno "para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico" (Espanha, 1990, online). Os professores deverão ter formação específica, uma vez que as áreas estão repartidas, e também podem atuar profissionais liberais que tenham título de especialização didática.

A avaliação é referida como contínua e integradora. A progressão é feita se o aluno alcançar os objetivos do primeiro ciclo e de cada ano do segundo ciclo, podendo ser retido por um ano. Ao terminar esta etapa do ensino básico, o aluno receberá o título de graduado em educação secundária se tiver aproveitamento; em caso contrário, receberá apenas o certificado de escolarização - dado a todos os alunos, em que constam anos cursados, aproveitamento das áreas, etc.

A formação permanente dos professores é vista como um direito e uma obrigação do professor e, também, como responsabilidade das administrações educativas. Tem-se uma visão de formação permanente mais ligada ao centro de trabalho do professor do que a cursos institucionais, particularmente a formação de equipes docentes com tempo, espaço e condições de refletir e avaliar sua experiência a fim de transformá-la e aprimorá-la. Embora seja esse o discurso que consta nos textos legais, conforme Sacristán, o que ficou estabelecido foi mais uma relação unidirecional da burocracia com o professor, que "reforça, por sua vez, uma ética profissional individualista que gera dependência e impede o desenvolvimento de espaços coletivos de profissionalização das escolas" (1998, p. 143). Cabe ao professor, apenas, a tarefa de concretização das diretrizes curriculares nacionais.

A concepção de currículo compreenderia tudo o que a escola oferece como possibilidade de aprendizagem - conceitos, procedimentos e atitudes. Indica-se a necessidade de explicitar as intenções educativas ao máximo, para que se desvele o "currículo implícito". O *Diseño Curricular Base*[66] teria sua origem indicada nas inovações pedagógicas ocorridas principalmente no Movimento de Renovação Pedagógica. Pretende ser um documento de apoio à discussão dos currículos das administrações educativas e, notadamente, nos passos de concretização curricular dentro dos centros escolares. Ou seja, na formulação do Projeto Educativo do Centro, do Projeto Curricular do Centro e nas Programações das Unidades Didáticas dos professores, pois há níveis de concretização curricular: o Estado, as comunidades autônomas, as escolas e os professores. Esses níveis de concretização do currículo seriam pensados não de maneira ordenada por amplitude, mas, sim, como elementos simultâneos de reflexão e elaboração. Na prática, o Estado determina 55% do

tempo escolar para as comunidades autônomas com língua própria e 65% para as outras. A essa prescrição somam-se as realizadas pela comunidade autônoma e tem-se um espaço escolar mais de adaptação que de formulação. Ressalte-se que não são orientações genéricas, mas prescrições pormenorizadas acerca das áreas, conteúdos, avaliação, método, etc.

O *Diseño Curricular Base*, elaborado pelo Ministério da Educação e Ciência, embora com caráter prescritivo[67], diz buscar uma idéia de currículo aberto e flexível, no qual tomariam a frente da cena a realidade e a elaboração pedagógica de cada centro educativo. E é exatamente a idéia de autoria do magistério que conquistou muitos professores progressistas no período anterior à LOGSE, o que se tornou paradoxal, de acordo com Contreras, pois "se parecia afirmar-se nos princípios da reforma uma filosofia repartida por muitos educadores, ao mesmo tempo, os excluía, negando sua experiência, seu saber e as tradições pedagógicas que mantinham vivas em seus MRP [Movimentos de Renovação Pedagógica]" (1999, p. 77).

Na reforma, fica evidente a preocupação com o fracasso escolar e a busca de sua reversão, partindo da premissa de que uma escola eficiente deve atender às necessidades dos alunos e da sociedade; preparar os jovens para viver seu papel de cidadãos ativos; proporcionar os elementos suficientes de transição à vida adulta e ativa (mundo do trabalho). A retenção ou permanência de um aluno em um ciclo por mais um ano deve ser um recurso excepcional, posterior ao empenho de outros recursos e só utilizado quando existirem garantias razoáveis de que pode contribuir para uma solução efetiva das dificuldades estabelecidas.

Na organização do ensino, há uma opção oficial pelo construtivismo. Hernández pondera que toda a efervescência pedagógica foi substituída "pelo discurso construtivista e instrucional que se instalou como denominante na reforma espanhola de 1990" (1998, p. 17). No momento de estabelecer os conteúdos, os objetivos se referem a grandes tipos de capacidades humanas: cognitiva e intelectual, motora, equilíbrio pessoal - relação interpessoal, atuação e interação. Assumem-se os temas transversais como temas que perpassam várias áreas. Alguns são estabelecidos previamente na base curricular, como, por exemplo, ambiente, sexualidade, cultura e economia. Na organização (bloco de conteúdos), são levados em conta as áreas, projetos e temas transversais. As formas são inter-relacionadas; a eleição de uma área do conhecimento depende do desenvolvimento que se quer do aluno; os conteúdos não são unidades compartimentadas com sentido em si mesmos; a intervenção dos conteúdos visa a procedimentos e atitudes.

O currículo estaria baseado em quatro fontes: epistemológica - conhecimento das áreas, sociológica, psicológica e pedagógica - teorias pedagógicas e prática docente, buscando a produção e a inovação. Entretanto, conforme Sacristán, "difunde-se a idéia de que as condições da evolução e do desenvolvimento psicológico do aluno são o *primeiro* critério de seleção de conteúdos e métodos, o que impregna toda a proposta de argumentações psicológicas. Pretende-se tecnificar

assim o que são opções de outro tipo" (1998, p. 134). Então, dessas quatro fontes do currículo, a psicológica sobrepõe-se excessivamente às outras.

Para haver significado nos conteúdos, faz-se necessária uma lógica interna. O aluno deve ter algum conhecimento prévio do que vai estudar, ter uma disposição favorável à aprendizagem, envolvendo componentes afetivos. A educação aparece como prática social para promover a socialização e a individualização. Os conteúdos de ensino são concebidos em três grandes dimensões: *conceitual* - conceitos, eixos e princípios sempre presentes nos programas escolares que descrevem enunciados, como as trocas, que se produzem em um objeto e situação, se relacionam com as trocas que se produzem em outro objeto e situação; *procedimentos*: conjunto de ações ordenadas, orientadas pela execução da meta, em que o conteúdo escolar planejado com intervenção educativa pode ser trabalhado mediante distintos métodos; *normas, valores e atitudes* - a aprendizagem se produz de forma planejada, a escola intervirá intencionalmente, favorecendo as situações de ensino que assegurem o desenvolvimento dos valores, normas e atitudes, a partir das quatro fontes do currículo, mas, no discurso oficial, especialmente da fonte sociológica. O conteúdo deve ser abordado convergentemente desde uma perspectiva conceitual, processual e atitudinal.

A educação obrigatória visa oferecer ao aluno uma cultura comum, à qual qualquer cidadão deve ter acesso. A ajuda pedagógica necessária ajustaria a intervenção educativa à individualidade do aluno. A educação escolar teria de assegurar um equilíbrio entre a necessária compreensão do currículo e a inegável diversidade dos alunos.

Como se observa, a reforma espanhola tem um forte acento curricular baseado na psicologia. Apesar de, nos primeiros tempos, estar relacionada aos MRP, o rumo seguido foi de gestar um discurso curricular oficial, permitindo pouco espaço à criatividade pedagógica dos centros educativos, que ficaram com uma tarefa mais adaptativa dentro da reforma. Vale transcrever o depoimento de Hernández para ressaltar o quanto foi frustrada a expectativa desses movimentos:

Naquele momento, colaborava como formador e assessor no campo da pesquisa educativa no Instituto de Educação da Universidade de Barcelona. Era a época, no princípio dos anos 80, em que se pensava que a reforma educativa que traria a democracia espanhola e que ia ser promovida pelo Partido Socialista (que ganhou as eleições em 1982) partiria das experiências inovadoras dos professores nas escolas. A pesquisa na ação, a consideração dos professores como pesquisadores e intelectuais críticos e a noção de currículo baseada nas escolas, pensávamos alguns, podiam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, o desenvolvimento de um processo democrático, solidário e emancipador da educação escolar, além de possibilitar uma reconsideração da importância da função docente como mediadora de culturas e facilitadora de estratégias de interpretação dos fenômenos objeto de pesquisa por parte dos alunos e dos professores (1998, p. 17).

As esperanças dos educadores progressistas em um governo democrático foram traídas já em 1990 com a LOGSE. Atualmente, sob um governo conservador, o que já estava ruim ficou pior, porque, de acordo com Contreras, além de deixar que as coisas seguissem seu curso, esse

governo aprofundou o caráter seletivo da educação e a tendência neoliberal através de:

a) uma maior liberalização na escolha de centros por partes das famílias (e de alunado por parte das escolas!); b) uma maior deteriorização das escolas públicas, aquelas nas quais, segundo as zonas, se concentra o alunado dos setores sociais mais marginalizados e do qual fogem as famílias que possuem maiores recursos econômicos e culturais; c) uma introdução mais decidida nos centros educativos de técnicas gerencialistas, como, ultimamente, as técnicas de Gestão de Qualidade Total, e d) uma maior pressão avaliativa sobre as instituições escolares e sobre o alunado, valendo-se de 'indicadores de qualidade', normalmente parâmetros internacionais (1999, p. 80-81).

Com essas características e trajetória, pode-se afirmar que a reforma espanhola se tornou mais um ponto de radical discórdia do que impulsionadora de sonhos pedagógicos como em seu início de experimentação.

3.1.3 Argentina

Na Argentina, uma nova lei federal de educação, em 1993 - governo Menen, estabeleceu uma Educação Geral Básica - dos 6 aos 14 anos, dividida em três ciclos de três anos. Apesar de pregar uma implementação gradual, a intenção era “reducir al minimo posible el periodo de coexistencia del sistema antiguo com el nuovo, descartando estrategias de implantación grado por grado que prolongarían al período de transición” (Resolución 30/93 apud Salonia et al., 1995, p. 232).

O sistema argentino prevê uma *educación inicial*, dos três aos cinco anos de idade; a *educación general básica*, dos seis aos 14 anos; a *educación polimodal*, dos 15 aos 17 anos, e o ensino universitário. Baseando-se na idéia de que “en una sociedad democrática, la función específica de la escuela es actuar (...) contra las desventajas socio-culturales, assumiendo una pedagogía del éxito para todos” (Argentina, 1994c, p. 3). Essa nova estrutura substituiu a antiga estrutura de pré-primário (três aos cinco anos), o primário de sete anos de duração (seis aos 12 anos), o secundário com cinco anos de duração (13 aos 17 anos), o terciário ou superior e o quaternário. A anualidade seriada foi substituída por ciclos, alterando, ainda, o regime de avaliação. A escolaridade obrigatória passou de sete para dez anos (dos 5 anos aos 14 anos de idade), incluindo, além da educação geral básica (9 anos), o último ano da educação inicial.

A *Ley Federal de Educación* é considerada a primeira lei geral de educação do país: “No existió hasta ahora en la Argentina una ley orgánica que articulara todos los niveles del sistema educativo” (Argentina, 1994b, p. 4). Sua história é contada como um resultado de grande consulta geral, em que teriam sido apresentados diversos projetos. Citam-se momentos de reflexão sobre a realidade educativa argentina e a necessidade de transformação, como o Congresso Pedagógico realizado em 1985 e 1988. Incluem-se, dentro dos argumentos oficiais da mudança, questões que vão desde a necessidade educativa individual até as econômicas, em um mundo de uniões e

disputas, como fica claro nesse trecho em que, após falar de Mercado Comum do Sul - Mercosul - e do Tratado de Livre Comércio entre Canadá, USA e México – Nafta, conclui: "Esto amplía los posibles mercados para cada país, al mismo tiempo que exige una mayor calificación laboral para aumentar la productividad, en un contexto cada vez más competitivo" (Argentina, 1994b, p. 5). Ou ainda na própria lei: "El desarrollo social, cultural, científico, tecnológico y el crecimiento económico del país" (Argentina, 1994a, p. 4).

Ao detectar as mudanças sociais, propõe a alteração na educação mediante o aumento do número de anos na escolaridade obrigatória, reformulação curricular, formação de professores, avaliação do sistema e financiamento adequado. Nas metas para 1995/1999, destacam-se a expansão da matrícula - escolarizar todos de 5 a 14 anos; melhoria da eficiência - diminuir a repetência e o analfabetismo pela metade; capacidade física - aumentar em 20% a capacidade instalada e melhorar o estado dos prédios escolares.

O crescimento do investimento em educação foi previsto em um Pacto Federal Educativo (art. 63 da Ley) estabelecido em setembro de 1994, no qual foram previstas várias ações e metas para cada ano de 1994 a 1999. Refere-se, ainda, aos recursos financeiros investidos pelas províncias e pela nação, a procedimentos de auditoria para averiguar o destino dos fundos e sua melhor utilização. Todavia, conforme Suárez, "através dessa medida se completou e aprofundou a transferência dos serviços educacionais às províncias e à municipalidade da cidade de Buenos Aires que foi realizada pela Ditadura Militar em 1978" (1995, p. 113). Nessa visão, houve um aumento de responsabilidade sem a contrapartida financeira necessária, de forma que o pacto favoreceu o poder central, tanto política como financeiramente.

A formação docente foi pensada através da criação de uma Red Federal de Formación Docente Continua, integrada por instituições públicas ou privadas que trabalham com este tipo de formação. Esta rede seria espalhada pelas jurisdições, mas coordenada pela Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación, que é responsável também pela assistência técnica e financeira. Quanto aos conteúdos desta formação, há três campos: formação geral, formação especializada e formação de orientação sobre ciclos, áreas e/ou disciplinas curriculares.

Os *Contenidos Básicos Comunes* (CBC), instituídos pelo Consejo Federal de Cultura y Educación[68], são definidos como o

(...) conjunto de saberes relevantes que integrará el proceso de enseñanza en todo el país (...) Como tales, constituyen la matriz básica para un proyecto cultural nacional, a partir de la cual cada jurisdicción continuará actualizando sus lineamientos o diseños curriculares, dando paso, a su vez, a diversos pero compatibles proyectos curriculares institucionales (...) La definición de los contenidos básicos curriculares se convierte en una herramienta estratégica para permitir la organización de un sistema educativo descentralizado e integrado

(Resolucion 33/93. In: Salonia et al., 1995, p. 241).

Os critérios para a seleção desses conteúdos foram: significado social, extensão e profundidade, integração e totalização, articulação horizontal e vertical, atualização, abertura, hierarquização, clareza e simplicidade. A apresentação dos CBC discrimina conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais e se orienta para a formação de competências, entendidas como capacidades complexas que se expressam em várias situações da vida e que são vistas como capacidades intelectuais, práticas e sociais. Assim, adotam um conceito amplo de conteúdo educativo, sintonizado, sobretudo, com a conceptualização realizada por César Coll (Espanha).

Também os mecanismos de seleção foram acordados na mesma esfera. Na primeira etapa - *divergencia necesaria* -, revisaram-se vários planos curriculares, inclusive planos experimentais de instituições particulares, recolheram-se propostas de especialistas e sugestões de vários setores; na segunda etapa, chamada de *convergencia imprescindible*, esboçaram-se os conteúdos e fizeram-se vários tipos de consultas - técnica, popular - em encontros com esse fim; circuito de consulta federal às jurisdições, encontros com seus profissionais e equipes; circuito de consulta a instituições nacionais reconhecidas. Essa etapa culminou na aprovação dos conteúdos básicos comuns - resolucion 39/94.

Para essa transformação curricular, há três níveis de concretização do currículo: nacional, jurisdicional[69] e institucional. No âmbito nacional, estão as determinações do CBC; no jurisdicional, está a elaboração de seus Diseños Curriculares contextualizando os CBC de acordo com as peculiaridades regionais, mas sem perder de vista os critérios e orientações dadas pela legislação específica - resolucion 33/93 e resolucion 37/94, CFCyE. No institucional, está a incumbência de elaboração de projetos curriculares próprios, conforme os CBC e o Diseño Curricular, e os projetos de aula das equipes docentes.

Apesar de toda essa descrição oficial de etapas e âmbitos, conforme Suárez, o discurso das políticas curriculares é "eminentemente normativo" (1995, p. 111) e, ao ser apresentado como consenso, tem a pretensão de ser produto unívoco de debate, porém sua legitimação dá-se pelo sentido da autoridade do poder estatal e pela inclusão de discursos de "índole científico-técnica, que operam à maneira de racionalidades legitimadoras dos esquemas de percepção, pensamento e ação que contribui para configurar" (idem).

Como se nota, apesar de toda a publicidade de democratização do processo de discussão dos CBC, há uma imensa diretividade, que, certamente, acarreta um espaço mais de adaptação dentro das normas do que uma criação curricular nas escolas. Pode-se observar isso pelo tempo transcorrido entre a promulgação da *Ley* e a publicação dos CBC, que foi de apenas dois anos. Ao analisar a estrutura de apresentação dos CBC[70], nota-se que sua pormenorização de tratamento por capítulo, por blocos e com sugestões de toda ordem - avaliação, procedimentos de aula, etc. - confirma o ar de "manual" que tal tipo de documento oficial pode inspirar. Suárez afirma que os professores "sem haverem participado *realmente* de sua definição, nem sequer terem opinado

através da discussão pública, terão agora que ver como se arranjam para transmiti-los, através da elaboração (tão-somente técnica) de 'projetos curriculares institucionais'" (1995, p.123-124). Os CBC constituem, claramente, um programa curricular nacional e nos lembram os PCN brasileiros, inclusive pelo tipo de metodologia utilizada.

A estruturação escolar, seus conteúdos, métodos e avaliação estão normatizados por legislações específicas. Nesse sentido, a *educación inicial* visa ampliar a educação recebida na família e iniciar o processo de alfabetização, sendo que a obrigatoriedade começa aos cinco anos, ou seja, o último ano deste nível de educação.

A *educación general básica* tem como objetivos gerais:

a) Proporcionar una formación básica común a todos los niños y adolescentes del país garantizando su acceso, permanencia y promoción y la igualdad en la calidad y logros de los aprendices. b) Favorecer el desarrollo individual, social y personal para un desempeño responsable, comprometido con la comunidad (...) c) Incentivar la búsqueda permanente de la verdad, desarrollar el juicio crítico (...) d) Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos (...) e) Incorporar el trabajo como metodología pedagógica, en tanto síntesis entre teoría y práctica (...) f) Adquirir hábitos de higiene y de preservación de la salud (...) g) Utilizar la educación física y el deporte como elemento indispensable para desarrollar con integralidad la dimensión psicofísica. h) Conocer y valorar críticamente nuestra tradición y patrimonio cultural (Argentina, 1994a, p. 6).

Ao defender os ciclos como estruturação do ensino, apontam como vantagens a maior flexibilidade, podendo prevenir o fracasso escolar; os docentes teriam maior liberdade curricular e possibilidade de individualizar mais o ensino; o que se planeja tem a globalidade do ciclo como perspectiva; auxilia na continuidade das aprendizagens e dos métodos; permite melhores atividades de recuperação e também de trabalho para os alunos, com processo de aprendizagem mais rápido. Mudar-se-ia, assim, o trabalho docente, pois seria feito em equipe. Os professores teriam a visão do ciclo todo, poderiam ser potencializados em suas especialidades e aptidões, aumentando o sucesso do aluno por meio da atividade compartilhada pela equipe do ciclo (Argentina, 1994c).

O primeiro ciclo centra-se na alfabetização e nas operações numéricas básicas. Os capítulos de conteúdos básicos - *Matemática, Lengua, Ciencias naturales, Ciencias sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física, Formación ética y ciudadana* - estão todos presentes neste ciclo. Os blocos que ficam de fora são *Lenguas extranjeras e Los deportes* (Salonia et al., 1995).

O segundo ciclo incorpora saberes de outros campos culturais ao de língua e matemática. Os outros capítulos - *Ciencias naturales, Ciencias sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física, Formación ética y ciudadana* - adquirem um papel relevante na

formação. Busca-se a autonomia pessoal e social do aluno.

O terceiro ciclo visa aprofundar e ampliar os conhecimentos de todos os capítulos referidos e estudados no primeiro e segundo ciclos; procura-se estimular condutas sociais e pessoais mais complexas, conforme a fase etária e o próprio meio social. Estão presentes todos os capítulos e blocos.

A avaliação do sistema educativo está estabelecida por um sistema de avaliação coordenado pelo Ministério de Cultura e Educação. Esse sistema, através de provas para os alunos e outros instrumentos, busca informações sobre a aprendizagem dos alunos; os resultados das inovações e dos programas de compensação; a formação dos docentes e a relação entre currículo escolar e sociedade. Faz-se a Memória Anual, nela constando os resultados da avaliação do sistema educativo.

A implantação do novo sistema dar-se-ia gradualmente, indo de 1993 a 1999. Esse tempo ficaria reservado para que se fizessem todas as modificações necessárias e adaptações de escolas.

Outra idéia trazida pela *Ley* é de autonomia escolar e de maior inter-relação com a comunidade, chegando a propor a escola como centro da vida cultural, oferecendo serviços de educação não-formal, vinculando-se a entidades do contexto geográfico da escola. Tudo isso com o sentido de diminuir o fracasso, a exclusão escolar e de atuar na prevenção da marginalidade, gerando um ambiente estimulante, um sentimento de pertencimento e estimulando culturalmente a população. Contudo, para Suárez, o "fato de que se tenham tomado tantas medidas para *tecnologizar o consenso*, em vez de obtê-lo através da discussão pública e democrática, é outra característica própria da reforma cultural conservadora" (1995, p. 124).

Vê-se que também na Argentina, a exemplo da Espanha, a reforma deu-se, especialmente, via reestruturação curricular provinda do Estado, apoiada em equipe de assessoria. Os ciclos vêm determinados pela legislação nacional e acompanhados de forte prescrição curricular, fato que os torna oficiais antes mesmo de se materializarem em experiências concretas e diminui drasticamente a atuação docente mais reflexiva, como, em princípio, a organização por ciclos requer.

3.2 No Brasil

Selecionei para análise as experiências da cidade de São Paulo e de Belo Horizonte, pois seus documentos orientadores – Regimento Comum para as Escolas Municipais e Escola Plural, respectivamente – foram estudados pelos professores da Escola Vila Monte Cristo em março de 1995. Antes de discorrer sobre essas particulares proposições, abordarei os ciclos no país, fazendo uma retomada na história recente sobre seus “antecedentes”: a discussão sobre repetência e

promoção automática, formas de organização em blocos ou níveis e, posteriormente, em ciclos em diversos estados e municípios. Nos debates, como veremos, estiveram sempre em cena, por um lado, os argumentos econômicos, índices, etc. e, por outro, as razões pedagógicas.

Nesse sentido, em São Paulo, em 1921, a “promoção em massa” era defendida como resposta aos problemas educacionais pelo diretor geral do Ensino. Em 1956, a reprovação na América Latina foi pauta destacada na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, organizada pela Unesco e OEA. Em discussão, estavam os caminhos adotados por outros países para frear a reprovação: “promoção em massa”, “promoção por idade” e “promoção automática”. No documento final sobre promoções, é ressaltada a necessidade de estudo por parte do pessoal docente das escolas primárias acerca de tipos de promoções e, principalmente, de uma outra concepção de escola menos seletiva. Conforme Barretto & Mitrulis:

A partir desse momento tornam-se mais freqüentes os argumentos de natureza social, política e econômica nos discursos de educadores e especialistas que advogam a adoção da promoção automática, ou de alguma forma de flexibilização do percurso escolar que desse concretude ao projeto de uma sociedade que almejava um lugar das nações mais desenvolvidas (1999, p. 31).

Os argumentos de caráter econômico mesclavam-se com os pedagógicos, o que estava em consonância com a euforia desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitchek. A influência pedagógica desses discursos vinha dos educadores ingleses (promoção por idade), ponderando-se que, se a criança se submeteu a um ano escolar com assiduidade e recebeu todos os estímulos positivos desse ambiente educativo, “deve-se presumir que a criança aproveitou o ano na medida de suas possibilidades, e que, portanto, está em condições de ser promovida” (Almeida Júnior, apud Barretto & Mitrulis, 1999, p. 32).

Ainda na década de 1950 e nas seguintes, vários sistemas fizeram ensaios a partir dessa idéia de promoção. O Rio Grande do Sul, em 1958, criou classes de recuperação e progressão continuada. Pernambuco, em 1968, organizou seu ensino por níveis: eram propostos seis níveis e a criança teria de vencer, no mínimo, quatro; o trabalho de sala de aula seria diferenciado a partir de grupos menores, e o professor teria liberdade de seleção do currículo. O sistema estadual paulista propôs dois ciclos, agrupando 1ª e 2ª séries – nível I, e 3ª e 4ª séries – nível II. Na passagem de um nível para o outro, os alunos reprovados seriam encaminhados para “classes de aceleração”. As reações contrárias a tal medida fizeram com que a proposta não se implementasse. O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, de 1969, implantou oito anos de escolaridade obrigatória, dividida em dois blocos de quatro anos com progressão automática; ao final da 4ª e da 8ª séries, os alunos

reprovados freqüentariam classes de recuperação. Esse sistema foi extinto no início da década de 1980.

Entre os contrários a esse tipo de promoção, o argumento corrente nessas décadas de debate, e enunciado por diferentes educadores, era de que sua simples adoção, sem efetivar outras modificações na cultura e sistema escolar, representaria um esfacelamento maior do ensino, e não a sua qualificação. Essa cautela transformou-se em crítica aguda com os estudos sobre as conseqüências, perspectivas e avanços[71] da experiência de Santa Catarina – a mais longa nesse tipo de promoção. Em foco, estava a falta de condições objetivas relacionada à estrutura escolar (número de alunos por turma, etc.) e de uma política efetiva de formação docente para que esse tipo de experiência obtivesse êxito.

Apesar das controvérsias, no final da década de 1980, voltou à cena a questão, com a implantação dos ciclos básicos de alfabetização nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Entre os argumentos da implantação, além da questão pedagógica, aparecia o problema da falta de vagas nas séries iniciais. Os conteúdos dessas séries (1ª e 2ª) não seriam reduzidos; o que se evitaria era a repetição, pois o aluno já teria, após um ano, avançado no processo de alfabetização. Em 1985, a rede de ensino de Belo Horizonte começou a trabalhar o ciclo básico de alfabetização. O Paraná estabeleceu o ciclo básico com as duas séries iniciais em 1988; em 1993, ampliou o ciclo básico abrangendo da 1ª à 4ª série. Nesse tempo, o índice de reprovação foi reduzido de 19,2% para 15,7%; eram proporcionadas aulas de reforço aos alunos que apresentavam maiores dificuldades na turma. De acordo com Barretto & Mitrulis:

Pela consistência de suas formulações e pela oportunidade das medidas que propunha, o ciclo básico foi uma medida que não só prevaleceu nas redes estaduais que o implantaram (...), como tendeu a ser adotada, com algumas variações, por outros estados. Conforme as propostas curriculares dos estados, elaboradas entre 1985 e 1995, ele podia ser encontrado também no Ceará e no Espírito Santo, assim como na rede do Distrito Federal. No Espírito Santo, sob a influência do Rio de Janeiro, o continuum das duas séries iniciais era denominado bloco único (1999, p. 38).

Assim, as experiências de ciclos básicos de alfabetização continuam presentes em várias escolas do país.

Na proposta curricular do município do Rio de Janeiro (1991/92), surgiu a proposição de bloco, abarcando as crianças de seis anos e tendo a duração de cinco anos, divididos em três anos iniciais e dois finais. O restante do ensino fundamental, ou seja, os outros quatro anos, também aparecem divididos em dois momentos de dois anos. Apenas nos finais de cada bloco, a criança poderia ser retida para estudos complementares, isto é, no final dos primeiros cinco anos e dos

últimos quatro anos. As defasagens de aprendizagem durante o bloco deveriam ser objeto de reformulação da intervenção e do planejamento, bem como a criança poderia ter apoio em aulas de reforço durante o ano ou nas férias. Essa proposta reivindica uma base psicológica para ordenação dos tempos escolares, defende classes heterogêneas e postula o trabalho por conceitos e não por seqüência de conteúdos. Nessa mesma linha insere-se a proposição de reordenamento do sistema estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro em 1994. Como se observa, apesar da postulação psicológica no ordenamento de tempos, há uma segmentação que acaba equivalendo à divisão do ensino em até a 4^a série (com a novidade da inclusão nas classes de alfabetização das crianças de seis anos) e, após, da 5^a à 8^a série.

Ainda no início da década de 1990, as redes municipais de São Paulo e Belo Horizonte, sobre as quais nos deteremos mais adiante, adotaram o ensino por ciclos. A cidade de São Paulo, em 1992, através do Regimento Comum para as Escolas Municipais, escrito após discussão da comunidade escolar, propôs o ensino fundamental, de oito anos, em três ciclos: o inicial, com três anos; o intermediário, também de três anos, e o final, com dois anos. A mudança de governo, no início de 1993, ocasionou um desmonte das discussões na rede. O município acabou acompanhando a reforma estadual de 1998, instituindo dois ciclos de quatro anos cada. Em Belo Horizonte, a Escola Plural, com três ciclos de três anos cada, começou a ser implantada em 1994, após debate na rede municipal.

O ensino por ciclos foi se espalhando por várias cidades brasileiras: Porto Alegre, Brasília, Blumenau, Belém, Chapecó, Joaçaba, Santo André e outras. Apesar das diferenças nas formas de organização, a matriz comum é um ensino voltado para grupos etários, no qual há combinação dos critérios de idade e de conhecimento acumulado, a partir da “noção de que as pessoas passam por diferentes fases no seu desenvolvimento, e que essas fases não podem ser fragmentadas em períodos tão curtos quanto um ano” (Folha de São Paulo, 1997b). Assim, relaciona-se essas fases e o trabalho da escola com a aquisição de conhecimentos.

O ensino por ciclos também está presente, como possibilidade, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em outras sugestões do Ministério da Educação e, especialmente, na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, art. 23., parágrafo único: “A educação básica poderá se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência, ou em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (Brasil, 1996).

Entretanto, há vários críticos dessa forma de estruturação escolar. Esther Grossi, ao escrever sobre os PCN, afirma que “a não aprendizagem é criminosamente velada pelo estabelecimento de ciclos, sem avaliação anual, eloquentemente só para as escolas públicas” (1997,

p. 6). Acusa a estratégia dos ciclos de estar embasada na idéia inatista de ritmos de aprendizagem e de possuir um “forte viés empirista” quando propõe ação compensatória aos alunos com defasagens idade/escolaridade, chegando a denominar essa ação de “bombardeio aos retardatários”. Na verdade, os equívocos implícitos nesse discurso referem-se especialmente à avaliação, tomada como sinônimo de reprovação/aprovação. Como se sabe, a avaliação jamais se restringirá a esse binômio. Contudo, mesmo que apenas essa modalidade fosse pensada, vemos que, na estrutura de ciclos, ela está presente em vários momentos e não somente no final de cada ciclo. O que talvez tenha faltado a Grossi é um conhecimento maior dos sistemas existentes. Por se tratar de um documento crítico aos PCN, que agrupam de dois em dois anos os ciclos para prescrever conteúdos, creio que Grossi não considerou em profundidade as experiências vivenciadas em várias partes do país e em outros países.

O estado do Ceará, em 1997, inspirando-se em parte na Escola Plural, organizou seu ensino por ciclos com implantação gradativa[72]. Esse incluiu as crianças de seis anos no primeiro ciclo, com três anos de duração, e dividiu o restante em três ciclos de dois anos cada, numa clara influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Apesar da propalada inspiração na rede municipal de Belo Horizonte, observa-se que um dos pilares dessa proposta não está contemplado nos ciclos cearenses, ou seja, a visão da infância, pré-adolescência e adolescência como referenciais para a organização dos tempos escolares.

A partir de 1998, a rede estadual mineira abriu a possibilidade de expansão do ensino por ciclos, já existente como ciclo básico, para todo o ensino fundamental, ficando a cargo de cada escola, com seu respectivo conselho, a responsabilidade de optar ou não pelos ciclos.

Já, a rede estadual paulista, também em 1998, mediante aprovação do Conselho Estadual de Educação, implantou os ciclos em todas as escolas estaduais. Dividido em dois ciclos, o ensino fundamental permanece com oito anos de duração. O primeiro ciclo reúne da 1ª à 4ª série; e o segundo ciclo, da 5ª à 8ª série. A possibilidade de reprovação fica restrita ao final de cada ciclo. A decisão, por sua amplitude - toda a rede - e pela conhecida falta de condições materiais e humanas do sistema, causou grande polêmica. Um dos temores é que, pela falta de condições materiais e humanas, simplesmente se adie a repetência para o final de cada ciclo. Até o Ministério da Educação, manifestando-se elogiosamente sobre o projeto do estado de São Paulo, fez a ressalva de que “ele exige grande investimento, especialmente no professor”. Uma das preocupações mais apontadas, afora a falta de condições materiais e humanas, é a forma como será feita a avaliação. Para a presidente da Associação de Pais e Alunos do Estado de São Paulo, Hebe Tolosa, “só vamos aumentar o número de semi-analfabetos que existem no país. O fim da repetência não implica mais eficiência, mais qualidade. Esse método faz com que a educação seja sacrificada pela economia” (Folha de São Paulo, 1997b). Na greve dos professores, em 2000, constava na pauta de

reivindicações a volta da reprovação; um exemplo de que não se implanta ciclo “por decreto”, sem um processo de reflexão dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica.

Como se observa, apesar de bastante difundido[73], o ensino por ciclos não é de aceitação unânime, tampouco os sistemas que o implantam possuem as mesmas concepções de sociedade e de escola. É necessário que se diferenciem os argumentos político-pedagógicos que perpassam sua implantação em cada sistema ou local.

Alguns municípios, mesmo no centro do debate, vêm implementando e aprofundando essa forma de organização escolar com a intenção de aliá-la às idéias da teoria educacional crítica, sobretudo da educação popular, gerando processos educacionais democráticos e participativos, na perspectiva da inclusão e da qualidade social. Destacam-se a rede de ensino de Belo Horizonte e de Porto Alegre[74]. No final da década de 1990, a experiência dos ciclos, nessa perspectiva, expandiu-se a vários municípios[75], sobretudo os governados por *frentes populares*, constituindo-se em um conjunto de variados projetos educacionais.

A seguir, pelos motivos já mencionados, analisarei resenhadamente as propostas da cidade de São Paulo e de Belo Horizonte.

3.2.1 A cidade de São Paulo

A Frente Popular, que governara a cidade desde 1989, havia, através das gestões de Paulo Freire (até maio de 1991) e de Mário Sérgio Cortella, implantado um processo amplo de debate nas comunidades escolares acerca da educação. Nesse sentido, várias ações foram desenvolvidas. Destacam-se o projeto de lei do Estatuto do Magistério, no qual se previa a opção por um regime de trabalho que contemplasse o estudo e a formação em serviço; a concretização dos Conselhos Escolares, já previstos na legislação municipal; a criação do Movimento de Alfabetização de Adultos, em 1990; a recuperação física das escolas e seus equipamentos desde o início da gestão, uma vez que centenas de unidades se encontravam em estado precário, e a formação pedagógica dos professores em serviço por meio de convênios com universidades paulistas e seus profissionais, sem ônus para o município. Os princípios gerais de escola, como a gestão democrática[76] e a discussão em âmbito municipal das questões educacionais, influenciaram muito a atuação da SMED de Porto Alegre, especialmente a partir de 1993.

Após os três primeiros anos de gestão e de discussão, é que foi proposto um regimento contendo a proposição dos ciclos, porém não havia a intenção de homogeneizar as escolas, como é afirmado na exposição de motivos: “Temos atuado continuamente na Reorientação Curricular, apoiando os projetos próprios das escolas e expandindo, aqueles, que, apresentados pelo Governo, são assumidos por adesão pela comunidade escolar” (Cidade de São Paulo, 1992, p. 2). A política assumida é de democratização interna e autonomia das escolas, apesar de se tratar de um Regimento

Comum das Escolas Municipais.

Nesse regimento, a gestão democrática da escola implicaria a tomada de decisão pelo maior número de pessoas, sua respectiva execução e avaliação. O Conselho Escolar é apresentado como o órgão legítimo para a gestão coletiva. Nas questões sobre currículo, são abordadas as conseqüências do contexto social brasileiro de miséria e pobreza sobre a escolarização; sua reflexão é encaminhada no sentido de “admitir que a escola pública brasileira ainda não está devidamente preparada, no seu conjunto, para realizar um trabalho educativo que atenda às necessidades e aos interesses dos alunos que estão vivenciando esta realidade” (Cidade de São Paulo, 1992, p. 5).

Descartando as concepções mais tecnicistas e normativas de currículo, assume-se a construção de currículo em processo, com participação de diferentes atores, cujas decisões passem a constar do Plano Escolar. Envolvendo tanto a decisão como a atuação e a avaliação da prática do projeto pedagógico, fazer currículo[77] é uma tarefa coletiva. Ao defender a concepção de currículo como toda a ação educativa da escola, postula-se uma nova estrutura na organização escolar: mais flexível, democrática e autônoma, que assegure o acesso, a permanência e a aprendizagem no processo de escolarização. É nessa ótica que foi, então, proposta a estrutura por ciclos para o ensino fundamental, regular ou supletivo, nas escolas municipais paulistanas.

A estrutura de ciclos, conforme o Regimento, tem como objetivo “assegurar ao educando a continuidade no processo ensino-aprendizagem, respeitando seu ritmo e suas experiências de vida adequando os conteúdos e métodos aos estágios de desenvolvimento” (Cidade de São Paulo, 1992, p. 8). Na adoção do regime de ciclos, são referidas as experiências européias, em geral, e da América Latina, a Costa Rica e o México.

A seriação[78] não é colocada como a grande culpada das mazelas educacionais, porém se considera que ela “atua de maneira decisiva, perversa e seletiva no desenvolvimento da vida escolar dos alunos de qualquer faixa etária” (Cidade de São Paulo, 1992, p. 8), o que se comprova com os índices de reprovação. Assim, os ciclos teriam também como objetivo o enfrentamento do fracasso escolar. A noção pedagógica de ciclos contemplaria uma dupla preocupação: “Trabalhar com as especificidades de cada educando; [e] organizar mais coerentemente a continuidade da aprendizagem, tendo em vista uma perspectiva mais ampla e efetiva dos professores do mesmo ciclo” (Cidade de São Paulo, 1992, p. 9).

No que concerne às faixas etárias na estrutura por ciclos, é considerado que se deve levar em conta outros fatores, como a história de vida do indivíduo social, fazendo com que seu universo seja ampliado e tornado mais complexo no processo ensino-aprendizagem, vendo-o como sujeito cognoscente na interação com o outro. Embora não se feche inteiramente nas questões das faixas etárias, elas são levadas em conta, pois “se é inadequado restringir o desenvolvimento a faixas específicas de idade, muito mais é limitá-lo à seriação” (Cidade de São Paulo, 1992, p. 9).

Assim, na rede paulistana, em 1992, o Regimento Comum, escrito após discussão da comunidade escolar, prevê o ensino fundamental[79], de oito anos, em três ciclos: o inicial, com três anos, abrangendo as atuais três primeiras séries; o intermediário, também de três anos, e o final, com dois anos.

A avaliação do educando é concebida “em função do que já avançou e do que lhe falta atingir, em termos de desenvolvimento, evitando a avaliação a partir de conteúdos estabelecidos ‘a priori’ para cada série” (Cidade de São Paulo, 1992, p. 9). Portanto, configura-se uma concepção de acompanhamento continuado do processo de aprendizagem. Daí a importância fundamental da visão do coletivo dos professores sobre a continuidade dentro do ciclo, para que as dificuldades do educando sejam superadas no seu decorrer.

Indicando que, no contexto da rede municipal de ensino, muitas modificações vinham sendo vivenciadas no sentido de um novo tipo de avaliação, foi proposta esta mudança de foco: da classificatória baseada em cálculos matemáticos e de quase exclusividade do professor para uma avaliação como “revisão constante da ação educativa” realizada por todos que dela participam, diferenciando-se funções nesse processo. As clássicas conseqüências de uma avaliação classificatória são apontadas. O objetivo do aluno é garantir a nota, usando de todas as táticas (cola, hipervalorização das provas, estudar até o bimestre em que veja garantida sua promoção) para fugir do dito controle objetivo do professor. Esse, em nome da objetividade, medindo igualmente o grupo, imagina-se fazendo justiça; confunde-se “avaliação com atribuição de notas e os educandos não se sentem compromissados em avançar nos conhecimentos” (Cidade de São Paulo, 1992, p. 15). As causas do fracasso escolar recaem sobre o aluno, pois se pressupõe que as diferenças de desenvolvimento decorrem de diferenças individuais. Naturaliza-se, assim, com esse consenso, a discriminação social. A avaliação, nesse sentido, acaba sendo não um instrumento de revisão das ações escolares e possíveis encaminhamentos para sua qualificação, mas um mecanismo que legitima o fracasso escolar.

Ao expor essas reflexões, o Regimento indica alguns caminhos procedimentais que estejam em consonância com a mudança de foco. Os registros cotidianos, de todos os matizes, são destacados como fonte de dados primordial para posterior transformação em conceitos, que se daria em uma discussão no coletivo. Assim, o relatório documentado de sua ação como educador e de cada educando é que subsidiará a discussão sobre os conceitos dos alunos.

O Regimento Comum para as Escolas Municipais é, como se observa, mais reflexivo que normativo; isto é, alguns pontos aparecem regimentalmente colocados, como é o caso da estrutura de ciclos, porém, seguindo o princípio da autonomia escolar, a maior parte de seu conteúdo torna-se elemento para reflexão e posterior decisão no Plano de Estudos - fruto do debate e desejo coletivos - da escola. Nota-se, assim, um caráter aberto, propositivo e democrático no

documento.

3.2.2 Belo Horizonte

A proposta da Escola Plural nasceu de um movimento já existente de projetos político-pedagógicos de algumas escolas que, a partir sobretudo de 1988, buscavam implementar na esfera interna da escola vivências diferenciadas no cotidiano escolar. A intenção era, de forma mais participativa, gestar fazeres pedagógicos que enfrentassem o desafio de uma educação mais qualificada e os problemas de exclusão e reprovação. Eram projetos transgressores dentro de um contexto municipal. Foi a partir dessas experiências que se elaborou a Proposta de Escola Plural, escrita em 1994, autorizada como experiência pelo Conselho Estadual de Educação em 1995 e implementada gradualmente (por ciclos) de 1995 a 1997 na rede municipal de ensino (173 escolas). É difícil avaliar as equivalências entre esse movimento pedagógico anterior, fragmentado em distintas escolas, e a Escola Plural, como totalizadora de diretrizes político-pedagógicas para o município. Todavia, em documentos oficiais, percebe-se a tônica da autonomia escolar dentro da rede municipal:

Isto significa que a autonomia da escola se constrói solidariamente às definições gerais e genéricas do funcionamento do sistema. Para isso, a SMED procura garantir mecanismos de resolução e mediação dos conflitos que são constitutivos do funcionamento democrático do sistema e de seus organismos, garantindo por essa via a unificação das políticas - na especificidade das condições de funcionamento de cada escola - e a governabilidade do sistema.

O gerenciamento administrativo e financeiro e a gestão pedagógica de cada escola e do sistema como um todo devem procurar traduzir o princípio da autonomia solidária como diretriz da política educacional no que tange à gestão democrática da educação municipal (Baptista, 1998, online).

O direito à educação e a construção de uma escola inclusiva são os dois princípios básicos do Programa Escola Plural. Assim, as estratégias devem não só garantir o acesso - direito constitucional - à educação, mas, também, dar condições de permanência e de aprendizagem. A escola, instituída a partir da visão de que professores e alunos são sujeitos de direitos, muda a concepção da relação do Estado com a comunidade. Nesse sentido, o direito à educação está diretamente relacionado ao gestar processos democráticos, como é evidenciado neste fragmento de um documento oficial:

(...) conceber a educação pela ótica do direito é vê-la como responsabilidade do Estado que na sua relação com o cidadão, enquanto sujeito de direitos, deve ser capaz de formular e executar as políticas necessárias à garantia desses direitos, o que significa não apenas uma melhoria quantitativa do sistema, mas sobretudo

uma melhoria qualitativa dos espaços educativos. Cabe ressaltar que a noção de direito à educação, enquanto constitutiva de sujeitos de direito impõe a necessidade de que a construção da própria educação que se requer seja pensada a partir do ponto de vista dos sujeitos que a exercitam, seja como educandos, seja como educadores. Supõe, portanto, ver a experiência educacional vivenciada pelos sujeitos - alunos e professores - enquanto cidadania em ato, instituinte dos e instituída pelos cidadãos que dela participam (Baptista, 1998, online).

Nota-se que há uma acentuada responsabilidade da escola nesse caminho de transformação mediante os eixos norteadores do programa de Escola Plural:

1) Construção de uma escola que considera a formação humana na sua totalidade. (...) 2) Escola como tempo de vivência cultural. (...) 3) Escola como experiência de construção coletiva. (...) 4) Escola capaz de redefinir os aspectos materiais tornando-os formadores. (...) 5) Escola capaz de assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção. (...) 6) Escola capaz de garantir a socialização adequada de cada idade. (...) 7) Escola capaz de assegurar a construção de uma nova identidade dos seus profissionais (Baptista, 1998, online).

O ciclo de formação assume uma centralidade na proposta, pois assegura, através de sua estrutura, uma flexibilização e convivência de idades-fases na educação com uma lógica de tempo mais democrática. São nove anos de ensino fundamental, divididos em três ciclos. O primeiro dos 6 aos 8 anos de idade; o segundo dos 9 aos 11 anos de idade, e o terceiro dos 12 aos 14 anos de idade. Embora haja a possibilidade de retenção ao final de cada ciclo, o “ programa proporcionou eliminação da repetência durante o 1º e 2º ciclos, que já estão disseminados na rede” (Folha de São Paulo, 1997a). A permanência do aluno em um ciclo por mais um ano - retenção - deverá ser uma decisão coletiva da equipe de trabalho e constituir uma excepcionalidade, pois o princípio orientador é o de que o aluno deve estar junto com seus pares de idade. Em 1996, no 3º ciclo, durante a implantação, a repetência tinha caído de 36% (1992) para 27%. A exclusão escolar também diminuiu: 1992 - 1,7%; 1997 - 1,4%.

Existem *turmas aceleradas*, que hoje são chamadas de *turmas projeto*, voltadas para alunos com grande defasagem idade/escolaridade, notadamente do 2º ciclo. Essas turmas são consideradas não como um "correr" e, sim, significando um "acreditar" nas potencialidades desses alunos, de forma que, com suas vivências socioculturais, possam apropriar-se de conceitos, destrezas e atitudes, superando-se em suas defasagens escolares.

Parte-se de uma visão mais ampla de currículo - não como relação de conteúdos e programas -, incluindo, além de conteúdos, objetivos e métodos, o redimensionamento dos tempos e espaços escolares, a avaliação, a realidade social, inter-relacionando-as em um olhar abrangente do fazer escolar. As áreas clássicas de conhecimento - língua e literatura, matemática, conhecimento do meio natural e social, educação artística, educação física - permanecem, tendo seus conteúdos

ressignificados no contexto sociocultural onde a educação acontece. Segue-se o princípio de que é

fundamental considerar-se em todo o processo a prática social dos sujeitos nele envolvidos, pois não é possível conceber o processo ensino/aprendizagem apenas como atividade intelectual. Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante de fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada (Belo Horizonte, 1994, p. 29).

Aponta-se a necessidade de repensar os conteúdos com a incorporação de temas atuais, estabelecendo relações entre eles e articulando uma intervenção globalizadora como processo de formação. Alguns temas transversais - relação com o meio ambiente, diversidade cultural, sexualidade, consumo - estão indicados na proposta Escola Plural. De acordo com o documento: "A inserção dos temas transversais como conteúdos curriculares possibilitará que as disciplinas passem a se relacionar com a realidade contemporânea, dotando-as de valor social" (Belo Horizonte, 1994, p. 32).

Negando a concepção transmissiva, a Escola Plural sugere como proposta de renovação pedagógica os projetos de trabalho[80]. Acredita-se que, dessa forma, o conhecimento escolar articule os problemas contemporâneos, o conhecimento disciplinar, as concepções dos alunos sobre o objeto de estudo e o interesse dos alunos. O trabalho com um projeto incluiria o momento inicial de *problematização*, de onde surgem as questões que embasarão o projeto; o *desenvolvimento*, em que há a elaboração de estratégias para buscar respostas aos problemas levantados, e a *síntese*, quando há superação do conhecimento inicial e construção de outros mais complexos. Todavia, os projetos, de acordo com a proposta Escola Plural, não podem ser vistos como técnica regrada, mas, sim, como processos contínuos.

A avaliação deve deter-se nos "aspectos globais" (Belo Horizonte, 1994, p. 46), incluindo a avaliação não só do aluno, mas do processo, do professor, da escola, etc., servindo para repensar a ação pedagógica. A formativa é adotada como único tipo de avaliação, vendo-se-a tanto no início como durante e no final dos processos, diversificando-se-a como inicial, contínua e final. Na inicial, inclui-se a própria enturmação do aluno; a contínua acompanha o processo, indicando as dificuldades e os avanços a fim de informar o agir pedagógico, priorizar competências, etc., e a final é tida como diagnóstico global. Dessa forma, busca-se romper com a lógica do tipo de avaliação classificatória quantificada.

O aluno, assim, é acompanhado avaliativamente em seu processo de aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes, ressaltando a importância de registros de diversos tipos, desde a observação, conversas informais, até testes e provas, quando se julgar de conveniência pedagógica para o momento, sem a função de juízo. Dá-se importância também à auto-avaliação do aluno.

Os momentos-sínteses indicados são as assembléias avaliativas da turma, as reuniões de pais e as reuniões pedagógicas. Estas últimas, por ciclo, são o momento em que os professores estabelecem itens e elaboram o relatório individual do aluno, avaliando suas intervenções pedagógicas e assumindo encaminhamentos.

Vale destacar que, mesmo com a troca de governo, resultado das eleições municipais de 1996, o projeto Escola Plural permanece na rede de ensino. Em carta aberta[81] aos participantes do III Congresso Nacional de Educação (III CONED - dezembro de 1999), a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte reafirmou seus propósitos em torno da Escola Plural e, inclusive, de sua ampliação a todas as modalidades e níveis de ensino, extrapolando o ensino fundamental.

3.3 Rede municipal de Porto Alegre

A experiência de Porto Alegre foi destacada em item específico em razão de sua importância para o presente estudo. Nesta análise, faço uma retomada de contexto e ações das três gestões da Frente Popular na área educacional; exponho as principais teses dos dois congressos de educação da cidade e, finalmente, detenho-me na inserção do ensino por ciclos de formação nas escolas da rede municipal de ensino.

3.3.1 Três gestões da Frente Popular[82]

Faz-se necessário contextualizar o ensino público municipal de Porto Alegre. Desde 1989, quem governa a cidade é a Frente Popular. Nesses anos, muitos projetos globais foram implantados, destacando-se o Orçamento Participativo[83] como exemplo nacional e internacional de democratização do planejamento dos investimentos públicos. A idéia motriz do Orçamento Participativo é que, mesmo no âmbito municipal, é possível gestar políticas que atendam à maioria da população, resgatando a participação popular e a cidadania. A democratização também gerou transformações na educação da cidade.

O processo de democratização traduz-se em várias frentes, que podem ser analisadas a partir da expansão da rede física, dos níveis e modalidades de atendimento e da redução das taxas de exclusão e repetência. Porto Alegre ganhou notoriedade pelo seu índice de exclusão da escola, ou oficialmente chamada de evasão, quase zero, recebendo por dois anos consecutivos (1999 e 2000) o prêmio da Fundação Abrinq, como destaque entre as capitais no tratamento a crianças e adolescentes.

Em relação à rede física, um antigo convênio, de 1949, entre o Estado do Rio Grande do Sul e a Prefeitura de Porto Alegre dizia que o município deveria aplicar 20% da arrecadação de impostos na construção e aquisição de prédios para escolas estaduais. Isso fez com que a rede municipal chegasse a 1986 - ano do término do acordo - com um parque escolar pequeno (22

estabelecimentos) se comparado ao número de escolas que foram feitas pela prefeitura e entregues ao Estado (230). De 1986 a 1988, na administração de Alceu Collares (Partido Democrático Trabalhista – PDT), o número de escolas subiu para 29; durante a Administração Popular o número de unidades de ensino subiu para 37 já em 1989, chegando a 89 em 1999. Muitas dessas construções estiveram ligadas às demandas do Orçamento Participativo da cidade. Ampliou-se também a população atendida: o número de matrículas que, em 1989, era de 24.232, foi, em 1999, de 51.476 na RME e mais 10.518 atendimentos (creches comunitárias, Movimento de Alfabetização - Mova) mantidos por convênios (Porto Alegre, 1999).

As taxas de reprovação diminuíram, embora com flutuação, durante esses anos de Administração Popular. Pode-se relativizar a queda a partir de 1995, pois começa a implantação dos ciclos de formação, que não prevêem a reprovação. Entretanto, o número mais significativo^[84] fica por conta das taxas de exclusão da escola, passando de 9,02 em 1989 a 0,97% em 1999. Esses dados demonstram a busca de um trabalho voltado às classes populares, que se esforça para garantir a permanência dos alunos na escola. Note-se que, ao contrário de muitos governos progressistas, Porto Alegre ainda não conta com um programa amplo de assistência tipo bolsa-escola ou renda mínima, o que seria uma variável importante nesse tipo de índice.

As modalidades e níveis de ensino também sofreram modificações. A Educação Infantil passou de 2.415 vagas em 1991, restritas aos Jardins de escola e de praça, para 12.143 em 1999, incluindo os jardins, as escolas infantis (construídas a partir de 1992), escolas especiais e creches comunitárias conveniadas. Embora esse número não dê conta da grande demanda, constitui um avanço na política de expansão de atendimento. Em 1989, foi criado o Serviço de Educação de Jovens e Adultos que atendia setecentos alunos e que, atualmente, oferece 1377 vagas. Em 1997, foi criado o Movimento de Alfabetização, visando à redução drástica do analfabetismo no município. Esse Movimento trabalha com educadores populares e turmas organizadas por entidades em vários locais da cidade. A intenção é chegar ao final do ano 2000 com a redução para menos de 2% no índice de 5% de analfabetismo.

O investimento na formação do professor é feito através de uma política de formação que abrange dez dias ao longo do ano previstos em calendário, em que a escola tem a autonomia de estabelecer a linha formativa e os temas a serem tratados. Há, ainda, a assessoria de profissionais lotados na SMED e nos Núcleos de Ação Interdisciplinar - com ação direta com as escolas e reuniões regionais ou gerais; os cursos e seminários com temáticas específicas em colaboração com outras instituições e/ou profissionais, e, anualmente, o Seminário Nacional e o Internacional, aberto aos educadores em geral, promovidos em parceria com diversas entidades representativas de setores educacionais.

De forma geral, as políticas educacionais implantadas pela Administração Popular têm

deixado um saldo bastante positivo para a cidade, transformando o espaço escolar estatal em espaços efetivamente públicos. Certamente, nesse processo de onze anos, muitos problemas ainda não foram enfrentados e muitos conflitos foram vividos pelos atores dessa cena educacional.

Já em sua primeira gestão, com a SMED sob a coordenação da professora Esther Pillar Grossi, a educação teve relevância no projeto da Administração Popular. A educação foi destaque pela preocupação e pelas experiências/debates em torno das questões de ensino que tomaram conta da cidade e, particularmente, de suas escolas. A educação apareceu várias vezes na ordem do dia, conferindo-lhe um status qualificado. A grande questão em pauta era o construtivismo e a possibilidade de o professor ensinar diferenciadamente e com maior prazer, principalmente no processo de alfabetização. Promoveram-se inúmeros e grandes eventos para discussão educacional; os professores municipais sentiram a diferença de trabalho e foram, de início, receptivos.

Na gestão anterior, Neuza Canabarro (PDT) tinha realizado um trabalho de construção de prédios e de implantação de turno integral nos Centros Integrals de Educação Municipal (CIEM) sem, contudo, ter oferecido formação especial aos professores, nem sobre o sentido de seu carro-chefe para a educação. Assim, a situação da maioria dos CIEM era bastante delicada, com grande número de monitores e sem organização das ações da escola. A entrada de outra linha política no governo municipal fez com que esse processo fosse interrompido, gerando alívio para a maioria quase absoluta dos professores e alguns protestos por parte dos pais. Para eles, a escola com turno integral tornara-se um lugar seguro de guarda para os seus filhos. Essa postura dos pais é absolutamente compreensível, se considerarmos que os aparelhos sociais coadjuvantes ao mundo do trabalho adulto, como creches, etc., são ou em número infinitamente reduzido ou privados, fato que os torna proibitivos a muitas famílias.

Passado o primeiro momento de alívio e protesto, a SMED desenvolveu um processo de discussão de propostas pedagógicas para as séries iniciais e de formação de professores, voltado principalmente para essa etapa do ensino. Começou-se a investir em grandes eventos, com debates e palestras, trazendo para a ordem do dia da sociedade a questão da educação e devolvendo, em parte, aos professores um certo orgulho de se dizerem professores. O conteúdo da maioria desses eventos estava relacionado às concepções do fazer do professor em sala de aula. Alguns professores, em razão de uma vontade de mudança, aderiram prontamente aos novos métodos, o que gerou alguns equívocos pela sua não-apropriação teórico-prática; outros combatiam esses métodos.

E, assim, o centro do debate dessa época era o como ensinar e o como se aprende, que passava pelo porquê, mas nele não se detinha. Ou seja, toda a discussão de método, em muitos momentos, ficou centrada em uma polêmica estéril sobre o como, dividindo-se os professores em posições opostas: os tradicionais e os construtivistas. O particular e o singular dominavam a cena. Apesar de algumas assessorias ao Colegiado, órgão representativo máximo da unidade de ensino na

época, a visão da SMED não era de totalidade da escola e da rede.

Havia assessorias às áreas ou disciplinas, que, durante os quatro anos, foram se aprimorando, mas o centro estava na assessoria às séries iniciais. Administrativa e politicamente, as dificuldades eram inúmeras. Entretanto, a despeito desses problemas, abriu-se um novo tempo na rede municipal de ensino de uma maneira não-populista, embora não tão qualificada quanto alguns setores educacionais progressistas defendiam. Os grandes seminários sobre educação se firmaram; iniciou-se uma política de publicações próprias que foi sendo ampliada nas outras gestões e tem sido uma ação importante de informação e qualificação do educador e da comunidade escolar e também de divulgação do trabalho desenvolvido (revista Paixão de Aprender, Cadernos Pedagógicos, Palavra de Trabalhador, Cadernos do Mova, livros com as palestras dos seminários e sobre assuntos específicos, etc.).

Ao final da primeira gestão, a educação tornou-se um dos pilares da reeleição da Frente Popular. Uma das maiores disputas na formação do secretariado, no segundo mandato, foi a Secretaria Municipal de Educação, resultando na saída de Esther Pillar Grossi. O debate pedagógico e as disputas de tendências partidárias se travavam com intensidade.

Nesse segundo mandato, houve problemas. A acirrada disputa interna pela Secretaria de Educação teve conseqüências na política implantada. O primeiro secretário, Nilton Bueno Ficher, ficou no cargo menos de um ano. Em sua gestão, o que era considerado redução, ou seja, uma política educacional centrada no como fazer aula, foi abandonado. A visão começou a ser de totalidade e de participação; instalaram-se os Conselhos Escolares, as assessorias às escolas foram redimensionadas e iniciou-se um projeto de informatização das escolas. Com a segunda secretária, Sonia Pilla Vares, formou-se a equipe multidisciplinar, que, em princípio, congregaria todas as áreas e faria uma assessoria interdisciplinar às escolas. Porém, esse objetivo não se concretizou e, na prática, os professores viram-se destituídos de quaisquer assessorias que discutissem seu fazer específico em sala de aula.

O fio condutor da política educacional implantada era a escola em sua totalidade. Foi aprovada a Lei de Eleição de Diretores. No campo político, aconteciam os acertos de democratização do espaço escolar, e as relações com a comunidade iam se qualificando no debate. Contudo, os professores ressentiam-se de uma estratégia mais definida no campo pedagógico.

A SMED apoiava, no sentido de expressar sua concordância, as escolas que estivessem buscando caminhos de inovação na sua organização. Algumas delas, especialmente as novas, receberam grupos de professores sintonizados com uma visão política e educacional mais progressista. Um desses grupos formou-se internamente em outra escola com base em uma coesão política e requereu à SMED a possibilidade de iniciar uma nova escola, com propostas previamente definidas pelo grupo. Entretanto, as limitações dessas vivências eram explícitas. Esse tipo de ação -

ida de grupos - foi logo abandonado, pois o processo era tolhido por predefinições, impedindo uma fluência maior na convivência e diálogo com outros profissionais que acabavam integrando a escola. Além dessas situações particulares, mantinham-se na Secretaria os grandes eventos educativos com um conteúdo de cunho mais totalizante das práticas escolares. Em 1994, foram criados os Núcleos de Ação Interdisciplinar[85], que passaram a coordenar a discussão nas diferentes comunidades escolares da cidade. O discurso mantido era o de totalidade, contudo faltava, como afirmei, a articulação pedagógica dessa idéia. É no seio dessa situação que, em 1994-1995, foi criada e implantada a Escola Municipal Vila Monte Cristo e aconteceu o processo Constituinte Escolar, gerando a *Escola Cidadã - aprendizagem para todos*[86].

O debate em torno da organização da escola e do processo ensino-aprendizagem foi pauta obrigatória em todas as escolas através da participação na Constituinte Escolar, que culminou no I Congresso Municipal de Educação, do qual saíram os princípios norteadores para todas as escolas reformularem seus regimentos e suas práticas escolares. Os princípios tirados eram gerais, não apontando, aparentemente, nenhuma forma específica de organização do ensino e da escola.

A terceira gestão, tendo como secretário o professor José Clóvis de Azevedo, trabalhou no convencimento[87] das comunidades escolares de *ciclarem*. Por trás dessa atuação institucional, estava a convicção do acerto dessa forma de escola e a meta colocada durante a campanha eleitoral (1996) de todas as escolas da rede *ciclarem* até o ano 2000. A concepção de escola como totalidade se radicalizou, e a estrutura da *Equipe Multidisciplinar* foi diluída na estrutura já criada dos *Núcleos de Ação interdisciplinar*. As assessorias pedagógicas desses NAIs foram tratadas como grandes áreas, e não como ações singulares das disciplinas, ocasionando alguns equívocos de condução e uma insatisfação em boa parte dos professores.

A parte administrativa e de custeio foi descentralizada com distribuição de verbas a cada escola para manutenção e pequenas melhorias do equipamento escolar. Houve a criação do *orçamento participativo das escolas* para projetos maiores, em que, a exemplo do orçamento da cidade, as escolas disputam, participativamente e por região, o financiamento de seus projetos[88].

Essa política educacional e seus amplos objetivos tiveram repercussões positivas por seus encaminhamentos democráticos, mas também repercutiram negativamente nas escolas por suas limitações, especialmente na estrutura das assessorias pedagógicas.

3.3.2 O processo constituinte

A reinvenção da escola em Porto Alegre está vinculada a um processo de reestruturação curricular, assumindo a concepção progressista-libertadora e buscando seu referencial teórico-prático nas idéias de Freire. A intenção é reconstruir a escola em uma perspectiva popular.

Nesse sentido, a diretriz orientadora é a democratização, pois acredita-se que esse é o

caminho para superar as concepções tradicionais de escola, de currículo, de conhecimento, de ensino, de aprendizagem e de avaliação escolar. A democratização da gestão, do acesso e do conhecimento é vista como fator fundamental para transformação da instituição escolar. Baseando-se nesses pressupostos, surge a proposta de Escola Cidadã, apontada como resultado de um debate ampliado com a comunidade escolar da cidade em três movimentos (Porto Alegre, online).

No primeiro deles, criaram-se instrumentos legais que dessem apoio e concretude à democratização da gestão. Em 1993, houve a substituição do Colegiado - que contava com 75% de professores (todos) e 25% de representação dos outros segmentos - pelo Conselho Escolar, com uma proporção menos desigual de representação - 50% de trabalhadores em educação, docentes e não-docentes, e 50% de participação de famílias (pais/mães) e estudantes. Em 1993, criou-se a Lei de Eleição de Diretores, que instituiu eleições diretas. O primeiro processo unificado de eleição de diretores aconteceu em 1995.

O segundo movimento foi o de discussão de temas emergentes em todas as unidades de ensino. Articulado pelos NAIs, conselhos escolares e direções, o debate teve como pauta: *Qual o significado dos Conselhos Escolares? Qual a escola que temos e qual a escola que queremos? Como podemos chegar à escola que queremos?*. Envolvendo todos os segmentos escolares sob a coordenação dos conselhos, coordenação regional e municipal dos NAIs, essa discussão ampla na rede municipal de ensino resultou no documento *A escola pública municipal que queremos construir*. Note-se que o primeiro eixo de discussão visa, claramente, à sedimentação da idéia da participação através do papel do Conselho Escolar. A terceira pergunta orientadora gerou o projeto Constituinte Escolar, considerado o terceiro movimento desse processo de *reinvenção*.

Em 1995, iniciou-se, a Constituinte Escolar, com quatro eixos temáticos: a) gestão da escola; b) currículo; c) avaliação, e d) princípios de convivência, desdobrando-se em quatro fases. Houve discussão do documento referência - *Constituinte Escolar: eixos temáticos* - e a organização de grupos temáticos nas escolas. Os encontros regionais sintetizaram as discussões das escolas em uma proposta para o Congresso Municipal Escola Constituinte, realizado em maio de 1995 e que definiu os princípios orientadores da rediscussão dos regimentos de cada escola.

Foram 94 princípios aprovados, versando sobre gestão, currículo, avaliação, princípios de convivência. A idéia geral dos princípios aprovados é, costumeiramente, destacada pela SMED nos seguintes:

1. A construção da gestão democrática na escola passa pela garantia da participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos.

39. O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas propiciando uma ação pedagógica dialética, onde se efetive a construção do conhecimento, e a relação entre aprendizagem e

desenvolvimento, pela comunidade escolar, tanto da professora(or), da(o) aluna(o), quanto do(a) pai/mãe e da(o) funcionária(o), através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela 'curiosidade científica', de forma: dinâmica; criativa; crítica; espontânea; comprometida; autônoma; contextualizada; investigativa; prazerosa; desafiadora; original; lúdica.

49. A avaliação não é um fim em si mesma, é um processo permanente de reflexão e ação, entendido como constante diagnóstico, buscando abranger todos os aspectos que envolvem o aperfeiçoamento da prática sócio-político-pedagógica.

76. Levando em consideração a realidade de cada comunidade e as características individuais, as regras serão construídas coletivamente, sem discriminação física, política, social, religiosa, cultural e econômica (Porto Alegre, 1995, n/p.).

No restante do ano de 1995, a tônica foi o encontro dos Conselhos Escolares. A elaboração dos novos regimentos das escolas deu-se a partir de 1996 no interior das escolas.

O II Congresso Municipal de Educação ocorreu em 1999. A partir de setembro, as teses gerais[89] apresentadas pela SMED - democratização do conhecimento, democratização da gestão e democratização do acesso ao ensino - foram discutidas nas escolas, com a coordenação de seus conselhos escolares, e nas regionais. Esse debate gerou controvérsias, pois a comunidade escolar aproveitou o momento para explicitar pedidos à mantenedora. A comissão de sistematização do conjunto das regionais organizou o material do debate em 49 reivindicações e na tese-guia, com 59 itens. Ambos os documentos versavam sobre a democratização do conhecimento, a democratização da gestão e a democratização do acesso ao ensino. A culminância desse processo ocorreu no II Congresso Municipal de Educação, em dezembro de 1999, com a participação de delegados da comunidade escolar, incluindo as creches comunitárias e o Mova, e do Fórum das Entidades, com 22 instituições ligadas à educação.

As diretrizes que foram separadas como reivindicações contemplam um amplo espectro de desejos. Na verdade, elas demonstram o patamar em que a rede municipal se encontra. A maioria das reivindicações estão ligadas a questões da educação infantil e creches comunitárias; muitas estão diretamente voltadas ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais; outras reivindicações mais gerais referem-se aos recursos financeiros, materiais e humanos. Em relação à escola por ciclos, os pedidos giram em torno de recursos humanos, da formação dos educadores e de funções específicas dentro da estrutura, no sentido de efetivamente concretizar a proposta de Escola Cidadã.

Entre as diretrizes aprovadas no II Congresso, na tese sobre a *Democratização do acesso*, a grande preocupação foi a articulação das partes do sistema municipal[90] e dele com outros sistemas, como o estadual, para ampliação de vagas no sentido da garantia da continuidade dos estudos aos alunos. Boa parte das diretrizes dá especial atenção à educação infantil e ao

atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais.

Na *Democratização do conhecimento*, a maioria das diretrizes vinculam-se às escolas cicladas e apontam para a criação de condições estruturais para a efetivação da proposta, retomando questões tais como o esclarecimento da comunidade escolar, formação dos professores, avaliação, atuação cultural, etc. Fica expresso o desejo de ir além dentro da proposta de ciclos, superando as dificuldades que esses anos de vivência tinham colocado diante das escolas.

No eixo *Democratização da gestão*, o foco expresso em várias diretrizes é a qualificação do processo de participação e de representação nas instâncias escolares (Conselhos, grêmios estudantis e associações) e municipais (NAIs, Orçamento Participativo das Escolas e Orçamento Participativo da cidade). Aponta também para a qualificação da escola como espaço público da comunidade e para a necessidade de ampliar parcerias com outras instituições para atendimento dos alunos das escolas públicas.

Muitas das diretrizes aprovadas no II Congresso Municipal de Educação foram encaminhadas ao Congresso da Cidade, pois implicavam ações conveniadas e de caráter mais global da cidade de Porto Alegre.

Como se percebe, a tônica da democratização e da participação faz parte da cidade e da educação municipal de forma decisiva, implicando todos esses movimentos que, certamente, têm suas dificuldades e limitações. Porém, em um primeiro momento, depõem a favor da "reinvenção da escola", pois articulam o social e o pedagógico através do diálogo entre os atores da cena educacional e social da cidade.

3.3.3 A inserção do ensino por ciclos de formação

A inserção dos ciclos de formação no projeto político da gestão popular e na rede municipal de Porto Alegre é entendida de diversas formas, dependendo da visão que se tenha do processo. No entanto, foi somente no ano de 1995, com a confluência da Constituinte Escolar e da implantação da Escola Vila Monte Cristo, que a idéia de ciclos de formação se disseminou e começou a se fortalecer na rede.

Nos princípios aprovados no I Congresso (1995), não havia nenhum tipo de determinação sobre a estruturação das escolas. Houve a menção do ensino por ciclos ou mudança de estrutura em poucos princípios:

*31. Construir o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, promovendo a socialização dos saberes, superando rupturas nas diferentes áreas do conhecimento, percebendo o aluno de maneira globalizante, buscando, estudando e **implementando formas alternativas que rompem com a estrutura atual [Currículo].***

*47. **A escola deve ter autonomia para optar pelo estudo e implantação dos***

ciclos, se-riação, etapas ou outras formas de organização, assegurando a qualificação do corpo docente e a reestruturação da proposta pedagógica e curricular da escola [Currículo].

*64. Garantir a permanência do aluno na etapa de aprendizagem em que se encontra **contemplando as diferentes modalidades de ensino (série, nível, ciclo, totalidade (...)) sem excluí-lo do processo educativo [Avaliação]** [grifos meus] (Porto Alegre, 1995, n/p.).*

Fica latente a preocupação dos delegados com a autonomia da escola para escolher a estruturação de seu ensino. Na época, essa preocupação expressava-se em vários momentos institucionais, como reuniões de diretores, de supervisores e seminários. A necessidade de mudar os regimentos vigentes nas escolas, a maioria deles outorgados na década de 1970, estava contemplada no próximo passo da Constituinte. Entretanto, o ensino por ciclos não era indicado como caminho único para a reestruturação da escola. Isso passou a acontecer a partir da eleição municipal de 1996, pois, no programa de governo, estava expressa a meta de transformar todas as escolas da rede municipal em escolas por ciclos de formação até o ano 2000.

Em 1995, simultaneamente a esse movimento da Constituinte Escolar, a Escola Vila Monte Cristo estava em um processo de discussão de proposta político-pedagógica e de regimento. No seu primeiro mês (março) de estudos entre professores, o ensino por ciclos já tinha conquistado a simpatia do grupo e estava sendo apontado como elemento para a discussão com a comunidade. Dentre os materiais estudados sobre ciclos, destacavam-se o da Escola Plural, acerca da experiência recém iniciada em Belo Horizonte, e o Regimento Comum para as Escolas Municipais, de 1992, da cidade de São Paulo. Apesar de 1995 ser o ano das eleições unificadas de diretores na rede, o que geraria tumulto e demandaria atenção, poder-se-ia indagar qual é a relação de se ter os princípios aprovados ainda no primeiro semestre de 1995 e a reelaboração dos regimentos das escolas só ter se iniciado em 1996 com o fato de, durante 1995, a escola Vila Monte Cristo estar construindo seu regimento e proposta e defendendo-os frente aos conselhos Municipal e Estadual de Educação, pois, como se sabe, foi com base nesse regimento que foi elaborado o regimento referência[91] da SMED para todas as escolas cicladas.

Com esse regimento referência, em 1996, as escolas que foram inauguradas já começaram com o ensino por ciclos de formação. Ao mesmo tempo, iniciou-se o processo de discussão, através da assessoria dos NAIs e da coordenação dos conselhos escolares, sobre a modificação dos regimentos das escolas, com vistas a sua reelaboração a partir dos princípios aprovados no I Congresso. Essa fase de trabalho é descrita nos documentos oficiais da seguinte forma:

Novamente em discussão com todos os segmentos no interior de cada escola, o conselho escolar,

juntamente com a equipe diretiva da escola e o apoio da assessoria da SMED, tomou para si o desafio de dar concretude a esses princípios a partir da elaboração de seu projeto político-pedagógico de escola, fundamento para a reelaboração do regimento escolar. Nesse processo, foram sistematizadas uma série de experiências bem sucedidas, apontando alterações que buscavam dar conta de instaurar práticas coerentes com os princípios da Escola Cidadã (Porto Alegre, online).

Esse debate, envolvendo todos os segmentos, resultou em adesões ao ensino por ciclos ainda em 1996. Mas foi a partir de 1997 que o processo de convencimento das escolas para a adoção dos ciclos de formação, promovido pela SMED, intensificou-se em razão da meta de governo já referida.

Atualmente, todas as escolas de ensino fundamental[92] da rede municipal estão trabalhando por ciclos de formação. Dessas escolas, apenas duas elaboraram regimento próprio[93], a Vila Monte Cristo e a Escola Fátima, sendo que esta última previa turmas de transição, nas quais o aluno com muita dificuldade voltaria a frequentar o ano terminal do ciclo. Apesar de cada experiência ser diversa e guardar especificidade própria, poderíamos agrupá-las nesse processo em grandes blocos: (a) escolas com regimento próprio; (b) escolas novas com regimento referência; (c) escola com experiência pedagógica diferenciada que adotou o ciclo a partir de regimento referência; (d) escolas seriadas que passaram a ciclos com implantação total com regimento referência, e (e) escolas seriadas que passaram a ciclos com implantação gradual. Tudo isso transformou a face da educação pública municipal da cidade e tem impulsionado vários debates e estudos por parte dos próprios educadores municipais e de outras instituições.

A proposta e a forma de organização dos ciclos no regimento referência da rede municipal de ensino basearam-se no projeto político-pedagógico da Escola Vila Monte Cristo. É importante descrever, de forma geral, a referida organização em nível municipal.

Essa proposta foi divulgada no *Cadernos Pedagógicos* da SMED, em dezembro de 1996, com o título *Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã*. Considera-se como mais importantes nessa inovação o acesso ao conhecimento e a busca da garantia de aprendizagens na escola, e não apenas ter como horizonte o combate aos índices de *repetência e de evasão*. O caderno é apresentado como uma "síntese qualificada" do processo de discussão implantado nas comunidades escolares.

O caderno apresenta, na primeira parte, a proposta[94], relacionando-a aos princípios aprovados na Constituinte Escolar. Nessa perspectiva, aborda currículo, organização do ensino e avaliação. O currículo é concebido como uma "prática, expressão da função socializadora e cultural de uma instituição no conjunto de atividades mediante as quais o grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada. Os instrumentos cognitivos de natureza simbólica e seus usos e os processos psicológicos superiores

formam parte desta experiência" (Porto Alegre, 1996, p. 7). A transformação na organização curricular da rede tem como objetivo estabelecer inter-relações entre as áreas de conhecimento e com o contexto geral, pois a escola está nele inserida. Apresenta como fontes do currículo, que devem estar conectadas, o próprio conhecimento (conceitos, etc.) de cada área - epistemológica -; a realidade social - socioantropológica -; a realidade particular do aluno como ser humano - biopsicossocial - e a intenção político-pedagógica da escola - filosófica.

A proposta de ensino por ciclos para a rede municipal é assim expressa:

Pressupondo uma visão de currículo processual, em um movimento dialético de ação-reflexão-ação, e entendendo que é a melhor forma de vivenciar a concepção até aqui descrita, inclusive contribuindo mais efetivamente com o desenvolvimento dos educandos, propomos que na Rede Municipal de Ensino a Educação Básica se estruture em três Ciclos de Formação, tendo cada Ciclo duração de três anos, o que amplia para nove anos a escolaridade obrigatória de 1º grau (Porto Alegre, 1996, p. 10).

Na realidade, a obrigatoriedade não é ampliada para nove anos, mas, sim, a chance de uma escolaridade no ensino fundamental de nove anos. Esta não poderia ter sentido obrigatório por causa da legislação federal. É acrescido um ano a esse nível de ensino, podendo a criança ingressar aos seis anos na escola[95]. Os ciclos são, assim, apresentados como uma tradução da vontade coletiva manifesta nos princípios norteadores da escola cidadã. Dessa forma, sua implementação aparece legitimada apesar desses princípios, em nenhum momento, apontarem especificamente para uma forma em especial de organização da escola.

Esses ciclos, organizados por fases da vida (infância, pré-adolescência, adolescência), requerem a construção de eixos próprios, tornando-se mais complexos a cada ciclo e levando sempre em conta as características da fase e a situação sociocultural dos estudantes. Acredita-se que a estrutura por ciclos pode constituir-se em um combate ao fracasso escolar, sendo que o aluno, ao final do ensino fundamental, torna-se um "sujeito detentor de uma cultura geral razoável e com destreza de pensamento e comunicação" (Porto Alegre, 1996, p. 21).

As áreas de conhecimento apresentadas são *ciências físicas, químicas e biológicas; ciências sócio-históricas e culturais; pensamento lógico-matemático e expressão*. Essas áreas estão presentes em todos os ciclos, com diversificações internas para cada um. Além delas, é proposto o Complemento Curricular no turno inverso, optativo, à exceção do Laboratório de Aprendizagem [96]. O Complemento guarda alguma semelhança com as oficinas extraclases ou atividades alternativas já existentes nas escolas, mas se diferencia dessas pelo seu caráter de complementariedade e articulação com a ação pedagógica mais ampla da instituição.

No I ciclo, a ênfase recai nos "recursos de pensamento e habilidades exploratórias,

identificando formas de representar realidades, idéias, explicações de fatos e fenômenos, especialmente as que se referem às diferentes expressões como a escrita (inclusive a linguagem do computador), a oral, a corporal e os conceitos matemáticos (Porto Alegre, 1996, p. 21). A organização das quatro áreas tem dimensão globalizada. Destaca-se a inclusão de Educação Física e de Arte-Educação, com profissionais específicos. Como complementos curriculares oferecidos aparecem Informática, Laboratório de Aprendizagem e Língua e Cultura Estrangeira (Espanhol, Francês, Inglês).

O II ciclo está organizado em áreas com dimensão interdisciplinar, destacando-se, na Expressão, a inclusão de três línguas (Espanhol, Francês e Inglês) - o aluno deverá cursar um ano de cada - e a presença de três linguagens na Arte-Educação (plásticas, cênicas e musical), com funcionamento semelhante ao de Línguas Estrangeiras. No Complemento Curricular, acresce-se a Arte-Educação através de suas linguagens. Neste ciclo, propõe-se a ampliação e o tratamento com maior profundidade dos conhecimentos que foram trabalhados no I ciclo.

No III ciclo, as áreas aparecem novamente com dimensão interdisciplinar, apesar de haver repartições internas pelas disciplinas - Língua Portuguesa e Literatura (5[97]), Língua e Cultura Estrangeira (2) (Espanhol, Francês e Inglês), Arte Educação (3) (Plásticas, Cênicas, Música) [98], Educação Física (3); Ciências (2), Físico-Química (1); História (2), Geografia (2), Cultura Religiosa (1), Filosofia (2); Matemática (3). Nos Complementos Curriculares, indicam-se, além dos constantes nos ciclos anteriores, Educação Familiar e Comunitária, Educação Tecnológica e Educação Sexual. Caracterizado por ser o final do ensino fundamental e transição para o ensino médio, este ciclo envolve uma maior sistematização e profundidade no trato com o conhecimento.

Em qualquer ciclo, está prevista a possibilidade da formação de *turmas de progressão* com o objetivo de auxiliar os alunos que, por quaisquer motivos, tenham defasagem na relação idade e escolaridade. Nas turmas de progressão, com menor número de alunos e trabalho diferenciado, os estudantes permanecem pelo tempo necessário para serem enturmados no ano-ciclo mais adequado, geralmente sendo atendidos pelo Laboratório de Aprendizagem em turno contrário.

Propõe-se uma avaliação processual do aluno, da escola e dos segmentos, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa, que gere elementos para a reflexão pedagógica e melhores encaminhamentos. Nessa perspectiva, são propostas três modalidades de avaliação - formativa, *sumativa*[99] e especializada - do aluno.

A formativa é feita através de elementos oriundos da própria vivência diária; utiliza-se de observações, registros, trabalhos, etc. Muito da produção do aluno vai para o seu *dossiê* e todo esse processo serve também de base para a elaboração do *relatório* individual. Fazem parte desse processo a auto-avaliação do aluno, a análise da família sobre o dossiê, o conselho de classe participativo e o próprio relatório, que conterà os elementos principais dessa avaliação processual.

A sumativa, feita ao final de cada ano do ciclo, decidirá sobre a forma de progressão do aluno, assumindo o caráter de um "juízo globalizante sobre o desenvolvimento da aprendizagem do educando, seus avanços e dificuldades" (Porto Alegre, 1996, p. 53). A progressão é contínua, não sendo prevista a retenção do aluno no ciclo. Além dos encaminhamentos durante o ano, a diferenciação na forma de progressão busca garantir a aprendizagem do aluno baseando-se em seu processo. Nesse sentido, há três tipos de progressão: simples, com plano didático-pedagógico de apoio e progressão sujeita a uma avaliação especializada.

A avaliação especializada, como o próprio nome sugere, é realizada também por outros setores da escola - Serviço de Orientação Pedagógica, Laboratório de Aprendizagem, Sala de Integração e Recursos. Feita em qualquer tempo, a partir da necessidade, envolve alunos que, por razões diversas a serem investigadas, estejam com grande dificuldade em seu processo escolar. A essa avaliação devem se seguir encaminhamentos e trabalhos específicos pelos setores ou por outros órgãos com o aluno.

Na rede municipal de ensino, há uma velada polêmica em torno da avaliação a qual envolve, além da cultura tradicional escolar, dois pontos principais: a elaboração do relatório e a progressão contínua. O relatório enfrenta resistência pela sua dificuldade operacional e esforço dispendioso. E a progressão contínua, ou a não-retenção, envolve todo tipo de argumento, sendo tomada como sinônimo de promoção automática. Essa polêmica, assim como outros debates em torno do proposto, exigem um aprofundamento do estudo e da discussão para superar posições maniqueístas.

3.4 Comparações e influências

Antes de estabelecer comparações entre essas realidades, ressalto que o ponto de vista sempre será influenciado pelo lugar de onde se vê. Vivenciei parte da experiência de Porto Alegre; as outras experiências chegaram-me por meio de informações especialmente oficiais. Contudo, os elementos mapeados fornecem uma visão que me possibilita o levantamento de algumas inter-relações. Nessa perspectiva, busco identificar as influências diretas ou indiretas, semelhanças e diferenças gerais.

Nas reformas de Portugal e Espanha, nota-se a sintonia com os acordos da União Européia. Convém registrar aqui, mesmo que em fragmentos, a Resolução da Comunidade Européia e dos Ministros da Educação de 14 de dezembro de 1989:

(...) 1. Os Estados membros, no âmbito das políticas educativas respectivas e das suas estruturas constitucionais, procurarão combater intensamente o insucesso escolar e orientar suas acções nas seguintes direcções: (...)

1.4. Adaptar o funcionamento do sistema escolar, especialmente:

- a renovação dos conteúdos, dos suportes, assim como dos métodos de ensino e de avaliação,
- a aplicação de **pedagogias diferenciadas**,
- a **melhoria e a diversificação dos ritmos escolares**,
- a **redução das rupturas estruturais ou funcionais**, através de: descompartimentação e interdisciplinaridade, continuidade educativa entre cursos e ciclos, melhoria da orientação dos alunos em função dos seus interesses e capacidades, organização de 'pontes' entre ciclos de estudos diferentes, implementação de **modalidade de ajuda individualizada** (apoio, tutoria), diversificação das formas de excelência de nível equivalente, no final da escolaridade obrigatória ou no final do ensino secundário, trabalho de equipa por parte do pessoal docente, melhoria da formação inicial e contínua dos docentes assim como um apoio geral ao desempenho da função docente, melhoria da gestão das escolas (...) [grifos meus] (Lemos et al., 1993, p. 17-18).

Os países ibéricos, embora membros da União Europeia, estão em situação quase marginal. Percebe-se, pelos seus textos educacionais oficiais, a constante referência aos dados de outros países europeus ou, mesmo, a indicação de estratégias para um integração mais efetiva.

De acordo com Décio Freitas: “Hoje, os ibéricos estão muito orgulhosos de pertencer à UE. Tanto assim que desempenham o papel de cães de guarda da UE, impedindo que indesejáveis imigrantes latino-americanos ingressem na xenofóbica entidade neomercantilista” (2000, p. 17). Apesar desse orgulho ibérico de pertencimento, há diferenças de padrões de renda per capita[100], de nível educacional. Assim, “os ricos da UE olham por cima do ombro para os ibéricos, que permanecem os pobretões da Europa Ocidental (...)” (p. 17). Essa situação influencia o sentido que as reformas adquiriram nesses países.

A reforma argentina, como salientado anteriormente, também tem um significado de sintonia com as questões econômicas de inserção em uma sociedade globalizada.

Essas reformas nacionais aderem à hegemônica visão de mercado, podendo-se, genericamente, situá-las dentro de uma perspectiva tradicional de educação com visão mais liberal. É em São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre que encontramos uma visão diferenciada, para não dizer assumidamente contra-hegemônica, do contexto.

Nessas cidades, a mudança educacional é associada a uma opção de classe, postulando uma escola inclusiva e vendo, na comunidade escolar, atores sujeitos de direitos. A tentativa é de radicalizar um processo democrático, tornando cada vez mais público o aparelho estatal que é a escola. Então, a escola é vista como local onde as contradições sociais serão estudadas, fazendo um movimento entre os conhecimentos sistematizados, o contexto, a cultura popular local, a vivência de cada indivíduo na perspectiva filosófica de educação popular. Mesmo que elementos pontuais possam e devam ser objeto de crítica, pode-se afirmar que o sentido desses processos de mudança educativa é democratizador. Nesse sentido, essas experiências, que se declaram inseridas em uma

perspectiva educacional crítica, aproximam-se mais dos Movimentos de Renovação Pedagógica [101] espanhóis do que de sua reforma oficial.

Na Espanha, as transformações tiveram, em um primeiro momento, a adesão e participação dos professores progressistas e dos Movimentos de Renovação Pedagógica (MRP). Foi o tempo de experimentação que começou na estruturação por ciclos – 1981-1982 -, em que se reafirmava a grande efervescência pedagógica desses movimentos e criavam-se situações que vinham ao encontro das práticas buscadas em um ensino não oficialista.

Conforme Contreras, esses professores renovadores “sentiram que uma reforma que falava de o magistério assumir competências curriculares e que se guiava por uma visão construtivista da aprendizagem lhes reconhecia o que já vinham fazendo; era a *sua* reforma” (1999, p. 76). A tradição espanhola era centralista e tecnocrática, o que fazia com que esse tempo de inovação fosse vivido com entusiasmo. Entretanto, nesse período de transição entre a experimentação e o estabelecimento de uma política oficial, o rumo mais democrático foi desviado:

(...) enquanto algumas comunidades autônomas estavam desenvolvendo processos de grande implicação do magistério, a partir de sua própria experiência, decidiu-se implantar em todo o Estado espanhol o modelo que a Catalunha havia posto em marcha, e que se caracterizava por sua orientação de cima para baixo, a partir da proposta elaborada por César Coll (1987) (Contreras, 1999, p. 78).

Essa proposta, que se materializou na LOGSE, acabou negando o processo vivenciado até então pelos educadores, pois, embora “justificado em princípios psicopedagógicos construtivistas, na realidade se traduz num processo de burocratização sobre as formas de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de ensino nas escolas (...)” (Contreras, 1999, p. 78). Isso se aliava à necessidade demandada do processo de integração europeia. O currículo propalado como aberto e flexível tornara-se absolutamente prescritivo, servindo de base para a avaliação do sistema nacional. Embora iniciada por um processo de esperança democrática, a reforma permaneceu na tradição espanhola de centralização e burocratização.

A reforma espanhola serviu como matriz para a reforma argentina de 1993, durante o governo Menen. A inserção da estruturação por ciclos na Argentina deu-se nessa reforma e veio acompanhada de uma prescrição curricular expressa nos CBC. Uma das diferenças é que, ao contrário da Espanha, essa reforma contou, desde o primeiro momento, com assessoria externa, especialmente de César Coll; além do que o movimento dos professores argentinos estava desarticulado. Essa desmobilização política e um modelo vindo da Espanha deram-lhe um caráter oficial e antidemocrático desde o início.

Os documentos oficiais argentinos afirmam que esse processo foi resultado de ampla

consulta pública, porém, conforme Suárez, “a maioria dessas linhas de política, entretanto, são o resultado da adaptação local (certamente bastante fiel) das 'recomendações' elaboradas, em certos casos nos benevolmente chamados 'organismos de cooperação internacional' e, em outros, nos centros de poder financeiro e local” (1995, p. 112). Essa consulta pública, destinada aos setores vivos da sociedade, é denominada por Suárez de “parafernália”, pois, embora tenha envolvido algumas entidades e 350 docentes, “foram os especialistas contratados pelo Ministério os que determinaram o que as escolas devem ensinar” (1995, p. 123).

Os CBC argentinos e o Diseño Curricular espanhol são quase idênticos e assemelham-se grandemente aos PCN brasileiros[102], que tiveram também a assessoria de César Coll em sua elaboração. Partem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais; revelam em sua seleção um ecletismo que confunde e desvia o debate sobre o quê ensinar para a formulação de estratégias de adaptação.

Em verdade, os níveis de concreção curricular - partindo da prescrição nacional; depois, a prescrição regional, chegando até os planos de escola e, depois, de cada professor - transformam-se em uma cadeia adaptiva e não de criação. Observe-se que esses níveis de concreção estão indicados na reforma argentina, na espanhola e na portuguesa.

Entretanto, os documentos oficiais portugueses não advogam para si o estatuto de resultado de pretensos processos democráticos, apontando mais para os problemas internos vividos pela educação portuguesa – índices de reprovação, exclusão escolar, etc. – e para as exigências econômicas e sociais do contexto europeu. O currículo português é estabelecido também a partir do Estado, com inúmeros despachos regulamentando e indicando cada detalhe da reforma ou ampliando e acrescentando alguns tópicos.

Assim, observa-se que os ciclos, inseridos nessas reformas nacionais, vêm acompanhados de um currículo oficial. O caráter de expansão de tempos aos alunos choca-se com o estreitamento da possibilidade de criação dos professores e com as avaliações externas do sistema.

Nas experiências brasileiras destacadas – São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre – essa prescrição não existe e, tampouco, esse tipo de avaliação do sistema municipal. Os ciclos estão conectados a uma atividade criadora por parte dos professores e das escolas, apesar da existência de algumas práticas unificadas em âmbito municipal, como os projetos de trabalho em Belo Horizonte, o complexo temático em Porto Alegre e a orientação por rede temática e tema gerador em São Paulo.

Não obstante os conflitos internos de cada rede de ensino, as experiências dessas cidades oportunizam o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas dentro de linhas comuns. Certamente, deve-se considerar que a abrangência de cada sistema, isto é, nacional ou municipal, interfere na disputa política que é a formulação de políticas educacionais, em que as forças entram

em conflito principalmente pelo projeto de sociedade que postulam. Nesse sentido, acredito que as redes municipais têm maior possibilidade de inovação, embora contenham embates ideológicos semelhantes.

Observa-se que, nas reformas educacionais da Argentina, Espanha e Portugal, apesar de feitas em governos, em princípio, não-conservadores, a ideologia seguida é centralista. A chamada autonomia da escola torna-se apenas uma liberdade administrativa (adaptativa), sem poder de decisão política maior sobre o currículo e a própria escola. Além disso, criam-se padrões de excelência através da avaliação aferida.

Dessa forma, a simples estrutura de ciclos não é a garantia de uma proposição educacional crítica. A sua implantação, sempre acompanhada de um discurso sobre as distorções escolares (exclusão ou evasão e repetência), pode ser uma confirmação dos poderes sociais hegemônicos, e não seu questionamento. Ter melhores índices escolares torna-se interessante para os governos com pretensões de uma posição mais privilegiada no mundo globalizado, de forma que a estrutura de ciclos, nesse particular, é um elemento de apoio.

Por outro lado, quando os ciclos aparecem vinculados a uma pedagogia progressista, observa-se que a estrutura não vem por si só, havendo a explicitação de uma postura de inclusão em virtude do reconhecimento dos direitos humanos, e colocando a educação como uma asserção fundamental do ser humano. Entretanto, os ciclos não são apresentados como panacéia salvadora da escola, mas como uma alternativa de estrutura às distorções do sistema seriado.

Veja-se, a seguir, um quadro comparativo geral da escolaridade obrigatória nesses sistemas. A cidade de São Paulo não foi incluída nele em vista de seu contorno genérico e pelo fato de não ter efetivamente se estabelecido, conforme explicação dada anteriormente.

Quadro I - Comparativo geral

Itens comparados	Outros países			Brasil	
	Portugal	Espanha	Argentina	Belo Horizonte	Porto Alegre
Ano de implantação	1986	1981-1982 e LOGSE/1990	1993	1995	1996
Tempos da implantação	Em 10 anos com várias fases	Após a LOGSE, imediata	Dois anos até os CBC e seis para implantação da estrutura em todo o país	Imediata em toda rede, gradual para o 3º ciclo	Gradual, quatro anos para toda a rede, com diferenças de escola para escola
Anos de escolaridade obrigatória	De 7 para 9 anos	10 anos	De 7 para 10 anos	9 anos	9 anos
Ciclos e idades	<p>Ensino básico</p> <p>1º ciclo – 4 6 aos 9 anos</p> <p>2º ciclo – 2 10 aos 11 anos</p> <p>3º ciclo – 3 12 aos 14 anos</p>	<p>Educação primária</p> <p>1º ciclo – 2 6 e 7 anos</p> <p>2º ciclo – 2 8 e 9 anos</p> <p>3º ciclo – 2 10 e 11 anos</p> <p>Educação secundária obrigatória</p> <p>1º ciclo – 2 12 e 13 anos</p> <p>2º ciclo – 2 15 e 16 anos</p>	<p>Educação inicial</p> <p>Ciclo de 3 anos, o último obrigatório</p> <p>Educação geral básica</p> <p>1º ciclo – 3 6 aos 8 anos</p> <p>2º ciclo – 3 9 aos 11 anos</p> <p>3º ciclo – 3 12 aos 14 anos</p>	<p>Ensino fundamental</p> <p>1º ciclo – 3 6 aos 8 anos</p> <p>2º ciclo – 3 9 aos 11 anos</p> <p>3º ciclo – 3 12 aos 14</p>	<p>Ensino fundamental</p> <p>1º ciclo – 3 6 aos 8 anos</p> <p>2º ciclo – 3 9 aos 11 anos</p> <p>3º ciclo – 3 12 aos 14</p>
Progressão / retenção [103]	Progressão contínua no ciclo e retenção prevista como excepcionalidade no final do ciclo e como extraordinária nos anos do ciclo	Progressão contínua no ciclo e retenção prevista como excepcionalidade no final do ciclo e em cada ano do 2º ciclo da ESO	Progressão contínua no ciclo e retenção prevista como excepcionalidade no final do ciclo	Progressão contínua no ciclo e retenção prevista como excepcionalidade no final do ciclo	Progressão contínua em todo ensino fundamental
Medidas de apoio educativo	Prevista	-	-	não prevista no documento de 1994	Prevista

Currículo	Prescrito nacionalmente com níveis de concreção curricular[104]	Prescritos nacionalmente com níveis de concreção curricular	Prescritos nacionalmente com níveis de concreção curricular	Construído a partir da relação pedagógica nos projetos de trabalho, previstos os componentes curriculares	Construído a partir da relação pedagógica na organização do ensino por complexos temáticos, previstos os componentes curriculares
------------------	---	---	---	---	---

Como se observa no quadro, há muitas diferenças e semelhanças entre os desenhos gerais de escola. Alguns desses elementos suscitam interrogações acerca das idéias que os fundamentam. Por exemplo, a divisão das fases etárias para cada ciclo, idêntica em Belo Horizonte e Porto Alegre, semelhante na Argentina, um pouco diferente em Portugal e totalmente diferente na Espanha. Como se sabe, a Espanha oficializou o ciclo conectado a uma prescrição curricular; portanto, a divisão dos ciclos decorrente liga-se a questões de organização de conteúdo.

Outros elementos não expostos no quadro favorecem a armação de uma teia de relações que, certamente, exigiria um estudo específico. A concepção ampliada de conteúdos – conceituais, procedimentais e atitudinais – aparece explicitamente na Espanha, Argentina e Belo Horizonte; o mesmo ocorre com os temas transversais. Os complementos curriculares, os diferentes tipos de progressão, o dossiê e a afirmação do direito ao sucesso escolar estão no ensino português e no de Porto Alegre.

Ficando nos limites deste estudo, percebe-se que as propostas de São Paulo e a de Belo Horizonte foram as que mais influenciaram a de Porto Alegre. Em termos de substrato político, a proposta da cidade de São Paulo e a Escola Plural apresentam afinidade clara com a Escola Cidadã: a esperança na formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Esse ponto ideológico de aproximação nas posturas se traduz, em Porto Alegre e Belo Horizonte, na opção por uma organização por ciclos, partindo das idéias de fases de desenvolvimento humano (infância, adolescência e pré-adolescência), e não por agrupamentos de séries ou estruturação de blocos de conteúdos. Vê-se uma idêntica divisão de três ciclos com três anos cada, iniciando-se o ensino fundamental aos seis anos de idade. Essa ênfase nas fases da vida pode ser confirmada pela não-prescrição curricular, embora haja ou estejam em construção eixos norteadores por ciclo. Também se sobressai a organização do ensino por complexos temáticos (POA) e projetos de trabalho (BH). Pelos dados que obtive, pode-se afirmar que na cidade mineira há uma ênfase substantiva nas idades, ao passo que, em Porto Alegre, essa aparece como um dos critérios, porém não único na enturmação dos alunos. Dessa forma, a proposta Escola Cidadã aproxima-se da proposição paulistana, que afirma como relevante considerar também outros aspectos sociais do indivíduo.

Porém, há também elementos coincidentes entre a proposta portuguesa e a de Porto Alegre. Ressaltam-se, nesse aspecto, as modalidades de avaliação formativa, sumativa e especializada, apesar de Portugal prever retenção e notas em alguns ciclos. Porto Alegre, mesmo prevendo progressão contínua em todo o ensino fundamental, diferencia as progressões em três tipos, sendo uma delas com plano didático-pedagógico de apoio. Um tipo de plano semelhante (plano de estudos) aparece em Portugal em caso de retenção. Os apoios à aprendizagem fora de seu horário regular são previstos nas duas propostas. Há, também, a afirmação coincidente do direito ao sucesso escolar, que, no caso de Porto Alegre, virou até slogan da SMED: Aprendizagem para todos. Notam-se, inclusive, resquícios da anualidade - que se pretendia superar através dos ciclos - mais visivelmente em Portugal, mas também na de Porto Alegre, em alguns tratamentos dados aos anos-ciclo.

As influências de São Paulo e Belo Horizonte foram impulsionadoras da adoção dos ciclos em Porto Alegre na mesma perspectiva política. Essa influência é assumida por todas as professoras que participaram do início da discussão na Escola Vila Monte Cristo, indicando a predominância da experiência de Belo Horizonte, pelo ordenamento que já possuía. Ressaltam que a Escola Plural foi inspiradora, mas muitas coisas foram criadas pela própria comunidade escolar. No próximo capítulo, esse processo de elaboração será apresentado. Antes, porém, fazem-se necessárias algumas reflexões.

Uma primeira assertiva que se impõe, corroborada pela exposição anterior, é de que a estrutura por ciclos apresenta diferentes embasamentos de acordo com a proposição político-pedagógica que a informa. Dessa assertiva decorrem algumas indagações. A primeira: uma proposta político-pedagógica crítica consegue superar as limitações de uma estrutura seriada? Se pensarmos a escola como um todo e sua função como esfera pública democrática, diríamos que dificilmente supera as distorções produzidas pelo sistema seriado. Porém, se pensarmos mais restritamente o educador progressista ou um pequeno grupo deles, é possível dizer que superações acontecem mesmo dentro de uma estrutura mais rígida, como é a seriada. Dessa forma, podemos concordar, parcialmente, com Freitas: “A mudança estrutural da escola é, pois, elemento imprescindível [?] [importante] nesse processo de reinvenção da escola, tendo em vista a concretização das possibilidades de redimensionamento da cotidianidade escolar na perspectiva de sua qualidade democrática” (1999, p. 221).

A segunda interrogação: se a mudança de estrutura é, ao menos, aconselhável, ela é suficiente? Obviamente que não, a não ser que se acreditasse que a estrutura determina, e sabemos que isso não é verdadeiro. A estrutura pode possibilitar espaços mais abertos de criação, como bem expõe Carvalho: “A organização curricular por ciclos de formação não elimina os problemas decorrentes da cultura da seriação, mas representa um desafio para sua superação” (1999, p. 205).

Terceira: por que a estrutura de ciclos vem sendo buscada por alguns movimentos pedagógicos progressistas gerando, inclusive, o confronto com educadores também progressistas? Como ficou demonstrado pela exposição anterior, o que esses movimentos tentam é reunir em uma totalidade a estrutura mais flexível com princípios de uma pedagogia crítica. O fato de serem recentes as experiências e não partirem de modelos acabados, mas estarem sendo gestados no processo de vivência, faz com que seus limites sejam expostos pelos que lhes são contrários, tanto opositores tradicionais como progressistas. No caso da oposição de educadores progressistas, acredito que a veemência no confronto é fortalecida pelo uso de ciclos por sistemas de ensino para a simples melhoria de índices de aprovação e escolarização, e não a melhoria efetiva da aprendizagem e da formação humana como direito, que são as pretensões das propostas progressistas.

Portanto, há de se refletir sobre a potencialidade dos ciclos para uma proposta educacional crítica, considerando suas limitações e possibilidades em um contexto dado, pois é uma estrutura que apresenta demandas diferenciadas aos gestores e atores da escola.

5 ESCOLA MUNICIPAL VILA MONTE CRISTO

Gosto de ser gente, pelo contrário, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e seus limites.

Paulo Freire

No capítulo anterior, viu-se como os ciclos, dependendo de suas concepções de base e contexto sociopolítico, são diferente entre si. O processo da Escola Municipal Vila Monte Cristo, inserido no contexto de Porto Alegre, apontam para a busca de uma pedagogia progressista nos ciclos de formação. A trajetória dessa escola contém elementos bastantes singulares, com seu começo assinalado por uma grande autonomia e efervescência.

O processo de formação pode ser crucial para a atuação de um estabelecimento educacional. O início da Escola Vila Monte Cristo foi marcado por uma imensa expectativa da comunidade, das professoras e da própria Secretaria Municipal de Educação. Esse capítulo tem o objetivo de averiguar elementos gerais desse processo e apontar algumas visões do presente. Nesse sentido, abordo a criação e o primeiro ano de funcionamento, em que a idéia dessa escola foi gestada; em seguida, discorro sobre a proposta político-pedagógica e o regimento elaborados. Finalmente, analiso algumas representações atuais da comunidade sobre o desenho geral de escola criado no primeiro ano.

5.1 Criação e primeiro ano de funcionamento

5.1.1 *As expectativas em torno da escola*

A EVMC estava no centro das expectativas da comunidade, da Secretaria Municipal de Educação e de uma boa parte de suas primeiras professoras. A escola representava um campo de possibilidades de mudança.

A criação da Escola Municipal Vila Monte Cristo foi o resultado de uma longa luta^[105] da comunidade da região. Sua construção foi uma conquista no Orçamento Participativo de 1992, no qual ficou contemplada como demanda da região.

Nessa reivindicação de escola no Orçamento Participativo (OP), uniram-se a Associação de Moradores da Vila Monte Cristo e a Associação de Moradores do Bairro Vila Nova - no qual a vila está inserida geograficamente. Em acordo entre as duas associações, a nova escola foi destinada a um terreno na Vila Monte Cristo. Era uma área extensa, cujo excedente seria destinado, em princípio, à construção de moradias pelo Departamento Municipal de Habitação (Demhab)^[106].

O projeto arquitetônico^[107] da escola é resultado de uma tentativa, feita na primeira gestão da Administração Popular, de traduzir na construção do espaço físico a concepção pedagógica construtivista (orientação dominante na época). Com espaço de circulação octogonal entre as salas, vãos entre os andares, salas de aula em formato hexagonal, salas de apoio para cada quatro salas de aula, quadras poliesportivas, espaço para horta e ligação coberta entre os prédios, esse tipo de prédio^[108] começou a ser construído naquela gestão. Há várias escolas que seguem essa linha arquitetônica. Porém, a partir de 1995, os prédios escolares começaram a ser construídos com

outra arquitetura. A EVMC foi a última construção nesses moldes e, por causa do terreno acidentado, ganhou um área não prevista: a ludoteca, um espaço amplo que é utilizado para aulas de Educação Física e brincadeiras orientadas durante os recreios.

A construção da Escola Vila Monte Cristo, iniciada em 1994, só acabaria no final de março de 1995, com as professoras já trabalhando no salão paroquial Cristo Operário. Os olhos da comunidade acompanharam cada fase da obra, projetando ali o que seria a sua escola: Desde que estavam fazendo a escola eu andava sempre por aqui na volta. (...) então vínhamos aqui para ver as obras da escola, pois era uma conquista de nossa comunidade. Essa escola era a esperança da gente para os nossos filhos que ainda eram pequenos e estavam saindo da Infantil e vinham para cá (EIME95CD, 2000). O fato de terem conquistado a escola pela luta participativa e comunitária fazia com que houvesse um envolvimento emotivo com cada fase, cada prédio que ia povoando aquele espaço antes vazio. Eram sujeitos daquele processo, sentiam-se implicados com os seus rumos e, obviamente, viam a possibilidade de uma democratização do acesso à escolarização.

Porém, não eram apenas os olhos da comunidade que pescrutavam a construção; alguns professores, isoladamente ou em grupos, também o faziam: *porque eu moro próximo (...). Quando eu soube da construção da escola, eu vim até aqui, conversei com os operários. Eu comecei a pensar grande e assim com desejo* (EIPIN, 2000). A história de um grupo de professores de uma mesma escola é bastante singular nesse sentido. O grupo [109] tinha vontade de dar outro sentido à educação escolar, o que era inteiramente antagônico com a hegemonia da escola onde estava lotado. Esse grupo, então, decidiu solicitar remanejamento para a EVMC em julho de 1994 e, ao longo do segundo semestre daquele ano, na fala de um membro do grupo, *resolvemos nos juntar e batalharmos para virmos juntas para cá. A gente voltava da outra escola e vinha aqui dizendo assim: essa não tem vícios. Essa pode se tornar uma escola diferente, depende de todos se unirem* (EGPIN, 2000). Outros, mesmo não indo até a escola, já se imaginavam nela, como relatou um outro grupo de uma mesma escola: *A nossa escola tinha sido muito boa, mas naquele momento estava desagradando. Ao mesmo tempo, eu soube da construção dessa escola nova. Nós começamos a pensar* (EGPIN, 2000). Também para esse grupo, iniciar um processo parecia promissor: *A gente pensou de repente começar do zero, construir um grupo e toda uma proposta construída junto. Ai tinha como a gente colocar as nossas idéias, as nossas idéias poderiam ser ouvidas* (EGPIN, 2000). A esperança dessas professoras nutria-se na possibilidade do novo coletivamente gestado, de um espaço subjetiva e objetivamente melhor para sua prática pedagógica. Embora ninguém comece do zero, pois trará sempre sua história e suas contradições, elas viam sua bagagem apenas povoada de sonhos.

Assim, antes mesmo de a SMED ter projetado algo para a escola, ela já era objeto de desejo da comunidade e de parte das professoras que acabariam sendo remanejadas para lá no ano

seguinte. Já em agosto, a SMED começou a ser procurada por professores que queriam informações sobre como seria o processo para ingresso naquela escola. O caminho apontado era o remanejamento. Nos próprios pedidos de remanejamento, alguns professores escreviam sua intenção. Isso tudo preocupou a SMED uma vez que, apesar de já iniciada a primeira fase da Constituinte Escolar, havia passado por situações de abertura de novas escolas pouco favoráveis (cf. já abordado no capítulo anterior). Esse interesse causou uma tensão interna na mantenedora:

(...) nós começamos a discutir que não poderíamos reprisar o que tinha acontecido com a escola anterior, preocupávamos com os pedidos em grupo. Havia o interesse da SMED de colocar em prática as diretrizes gerais que estavam sendo discutidas, como participação, gestão democrática, interdisciplinaridade, etc. Eram idéias que mexiam no ponto de vista global, mas estavam desarticuladas. Eram discursos na verdade, como qualquer texto, não havia um projeto político-pedagógico escolar mais definido na ocasião (EIAIS, 2000).

Então, para a SMED, a EVMC também passou a ser um palco de esperança e de grande expectativa. Os desdobramentos iniciais dessa discussão interna concretizaram-se na intenção de ter uma escola nova integrada por professores com disposição e desejo de construir coletivamente uma escola diferente.

O grupo de professores formou-se por pedidos individuais de remanejamento, obedecendo aos critérios de toda a RME; não houve nenhum tipo de seleção. Entretanto, em novembro de 1994, ao se reunir com as professoras que pretendiam atuar na nova escola, o grupo dirigente da Secretaria Municipal de Educação foi claro quanto às suas intenções, pois não seria apenas *mais* uma escola; seria uma escola que teria como objetivo fazer escola de modo diferente:

(...) colocamos para o grupo de interessados, algumas das concepções. Eu até fiquei encarregado disso, de organizar concepção de currículo, concepção de avaliação, a concepção de gestão, a de interdisciplinaridade (...) Na verdade, naquele momento, a gente não queria fazer nenhuma incursão teórica sobre essas questões, estávamos a fim mesmo de construir juntos, apesar de ter uma linha geral (EIAIS, 2000).

Na mesma reunião, a SMED deu a opção de escolha: quem quisesse poderia ir para outra escola. A intenção era *tirar daquela lista de remanejamento, as pessoas que não estavam a fim, que não iriam se comprometer, que não iriam assumir isso, que iriam para lá por comodidade, porque era perto, porque a escola estava ficando bonita, ou seja lá o que fosse (EIAIS, 2000).*

Poucos interessados desistiram, rumando para outras escolas, o que surpreendeu a equipe da SMED, pois julgava que haveria um número maior de desistências. Mas a reunião causou impacto nas professoras:

Eu tive um pouco de medo, eles falaram em ser bem diferente. Tanto que a P. que estava com a gente desistiu (EGPIN, 2000).

Lembro-me que fui a única pessoa que não deu resposta na hora. Eu não sabia nem o local (...) No outro dia vim até a escola e achei terrivelmente longe (...) mas quando eu enxerguei aquele telhadinho amarelo, achei que se eu queria crescer seria nessa escola (EGPIN, 2000).

Nas lembranças sobre essa reunião, a palavra mais evocada foi *diferente*, seguida por *construção* e *desafio*, o que se apresentava para as professoras como possibilidade de ruptura com as práticas vivenciadas nas escolas de origem: *me atraiu a possibilidade de iniciar tudo de novo, sem ranço, sem vício* (EGPIN, 2000). Esse foi um forte motivo para a maioria das professoras. Para outras, essa razão aliava-se aos problemas profissionais nas escolas de origem, principalmente para quem vinha das escolas infantis que tinham um outro regime de horário de trabalho (férias, participação em cursos, etc.) e à menor distância.

Essas professoras vinham da educação infantil e de cinco escolas de ensino fundamental [110]. Dessas, havia duas escolas que preponderavam: de uma, vinham quatro e, de outra, sete professoras. O fato de haver grupos já estruturados preocupou a SMED nesse primeiro momento: *Nós queríamos deixar claro para o grupo, e muito claro para o grupo de uma escola que estava vindo em peso, que ali teria que ser um projeto construído com a totalidade das pessoas que estavam indo para a escola, e não um projeto de pequeno grupo* (EIAIS, 2000). Entretanto, já na segunda reunião, houve um desarmamento por parte da SMED em relação a esse grupo, pois percebeu que a construção estava sendo coletiva e não havia, por parte dele, a intenção de hegemonizar posições; ao contrário, o diálogo fluía, as pessoas estavam empenhadas em “fazer” coletivamente.

Para exercer a função de diretora da escola, a SMED convidou uma professora que trabalhava na assessoria e em uma escola. Foi a única pessoa [111] colocada pela SMED; todo o restante da direção e dos setores saiu do próprio grupo. Houve encontros esporádicos durante o curso de verão (janeiro), em que foram indicadas a orientadora e a supervisora, cujo compromisso era de, durante as férias, lerem e procurarem bibliografia que pudesse auxiliar no projeto político-pedagógico da escola. A essas professoras juntaram-se, a partir de abril, outros docentes [112], de acordo com a necessidade de recursos humanos. Todavia, sempre era feita uma conversa com a pessoa para informá-la das intenções e das proposições que estavam sendo elaboradas pelo grupo a fim de que ela tivesse a mesma chance de todas as outras professoras de escolher se permaneceria ou não na escola.

Essa entrevista foi entendida por muitos como “seleção” [113], mas, efetivamente, não o foi. Os entrevistadores não tinham nenhum poder para decidir se a pessoa entraria na escola; ela é

que tomaria a decisão. Mesmo quando havia várias candidatas para um regime especial de trabalho, os entrevistadores não podiam escolher nem vetar nomes, o processo era o de praxe: feita a conversa, as pessoas diziam se aceitariam concorrer para o regime oferecido naquela escola. Os nomes das que aceitavam eram encaminhados para o setor de Recursos Humanos da SMED, onde se fazia o sorteio, com a presença de um representante da Associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Alegre (ATEMPA). Tentava-se, assim, multiplicar a experiência de pensar e optar pela participação ou não em uma escola que buscava elaborar uma proposta alternativa.

5.1.2 Os encontros de março

O mês de março, com o prédio em construção, foi dedicado a estudos coletivos. Divididas em dois blocos de discussão – organização do ensino e organização da escola -, as professoras debateram, estudaram e investigaram a realidade do contexto, apontando linhas gerais de atuação junto à comunidade para a construção de um projeto político-pedagógico específico para aquela escola e que, obviamente, não poderia estar em desacordo com as orientações que saíssem do Congresso Constituinte Escolar, que se realizaria em maio de 1995.

O grupo de professoras foi assessorado pela Secretaria Municipal de Educação, especialmente por dois profissionais no primeiro mês e por um deles durante todo o primeiro ano. O material desse estudo inicial constituía-se de textos teóricos sobre avaliação, currículo, planejamento participativo, educação popular e os documentos sobre a experiência educacional de Belo Horizonte e da cidade de São Paulo, nos quais constavam a proposta de estruturação por ciclos.

Além desse material, as discussões pautavam-se muito pelas experiências anteriores. Das expectativas em relação à escola[114], várias questões surgiam, eram refletidas e se tornavam objeto de proposições. A possibilidade de se pensar uma organização diferenciada de escola marcou bastante o grupo. Nas entrevistas, foi visível o entusiasmo na lembrança desses estudos de março. As palavras do tipo desejo, estudo, participação, junto, etc. apareceram em todas as falas.

Lembro-me de que a gente estudava muito (...) e ia surgindo um monte de idéias legais (...) era tudo discutido. Era uma vivência diferente (EGPIN, 2000).

A gente não conhecia as outras pessoas e naquele momento a gente tinha uma relação legal com as pessoas, de grupo, de união que parecia que ia continuar (EGPIN, 2000).

Havia um desejo muito grande daquele grupo que estava ali (EGPIN, 2000).

O grupo se sentia *grupo* e criando, fosse a partir do estudo de outras realidades, fosse

das suas experiências escolares anteriores. Aliás, no grupo de organização de escola, a necessidade e a vontade de superação ficaram latentes nos diálogos com quem viveu a época: *Então tu olhas para trás e vês muita coisa que foi dita naquela época sem estar necessariamente escrita em lugar nenhum, sem ter pego um referencial bibliográfico para dizer que era assim ou era assado. Foi construída* (EGED, 2000). Vários pontos que as pessoas julgavam negativos eram objeto de longas conversas até se chegar a proposições. Entre as temáticas, foram ressaltadas as referentes à função da escola enquanto aparelho público, ou seja, *da escola ser um pólo cultural. A gente dizendo que não tinha que ser um elefante branco, ela tinha que se abrir para receber a comunidade* (EGED, 2000); de não fazer separações por turno em *currículo por atividades e currículo por área*, como era de praxe nas escolas; de como seriam organizados os recreios, como seria o sinal da escola, etc. Esse ponto, embora pareça bizarro, foi objeto de reflexão como um importante elemento simbólico dentro dos rituais escolares:

(...) outra coisa que eu tenho bem presente é que nós decidimos que não teríamos sirene, era música, esses detalhes. Eu me lembro da F. falando assim que não gostava de sirene porque lembrava polícia, bombeiro, ambulância. Lembro como se fosse hoje, que isso lembrava uma coisa trágica, catástrofe... [risos] e não eram esses sentimentos que queríamos evocar nos alunos. Então nossa opção foi música. Realmente, foi assim desde o primeiro dia da escola (EGPIN, 2000).

Foi supermarcante assim quando se começou a falar de não ter sirene ... mas sim a música com possibilidade de variar as músicas no recebimento dos alunos (EGPIN, 2000).

Esses encontros transformaram-se em momento fundante da escola, em que várias pensamentos e sonhos se mesclavam em diálogo, dando contornos ainda não nítidos à escola:

Aquele momento foi importante porque ele rompeu com uma série de coisas. (...) a gente começou a perceber, à medida que as pessoas iam falando, pelo menos foi essa a leitura que eu fiz, que as pessoas começaram a se dar conta que era possível sim pensar a respeito de como uma escola poderia ser organizada desde a hora da entrada até a hora da saída (...), como é que iam acontecer essas coisas. Que não tinha só uma relação do tipo: eu vou lá, trabalho e vou me embora e quem pensa a organização da escola são outras pessoas (...)E dentro da lógica de envolvimento de pensar essa escola de modo diferente, acho que surgiu a questão das comissões, de se ter grupos de trabalho, de aproximar a comunidade (EGED, 2000).

A presença de assessores[115] da SMED não inibia o grupo. Eles eram percebidos, no geral, como mais gente ajudando e pensando junto, embora algumas professoras tenham sentido neles uma atitude de diretividade maior. Então, vêem-se, nesse particular, algumas controvérsias nas representações que as professoras tinham deles e do próprio momento que estavam vivendo. A grande questão é se já havia na SMED um projeto pronto ou se, realmente, o desenho de escola que

acabou se constituindo foi gestado no grupo; embora secundária, essa interrogação permanece, principalmente, pelos desdobramentos que a criação da escola naqueles moldes (por ciclos) teve na RME. É importante, então, vermos mais como os ciclos apareceram como alternativa dentro do grupo que estava discutindo a organização do ensino, pelas próprias falas de quem vicenciou o processo:

(...) acho que a gente se baseou mais no de Belo Horizonte e coisas que a gente trouxe da experiência em outras escolas (EGPIN, 2000).

As nossas discussões se deram em torno de diferentes autores. Nós ficamos mais com Paulo Freire que traz essa coisa do contexto social e nós lemos o material de Belo Horizonte também. E aí a gente começou a pensar as etapas do ensino, como seriam as etapas do ensino. Então a partir daí, nós começamos a contemplar o debate do ensino por ciclos e o ensino por série. Começamos a ver outras realidades e começamos a pensar a escola (EGPIN, 2000).

Quando começou a idéia dos ciclos, nós levamos material de casa a respeito das idades para ver o que era infância, pré-adolescência e adolescência, como poderíamos agrupar (EGPIN, 2000).

(...) a gente utilizou muito esses documentos da Escola Plural. Eu especialmente achei que a Escola Plural tinha já muita coisa organizada e me admirei. Puxa vida em tão pouco tempo como é que eles já publicaram tantas coisas. Tinha assim uma preocupação de mostrar, da onde que saiu para onde que vai, como é que fica, acho que era mais sistematizado esse material da escola plural [do que o de São Paulo] (EGPIN, 2000).

Embora em dúvida sobre o quanto realmente de opção o grupo possuía na questão da estruturação por ciclos, as professoras sentiam-se também parte do processo.

(...) A gente tinha a impressão, ou melhor, a gente sabia que tinha uma estruturação teórica, mas sempre eles [assessoria] queriam mostrar que era a gente que estava fazendo. Mas não era. Era um trabalho de co-participação. Nós éramos a tal escola piloto, era o grupo que queria fazer, mas eles já sabiam mais ou menos onde queriam chegar. Acho que as surpresas vieram depois, né? (risos) Quando começaram as discussões. Mas para mim está muito claro que já tinha uma intenção (EGPIN, 2000).

Já me perguntei sobre isso umas mil vezes e nunca cheguei a uma conclusão. O que eu tenho bem presente que nós do grupo do ensino não queríamos repetir a seriação tradicional, mas também não tínhamos idéia de como seria. Assim, o documento da Escola Plural e o de São Paulo vieram como uma luva para as nossas preocupações. Agora, se a SMED já tinha isso ou não como decisão e nós acatamos? Isso eu nunca consegui responder. Até acho que foi um “casamento” de duas

forças, não sei se uma dominou (EGED, 2000).

Já a SMED e a pessoa que assumiu como diretora da EVMC afirmam que não havia nenhum projeto pronto, mas, sim, diretrizes gerais, inclusive já conhecidas pelas suas publicações. A identidade se dava, naquele momento, mais com a experiência do governo Erundina (1989-1992) em São Paulo. A aproximação maior com Belo Horizonte veio a partir do início da EVMC. Conforme o depoimento, no período anterior, havia um distanciamento devido à saída de Nilton Fischer do cargo de secretário, uma vez que ele tinha relações estreitas com Miguel Arroyo (subsecretário da SMED/BH) pelas vivências comuns na universidade.

A desconfiança do grupo da escola tinha sua contrapartida dentro da SMED. Embora esperasse daquele processo um projeto de escola que concretizasse suas diretrizes e da Constituinte, vários setores da SMED desconfiavam de que a EVMC e o assessor estavam traçando um caminho independente, o que colocava o assessor em difícil situação, pois percebia a desconfiança de ambos os lados:

O sentimento por parte de quem representava a secretária era de que, em alguns momentos, a gente conseguia, assim, ter essa identidade completa dentro do conjunto do grupo, mas que havia, em outros momentos, uma certa reticência, uma certa desconfiança: será que não está pronto? será que nós não estamos engolindo guela abaixo? Mas o que mais me surpreendia é que não estava pronto, que nós estávamos construindo juntos, só que algumas pessoas não estavam conseguindo ver o seu processo de construção, por isso ficavam se indagando. Se elas estivessem vendo o seu processo de construção, elas veriam que não estava acontecendo efetivamente nada pronto. (...) Então eu conto essa situação pessoal, essa situação que eu vivi internamente na Secretaria para entender que, na verdade, havia um olhar da Secretaria sobre o que estava acontecendo na escola, como se a escola e eu assessor que acompanhava a escola estivéssemos fazendo a caminhada independente sem isso se incorporar por dentro da Secretaria. E, por outro lado, o grupo da escola desconfiava (...) Daí eu ficava o entre a cruz e a espada (EIAIS, 2000).

Como se vê, as interrogações eram mútuas, cada uma dando a sua versão dessa relação inicial entre SMED e grupo de professores na elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Mas o que parece consenso para quem viveu diretamente a situação, é que o resultado das discussões de 1995 foi, de fato, fruto do processo da escola e, nesse sentido, a colaboração do assessor da SMED foi importantíssima, uma vez que ele era visto como parte do grupo da escola. Inclusive esse assessor, devido ao processo que estava sendo vivenciado na EVMC, não tinha dentro da SMED um posição muito confortável e, no final daquele ano, foi afastado da assessoria à EVMC[116]. Embora sem consenso sobre se havia ou não um projeto pronto da SMED, a maioria considera que aquele momento foi de criação e de maioria pedagógica do grupo e que a imposição ocorreu anos depois.

Ainda no primeiro mês, o grupo da organização de ensino apresentou, em um seminário interno, a proposta, baseada na cidade de São Paulo, de se estruturar a escola em três ciclos, com três, três e dois anos, respectivamente, tendo como idade inicial os sete anos. A proposta teve boa receptividade no debate; havia um consenso entre as professoras de que a estruturação por série deveria ser transformada. Assim, os ciclos de formação ficaram como indicação para o debate que ocorreria durante o ano com a comunidade.

Nesse tempo, não havia alunos matriculados na escola. Mesmo assim, foi realizada uma reunião com a população na igreja. Com o ambiente lotado e com falas da SMED, da escola, da Associação de Moradores e da comunidade presente, foram tomadas conjuntamente as providências para o início da escola: eleição da comissão de matrículas[117] com representantes da comunidade, do Conselho Tutelar da região e membros da escola; falou-se do momento de estudos e da idéia de uma escola menos excludente; apresentaram-se as professoras que já tinham iniciado seus trabalhos no salão da Igreja e iriam fazer uma pesquisa na comunidade, etc. Essa investigação socioantropológica[118] foi realizada pelas professoras mediante uma amostra aleatória que abrangia toda a região, tinha a intenção de caracterizar um pouco aquela comunidade, envolvendo questões socioeconômicas e culturais.

A partir dessa pesquisa, fez-se uma descrição da comunidade. A maioria da população era oriunda de outros bairros de Porto Alegre e de cidades da região metropolitana. Uma parcela significativa da população tinha como locais de origem familiar as cidades do interior do estado; moravam há mais de dez anos na região, mantinham algum tipo de vínculo empregatício, possuíam casa própria, embora muitas ainda não regularizadas[119], com água encanada, morando no mesmo terreno com outros familiares. Além do trabalho, poucos participavam regularmente de outras atividades coletivas. A participação nas entidades e instituições organizativas também não se mostrou significativa, embora se saiba que esta se dá mais por assuntos pontuais do que por processos permanentes. Os espaços de lazer eram restritos. Em toda a vila, não havia nenhum tipo de área aberta, como praça. Como organizações coletivas, apareciam as igrejas (uma católica, outra evangélica), centros afro-religiosos, a Unidade Sanitária Municipal, a Escola Infantil e a Associação de Moradores (sem sede). A maioria declarava-se com *1º grau incompleto* e com desejo de continuidade de seus estudos. Esses dados foram analisados, subsidiando e reforçando algumas linhas já esboçadas pelas professoras para a escola.

O primeiro dia de inscrição já foi uma ruptura com as práticas tradicionais. As pessoas interessadas fizeram uma imensa fila desde a madrugada. Quando as professoras chegaram, avisaram que esse procedimento era inócuo, uma vez que havia critérios e uma comissão faria a efetivação das matrículas, cuja intenção era atender a todos os interessados. A reação foi de perplexidade, mas nunca mais houve esse tipo de fila. A maior procura foi para o ensino pré-

escolar, abrindo-se, por essa razão, mais turmas que o previsto inicialmente.

Concomitantemente a esse processo legal, o grupo de professores preparava-se para iniciar as atividades: discutiu-se a organização do ensino por complexo temático, ficando o ambiente como foco do primeiro complexo; as turmas foram distribuídas coletivamente nos dois turnos, sem concentração de série.

Inicialmente, a escola foi regida pelo regimento outorgado da década de 1970. Fizeram-se, então, nesse período, algumas adaptações dentro do que a estrutura seriada permitia. O início das aulas ocorreu em 3 de abril de 1995, com turmas até a 4ª série. Os alunos foram agrupados por idade e escolaridade, fazendo-se com uma 2ª série um projeto-piloto do que viria, posteriormente, a ser chamado de *turma de progressão*.

5.1.3 A dinâmica cotidiana

Na prática, todo o ano de 1995 foi um tempo de esforço, de superação e de busca em fazer educação de uma forma diferenciada, com maior justiça e qualidade social. Porém, esse processo não foi tranquilo, pois havia muita pressão das famílias e dos próprios alunos para que se procedesse de forma tradicional. Para eles, era algo familiar e que estava em funcionamento nas outras escolas, mesmo que não *funcionasse* nas aprendizagens, na vivência de escola. Isso era tomado como natural, como dado. Houve um choque entre culturas escolares; fazia-se necessária uma transição mobilizadora, crítica. Todavia, esse processo é sempre permeado de conflitos, tanto externos como internos. Os professores estavam imbuídos de idealismo, mas, ao viver o cotidiano, sabiam que *não era uma proposta só para ser bonita no papel, estávamos tentando colocá-la em prática em coisas simples que tinham a ver com convivência, de conviver nesse espaço respeitando todo mundo* (EGED, 2000).

A convivência foi um dos conflitos enfrentados ao longo do ano, especialmente com alunos com defasagem idade/escolaridade de mais de três anos. A maior pressão vinha em virtude da questão disciplinar. Eles estavam “formados” em escola tradicional e sua expectativa era de uma escola tradicional. Dessa forma, embora estivessem agrupados em uma turma, foi um desafio à escola inteira. Esses estudantes[120] resistiam e testavam constante e ativamente as proposições da escola. As intervenções das professoras tencionavam a reflexão crítica dos gestos e ações deles, o que lhes causava espanto: *Era surpresa para os alunos o fato de você querer conversar com eles a respeito do que estava acontecendo. Tanto que eles davam os passos que normalmente uma escola fazia quando eles aprontavam: advertência, suspensão, chamar a família até a expulsão* (EGED, 2000). Tais passos não estavam sendo seguidos pela escola, gerando reações ainda mais agressivas da parte deles, o que, *ao mesmo tempo que era um ponto negativo, pois era desgastante, sofrido, porque você se envolvia emocionalmente com aquilo, acho que isso, ao mesmo tempo, fortaleceu o*

grupo (EGED, 2000). Começou-se a conversar com as famílias, porém o autoritarismo ou a licenciosidade propostos eram inadmissíveis para as professoras. A professora da turma sentia-se, em muitos momentos, “desarmada”, pois os mecanismos tradicionais de coerção – nota, reprovação – não existiam. Nas palavras das pessoas que viveram esse tempo, *tentou-se de tudo com a turma*: tutoria, espaços diferenciados, estudos específicos, etc. É interessante ver, pela descrição da professora da turma, o ponto de condicionamento em que estavam esses estudantes:

(...) Dentro da sala de aula era um tipo de relacionamento e fora de sala de aula era outro bem diferente. Então, parecia que a gente entrava na sala de aula e nós nos transformávamos em bichos, em monstros, e eles, assim, tinham que enfrentar aquele monstro da sala de aula. Fora da sala de aula era outra coisa. Se não estivessem numa situação de aula, eles eram ótimos, porém se tu fosses para a rua numa situação de aula não funcionava igual. Agora, se estivesse sentada no pátio com eles, informal, sentada conversando da vida, das coisas, eles conversavam normal contigo, tinham um bom relacionamento, te respeitavam, eram educados. Na situação de aula, mesmo falando da vida, daqueles assuntos que a gente conversava fora, informalmente, não adiantava. Mesmo no espaço da rua, com os assuntos deles mas em horário de aula não adiantava, eles resistiam. Eu acho que o problema com eles era a sala de aula, ou melhor, era a aula. Aquela situação de escola castigadora que eles carregavam e a revolta que eles manifestavam era impressionante (EGP951, 2000).

Foram meses de angústia da escola e especialmente dessa professora, que repartia suas preocupações também com os colegas e professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde cursava pedagogia. A professora sentiu-se apoiada pela escola como um todo, pois via que os conflitos não eram tratados como um problema particular dela, mas, sim, de toda a escola. Com o tempo, a situação melhorou, as resistências diminuíram. A tentativa de garantir autoridade e liberdade fez com que a escola vivesse profundamente, já no seu início, a tensão e a “tentação” do autoritarismo e da licenciosidade (Freire; Shor, 1995).

Freire (1997) indica que “ensinar exige liberdade e autoridade” e , ao comentar um diálogo seu com um professor iniciante, preocupado com que um gesto seu tivesse sido autoritário, concluiu: “Licencioso teria sido se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento” (1997, p. 118). Esse discernimento entre liberdade e autoridade e suas distorções, licenciosidade e autoritarismo, é um processo constante para o educador que busca uma educação mais dialógica.

No trato desses conflitos iniciais da escola, nota-se que, se, por um lado, havia a ação de garantia do direito de todos, por outro, havia uma ação preferencial sobre esses alunos, na qual o desgaste emocional e a seriedade do envolvimento provocou muitas aprendizagens também nas professoras. Talvez, a principal lição é de que “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfíxiada ou castrada” (Freire, 1997, p. 118). E esse aprendizado inicial levou o grupo docente a refletir cada vez mais sobre a questão, culminando no trabalho global da escola, em 1997, sobre Princípios de Convivência com todos os segmentos da comunidade escolar e com algumas normatizações inseridas nos amplos princípios do Regimento Escolar.

Um segundo desafio era a participação efetiva da comunidade escolar, que foi estimulada através da participação nas comissões mistas[121] de trabalho propostas pelas professoras, pela escolha de pais e alunos representantes por turma, pela constituição do Conselho

Escolar, que, posteriormente, coordenou todo o processo de elaboração do regimento e da proposta político-pedagógica.

Todavia, a participação da escola nos encontros regionais da Constituinte Escolar (maio/1995) foi reduzida, pois não contava, ainda, com uma organização institucional, como o Conselho Escolar. A SMED começou a divulgar a discussão do grupo de professores, principalmente no que se referia à estruturação por ciclos de formação, mesmo sem um projeto implantado, pois a discussão com a comunidade escolar sobre a proposta pedagógica iniciava-se e o Conselho Escolar estava sendo montado.

Vivia-se um tempo intenso de atividades, reflexões e proposições internas. A impressão era de um dinamismo superador das dificuldades encontradas, elemento que ficou na sempre indecifrável identidade da escola:

Uma coisa que eu acho que é uma característica muito marcante da escola, e que já se mostrou naquele momento é o dinamismo da escola. Tudo era rápido demais. Eu nunca tinha visto uma escola em que acontecia tanta coisa e tão rápido e eu achava aquilo uma loucura (risos). E eu me lembro de que depois de todas as votações, a gente tinha que fazer a tal fundamentação teórica e aí eu via chover livros e autores de todos os cantos (EGPIN, 2000).

Inúmeros acontecimentos culturais com a comunidade foram promovidos, envolvendo artistas, intelectuais, esportistas, trabalhadores da saúde, pessoas da comunidade local, entidades e instituições diversas. Eram parcerias solidárias, pois a escola ainda não contava com um orçamento próprio. A mobilização de todos garantia essa presença.

A falta de um orçamento próprio e o mobiliário mínimo de que se dispunha fez com que o povoamento dos espaços se fizesse com muito esforço próprio, foi um tempo em que as pipocas *transformavam-se* em estabilizadores; para garantir música nas entradas, saídas e recreios, vieram *jurássicos* aparelhos de som da casa das professoras; para ter sofá na sala dos professores, uma vez que nem as cadeiras eram suficientes, fez-se *vaquinha*; negociava-se mobiliário reciclado com o depósito de material da SMED para se ter condições de trabalho; solidariamente, dividia-se todo o material disponível. Contraditoriamente, a escola era vista pelas outras como “a menina dos olhos da SMED”, que recebia tudo o que pedia. Isso não correspondia à realidade vivida, pois até os projetos da escola (rádio escolar e outros) que foram submetidos à Assessoria de Planejamento (Assepla/SMED), em 1995, não foram contemplados com verba. Aliás, alguns setores da SMED não viam com simpatia a escola, por exemplo, o setor de prédios escolares. Logo que a direção recebeu a escola, fez um dossiê de oito páginas dos problemas da construção o que obrigou o setor a acionar novamente a Secretaria Municipal de Obras e Viação (Smov), e esta a acionar a empreiteira, mesmo depois do aceite dos técnicos, para refazer algumas estruturas. A filosofia de aparelho

efetivamente público, no sentido de ser da população, orientou muito da ação da escola, e isso, muitas vezes, incomodava os padrões em vigor, principalmente dos setores técnicos. Vivia-se, também, a tensão causada pela divulgação pela SMED[122] das idéias, ainda não aprovadas e nem vivenciadas, na grande imprensa e nas visitas constantes recebidas pela escola.

De abril a setembro, aconteceram as discussões com todos os segmentos acerca do regimento da escola; em setembro e outubro, escreveu-se a proposta; em novembro, houve a defesa nos Conselhos Estadual e Municipal de Educação; no mesmo mês, aconteciam as eleições para a equipe diretiva e toda a equipe auxiliar; em dezembro, encerrou-se o ano com uma festa de confraternização e posse da nova equipe diretiva. Fechou-se, assim, o primeiro círculo de democratização da escola, ainda com alguns medos, mas também com muita ousadia. Nas palavras de Freire “... o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho” (1995, p. 70).

5.1.4 As discussões ao longo do ano

O Conselho Escolar (CE) fez reuniões com todos os segmentos da comunidade escolar para a elaboração da proposta. A discussão anterior das professoras estava em pauta: a estruturação por ciclos de formação. Os segmentos dos alunos e dos funcionários tiveram maiores dificuldades nas discussões, visto que os alunos tinham em sua maioria pouca idade (menores de dez anos) e a quase totalidade dos funcionários era de firmas terceirizadas. Nesse processo, vários pontos foram polêmicos, causando divisão na comunidade escolar. As controvérsias maiores deram-se sobre dois aspectos, centralizando a discussão a tal ponto que outras questões que estavam sendo elaboradas e discutidas foram consideradas pontos pacíficos.

Uma grande polêmica foi a da idade inicial do I ciclo: seis ou sete anos. As assembléias de pais propunham a idade de seis anos; os alunos acompanhavam a posição dos pais e as funcionárias, em sua maioria mães de alunos, defendiam, também, a idade de seis anos para o início da escolarização. A SMED, que acompanhava o processo por meio de um assessor fixo, considerava complicado adiantar em um ano a escolarização em razão de problemas de cunho legal e infra-estrutural.

Entre as professoras, a divergência gerou conflitos intensos dentro do grupo. Grosso modo, havia três posições: uma, que defendia os seis anos, argumentando que seria ideal para iniciar a alfabetização essa inclusão e achava que quem estava defendendo os sete estava simplesmente acompanhando a SMED; outra que vinha com uma proposta intermediária em nível de idade e que foi muito minoritária; e a terceira, que defendia os sete anos, uma vez que havia escolas infantis na RME e considerava que o motivo, de parte do grupo favorável aos seis anos, era o fato de garantir sua permanência na escola. Especialmente pela leitura que o primeiro e o último grupo faziam um do outro, o processo foi de conflitos declarados e de antagonismos. Como se vê, o fato de a Escola

Plural propor a idade de seis anos para o início do ensino fundamental não entrou diretamente em pauta. No final do processo, como era esperado, ficou estabelecida a idade de seis anos para o início do I ciclo de formação. O grupo que havia se dividido no debate, após o resultado, se uniu em torno da decisão democraticamente tomada, entrando em um embate com a SMED[123], reivindicando e conquistando o respeito ao processo desencadeado e suas conseqüentes decisões.

Outro ponto que gerou amplas discussões, ainda que mais entre as professoras, foi a questão da não-retenção. De um lado, tentava-se diferenciar *retenção*, ao final do ciclo, de *reprovação*, pois não seria repetência, mas, sim, trabalhar com os aspectos que eram a dificuldade do aluno, que não repetiria o 3º ano do ciclo. Essa posição via, em suma, a possibilidade de se prever “turmas de transição”. De outro lado, estavam os que julgavam que isso se constituiria numa reprovação retardada, pois se daria após três anos, e que se deveria trabalhar na perspectiva da aprendizagem, criando-se mecanismos de apoio dentro da escola que auxiliassem, efetivamente, na superação das dificuldades dos alunos ao longo do ciclo. Essa polêmica foi revestida sempre de reflexões pedagógicas mais aprofundadas, e não de julgamentos pessoais como o debate da idade. Foi aprovada a progressão contínua dos estudantes e foram previstas várias formas de apoio aos estudantes com dificuldades.

Como já assinalado anteriormente, essas polarizações empobreceram o debate mais geral. O restante da proposta de regimento elaborada pelo Conselho Escolar, assessorado pela SMED, foi aprovado sem maiores restrições. Embora se saiba hoje que havia entre os pais uma discordância com a estruturação por ciclos, isso não aparecia nas assembléias, como se observa por depoimento de uma mãe:

Os pais vieram em massa para a assembléia para defender a entrada aos seis anos (...) Com os ciclos eles não estavam de acordo, mas não falavam em assembléia. Saíam da escola e ficavam nas esquinas conversando, com comentários de que os ciclos não iriam dar certo, que os guris não iam aprender nada, que iriam passar sem saber. Como vai ser se não tem prova nem nota? Assim não vai dar (...) Porém, isso não aparecia na assembléia (EIME95CD, 2000).

Certamente, a comunidade priorizou a questão mais ligada à infra-estrutura familiar e à própria luta pela ampliação da Escola Infantil Monte Cristo, vendo na EVMC a possibilidade de espaço para seus filhos menores. Assim, o acesso ficava garantido. Aquele espaço de discussão escolar não era reconhecido como um lugar para dizer a sua palavra discordante; então, eles conversavam depois *nas esquinas*. Isso tem a ver com o tipo de relações estabelecidas na organização de lutas da comunidade.

Na verdade, houve uma dominância das professoras na discussão mesmo na questão dos

seis anos. As professoras vinham discutindo desde março; os pais iniciaram a discussão em abril e não estavam familiarizados com aquele tipo de debate pedagógico. Na visão de algumas professoras e do assessor da SMED, o erro foi não ter chamado a comunidade, na reunião da igreja, ainda em março, para o estudo desde o início do debate. Para outras, a questão apontada foi a do pouco tempo dado aos pais, que, por uma falta de informação pedagógica maior, acabaram, mesmo que aparentemente, aderindo[124] à posição das professoras. A votação[125] no Conselho Escolar, em 11 de setembro, aprovou por unanimidade a estruturação da escola em ciclos de formação. Os pontos polêmicos já destacados tiveram a seguinte votação: ingresso dos alunos aos seis anos (cinco anos e nove meses na inscrição), seis votos a favor, um voto contrário; progressão contínua ao longo de todo o ensino fundamental, aprovada por quatro votos favoráveis e três contrários[126] (Escola Vila Monte Cristo, Livro de Atas do Conselho Escolar, Ata n. 4/95).

Em síntese, na proposta[127] da E.M. Vila Monte Cristo, o ensino fundamental tem a duração de nove anos, divididos em três ciclos, de três anos cada, iniciando a escolarização aos seis anos de idade. Ao invés da retenção anual, existe a progressão contínua do aluno, com acompanhamento avaliativo sistemático e processual. No lugar de conteúdos hierarquizados, sugere a organização do ensino por *complexos temáticos* (Rocha, 1994) e articulados interdisciplinarmente no tempo e no espaço escolares. Os dossiês e relatórios de avaliação individuais substituem as notas e/ou conceitos. Foram previstas turmas de progressão para atender alunos com histórico de multirrepetência em outras escolas ou que, apesar da idade, nunca haviam freqüentado a escola. Os seus componentes curriculares são agrupados em quatro grandes áreas: *Expressão, Ciências físico-químicas e biológicas, Ciências sócio-históricas e Pensamento lógico-matemático*. Atendendo à demanda da comunidade, propôs-se também a Educação de Jovens e Adultos – SEJA - no turno da noite, conforme projeto político-pedagógico[128] do SEJA unificado no âmbito municipal. No que se refere à organização e gestão da escola também são criadas alternativas, tais como: equipe diretiva, equipe auxiliar e comissões de trabalho. Parte-se da idéia de escola como espaço público de cultura, com projetos comunitários nesta linha. Buscou-se articular a estruturação por ciclos de formação com uma pedagogia progressista transformadora.

Encaminhada no final de outubro de 1995, a aprovação dessa proposta pelos órgãos reguladores do ensino[129] deu-se através do Parecer nº 003/96, do Conselho Municipal de Educação, e do Parecer nº 415/96, do Conselho Estadual de Educação, após defesa pelo Conselho Escolar da escola.

No pronunciamento do CME, favorável ao regimento da escola, constou uma análise de cada item e algumas observações de cunho geral, como a 5.4, que diz "O Ministério da Educação, no documento 'Parâmetros Curriculares Nacionais - maio/95' ressalta, tendo em vista a unidade buscada pelo MERCOSUL, que o 1º Grau em nove anos igualaria o ensino fundamental no Brasil

com a Argentina, o Uruguai e o Paraguai" (Parecer nº 003/96, p. 4), concluindo que o Regimento e as Bases Curriculares propostas estão de acordo com "as metas traçadas pelo Congresso Constituinte das Escolas Municipais de Porto Alegre, bem como com as tendências ora esboçadas pelo Ministério da Educação para o ensino fundamental em nível nacional" (CME, Parecer n. 003/96, p. 4) e aprovando-o por unanimidade.

A aprovação da "experiência pedagógica" pelo CEED faz mais recomendações, especialmente à mantenedora. O parecer traz uma análise descritiva dos pontos da proposta, como currículo e avaliação, e autoriza, por unanimidade, o desenvolvimento durante quatro anos, sendo que a cada ano devia-se encaminhar relatório conjunto da escola com a SMED sobre o processo de trabalho[130]. Algumas observações à SMED, desse documento, merecem destaque: "4.1. Selecionar criteriosamente o corpo docente e demais profissionais que atuarão no desenvolvimento da proposta, oferecendo-lhes as necessárias condições para a sua capacitação. / 4.2. Juntamente com o Conselho Municipal de Educação e o Departamento de Coordenação das Regionais, realizar um acompanhamento sistemático do desenvolvimento da proposta" (CEED, Parecer nº 415/96, p. 10)

Com as regulamentações legais necessárias, a escola começou, em 1996, a funcionar por ciclos de formação. Entretanto, contraditoriamente ao que recomendara o CEED, a SMED retirou da escola o assessor que a acompanhava desde o início, e a assessoria passou a ser dispersa e inconstante através do NAI-6. Saliente-se que os integrantes desse NAI tinham pouca familiaridade com os acontecimentos e projetos da Monte Cristo, de modo que mais ouviam e observavam[131] do que contribuíam na discussão. A escola, especialmente sua equipe diretiva, sentiu a falta da assessoria que antes vinha tendo de forma mais constante e pertinente.

5.2 Proposta político-pedagógica e regimento

A proposta e o regimento, elaborados e aprovados no processo descrito, partiam de uma visão de escola como totalidade educativa de caráter inclusivo, estabelecendo relações democráticas internas e com a comunidade mais ampla.

Como salientei anteriormente, a escola vivia a tensão da divulgação da discussão das idéias antes mesmo de elas estarem aprovadas pelas instâncias internas e externas. Mesmo após as aprovações internas, essa situação se repetiu com a divulgação de sua proposta na revista *Paixão de Aprender*, n. 9, de dezembro de 1995, uma vez que a proposta e o regimento estavam, ainda, sendo avaliados pelos conselhos Municipal e Estadual de Educação. Apesar de isso não influenciar na referida avaliação, o grupo da escola conviveu mais uma vez com os contratempos de uma divulgação precoce, como ter de se explicar e, inclusive, de se justificar frente aos colegas da rede, sobretudo professores, acerca das idéias ali contidas. Ao mesmo tempo, isso causou uma coesão grupal, já que as outras escolas temiam que o modelo fosse simplesmente ampliado. Também o

grupo da EVMC não concordava com a aplicação de modelo.

O currículo passou, então, a ser concebido e materializado como "prática dialógica entre agentes sociais", concebendo os atores do currículo escolar "não apenas como sujeitos cognitivos, mas, também, como sujeitos sociais" (Escola Municipal Vila Monte Cristo, 1995, p. 14). Essa ênfase no aspecto histórico-social faz com que a escola explicita a opção por uma perspectiva progressista e transformadora. Não obstante ressalte o papel do estudante, o documento reserva, para a intencionalidade do professor, um lugar fundamental na reestruturação proposta: "A mudança no currículo só acontecerá se o professor desenvolver consciência política, competência técnica e visão coletiva" (idem).

Embora a proposta da escola não aprofunde nem explique as influências sofridas ao propor os ciclos para a *reorganização dos tempos e espaços da escola*, indica a existência de outras experiências por ciclos de formação no Brasil e no exterior. Uma das vantagens gerais dessa estruturação seria a promoção de "um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passam os educandos" (idem). Pretende-se, assim, romper com a lógica da seletividade na escola.

Cada ciclo deveria contar com orientações-guias para o trabalho, seguindo um nível de complexidade crescente até o final da escola fundamental, de acordo com as fontes diretrizes do currículo e as idades-fases abrangidas. Na caracterização das idades do ciclo, busca-se um esboço de pontos principais como pensamento, linguagem, grafismo, moralidade.

Mesmo sendo apenas uma apresentação geral, muitas vezes há um acento quase determinado pela idade. Talvez essa apresentação – junção de vários ideários progressistas em sentido amplo - reflita como o documento foi gestado - muitas mãos escrevendo juntas, as pessoas trazendo seus próprios referenciais e discutindo. De acordo com o assunto, aparecem autores referenciais. Assim, temos as descrições sobre grafismo embasadas em Viktor Lowenfeld (1997a, 1977b); nos itens que envolvem mais a problemática emocional, a psicanálise em sua face mais social, através de Erik H. Erikson (1987); no que envolve a moralidade, aparece a leitura de Bárbara Freitag (1992) sobre Kohlberg; nas descrições sobre cognição, há referências diretas aos estágios de Piaget (1993), embora também se observem indicações das idéias de Vygotski.

5.2.1 Currículo

O desenvolvimento curricular é visto como algo que abrange toda a escola, efetivando ações que atinjam a comunidade escolar. Por motivo de método, abordarei, aqui, a organização curricular mais ligada à sala de aula. Os outros itens - gestão, avaliação, princípios de convivência - completarão o desenho desse currículo proposto.

As *turmas de progressão* previstas têm um caráter contraditório, pois visam "atender educandos com defasagem entre idade e escolaridade, existindo entre todos os anos dos ciclos de

acordo com a demanda escolar, e servirão para proceder a adaptação de estudos de educandos provenientes de outras escolas ou quando não possuem escolaridade nenhuma" (Escola Municipal Vila Monte Cristo, Regimento, 1995, p. 17). A indicação de sua existência entre os anos dos ciclos, e não no ciclo, deixa clara uma anualidade persistindo por trás da noção de ciclo. Ao invés de se tratar de fases, restringe-se mais à idade-ano; por outro lado, ao atribuir a essa modalidade de turma a tarefa de adaptação de estudos, torna-a excessivamente carregada de atribuições.

Entretanto, centrando-se na tarefa principal das turmas de progressão - promover aprendizagens que superem dificuldades e defasagens acumuladas em outras instituições de ensino -, é interessante frisar que a escola não trabalharia com listagem de conteúdos, e, sim, com eixos norteadores do ciclo, conceitos das áreas. Isso tornaria possível, concentrando-se nos aspectos conceituais e essenciais dos conhecimentos, contribuir de forma decisiva para a superação das defasagens. Os alunos dessas turmas normalmente freqüentam também o Laboratório de Aprendizagem no turno inverso. Então, se idade e escolaridade norteiam a "enturmação" dos alunos na escola, esses mecanismos - Turma de Progressão (TP), Laboratório de Aprendizagem (LA), Sala de Integração e Recursos (SIR)[132] - potencializam suas aprendizagens e vivências sociais no sentido do conhecimento científico socialmente construído, ou seja, sua condição psico-físico-social que vai colocá-los na turma.

Em cada ciclo, há uma base curricular comum e previsão de apoio educativo e complemento curricular. Esses, normalmente, ocorrem no horário inverso ao turno de aula, caracterizando-se como atividades com "dimensão formativa, lúdico-cultural, artística e tecnológica" (Escola Municipal Vila Monte Cristo, Regimento, 1995, p. 19). O Apoio Educativo dá-se principalmente pelo Laboratório de Aprendizagem e Sala de Integração e Recursos (SIR).

A base curricular comum é pautada pela organização de áreas de conhecimento - *ciências físicas, químicas e biológicas; ciências sócio-históricas e culturais; pensamento lógico-matemático e expressão* -, que, especialmente no caso do II e III ciclos, integram componentes curriculares diversificados, mantendo uma paridade de tempo entre eles. A base curricular, expressa ainda com distribuição de tempo semanal, reflete a intenção da escola na manutenção de conteúdos "clássicos" do currículo e a preocupação de montar uma estrutura curricular, levando em conta a legislação vigente na época. Previa-se uma flexibilização crescente desses tempos na escola com o acúmulo de experiência, porém isso não ocorreu. De certa forma, o enquadramento dado pela base mantém-se e se fortalece, contribuindo para a cristalização de tempos escolares - o que se queria evitar em 1995.

Antes de iniciar a descrição resumida das proposições de cada ciclo, vale destacar o tratamento dado a alguns componentes curriculares. O estudo das Línguas e Culturas Estrangeiras (Espanhol, Francês e Inglês) poderia iniciar, opcionalmente, já no 3º ano do I ciclo através de sua

oferta como Complemento Curricular no turno inverso; no II ciclo, elas entram na base obrigatória. O aluno deveria familiarizar-se com as três por meio de estudo de um ano em cada uma. No III ciclo, o aluno optaria por uma e a cursaria obrigatoriamente durante os três anos, mas teria sempre a opção de estudar mais uma língua no Complemento Curricular.

A Arte-Educação (Plásticas, Música, Cênicas) tinha um tratamento igual ao de Língua e Culturas Estrangeiras no II e III ciclos. No I ciclo, em cada ano, o aluno teria a vivência das três linguagens através de sua inclusão trimestral, mas não a teria como opção no Complemento Curricular. A Informática deveria ser oferecida como Complemento Curricular no I e II ciclos, e, no III ciclo, estaria inserida na área de Expressão, com dois períodos semanais, e inserida no Complemento Curricular como Educação Tecnológica. Além desses trabalhos mais específicos, a Informática era concebida "como meio e apoio à aprendizagem, devendo ser utilizada pelas diferentes áreas do conhecimento" (Escola Vila Monte Cristo, Regimento, 1995, p. 30) através do suporte dado pela MEDIATECA[133]. Outros destaques ficam por conta da obrigatoriedade da Educação Física desde o I ciclo e da inclusão da Filosofia no III ciclo.

As proposições aos alunos do I ciclo baseavam-se nas quatro áreas já referidas com dimensão globalizada e trabalhadas na proporção de cinco professores para cada duas turmas, incluindo as professoras de Educação Física e Arte-Educação; no turno inverso, os complementos curriculares de Informática, Língua e Cultura Estrangeira e Laboratório de Aprendizagem, este com frequência obrigatória para os alunos indicados pelos professores.

O II ciclo, com dimensão interdisciplinar, teria, em sua base obrigatória, as Ciências (6) [134]; dentro da área de Expressão: Língua e Cultura Estrangeira (2), Arte-Educação (3), Educação Física (3), Língua Portuguesa e Literatura (3); a Cultura Religiosa, nos termos da legislação então vigente, e História e Geografia (6) na área de Ciências Sócio, Históricas e Culturais; e a Matemática (4). Nesta etapa, observa-se, na distribuição de tempo, um peso acentuado aos chamados componentes "humanísticos".

No III ciclo, permanecem os mesmos componentes na área de Expressão, com acréscimo de dois períodos na Língua Portuguesa e Literatura e com a previsão de trabalho específico de Informática. Na área de Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, há o estudo Físico-químico desde o 1º ano; na área de Ciências Sócio-Histórica e Culturais, a inclusão da Filosofia, e, no Pensamento Lógico Matemático, a diminuição em um período da Matemática. A dimensão do trabalho pedagógico deverá ser interdisciplinar. No Complemento Curricular, há inclusão de Educação Familiar e Comunitária, Educação Tecnológica e Educação Sexual, esta última sendo desenvolvida por profissional com formação específica de acordo com legislação municipal - lei municipal n. 7583/95 e decreto municipal n. 11348/95.

Há a indicação de inclusão de conteúdos de Educação Ambiental, de Educação Sexual,

Social Familiar e Comunitária e noções de Economia em áreas mais afins. Apesar dessas indicações, os conteúdos seriam selecionados com base nas quatro fontes do currículo e na organização do ensino por complexo temático.

5.2.1.1 Organização do ensino

A organização do ensino se dá por complexo temático. Pela centralidade do papel desempenhado por essa forma de organização - os conteúdos seriam pensados e definidos a partir dela -, faço, a seguir, uma exposição de suas origens e de seu planejamento.

O termo *complexo temático* e sua organização foram propostos, na rede municipal de Porto Alegre, por Silvio Rocha a partir da incorporação das idéias de Paulo Freire sobre *tema gerador* às teses da *Escola do Trabalho*, especialmente as que se referem ao trabalho por complexos, de Pistrak. Segundo Rocha, essa idéia foi gestada nas discussões da EVMC: (...) *na questão de ensino, a gente fazia um pouco desse sonho meio alto, esse exercício de sonhar em voz alta. Nesse exercício, que a gente começou a relacionar, na verdade, o Pistrak e o Paulo Freire* [135] (comunicação oral, 2000).

Desta forma, considera-se a ação educativa escolar com base nas seguintes fontes diretrizes: *socioantropológica* - "conhecimento do contexto"; *sociopsicopedagógica* - "conhecimento interacionista do desenvolvimento cognitivo"; *epistemológica* - "conhecimento interdisciplinar do acúmulo histórico nas diferentes áreas da ciência" - e *filosófica* - "conhecimento que estrutura e caracteriza os espaços e tempos concebidos na Filosofia da escola" (Rocha, 1996, p. 264). Para Rocha, é necessário pensá-las interligadas, apesar de cada uma possibilitar estudos específicos[136].

Nessa perspectiva, a EVMC usa um *Decálogo* como guia de trabalho através de complexos temáticos. Em sua proposta, observam-se essas fontes diretrizes retroagindo na elaboração da ação docente. A primeira etapa, diferentemente de Pistrak, é a investigação de interesses do coletivo de cada ciclo ou escola e implica um levantamento de dados ou pesquisa de campo na comunidade, leitura crítica das avaliações já feitas pela comunidade e demais informações que se disponha sobre o contexto. Normalmente, ocorre no início do ano letivo com a ida das professoras a campo e de reuniões sistemáticas de avaliação do contexto, quando os interesses, temas ou problemas são levantados.

Na segunda, tomando por base as idéias surgidas, fazem-se delimitações sobre os temas mais relevantes, discussões preliminares da problematização das temáticas apontadas, dos conceitos e conteúdos possíveis, das relações com os complexos anteriores. Em plenária, as posições contrapõem-se ou agregam-se até se chegar a um consenso ou a uma votação definidora do tema do complexo, apontando-se um tempo determinado, que pode ser desde trimestre a semestre. Não é

freqüente a indicação para o ano todo, embora um complexo possa ter essa duração; porém, isso só acontecerá após reunião de avaliação sobre o trabalho realizado e outras possibilidades vislumbradas no processo vivido.

Com o tema do complexo delimitado e estabelecido, passa-se às definições de princípios por área de conhecimento. O princípio definido pelo coletivo da área é a expressão da visão da área sobre o tema e uma explicação conceitual da ação pretendida, podendo-se denominar como *compreensão* e "tomada de posição da área frente ao tema problematizador, uma visão da área sobre a sua entrada no complexo" (Rocha, 1995-98, n.p.). Isso acontece em reuniões separadas por coletivos das áreas. Posteriormente, há uma plenária de todas as áreas, quando os princípios são debatidos coletivamente e, se for o caso, reformulados. As outras áreas intervêm, e os princípios gerados em todas são resultado dessa negociação.

Na quarta etapa, ocorre a elaboração do plano de trabalho da área de conhecimento por ciclo, levantamento dos conceitos ou campos conceituais, identificação dos conteúdos para desenvolvimento dos princípios propostos. Elabora-se um plano de trabalho de cada área de conhecimento e de cada ciclo "a partir da conjuntura temática emanada do complexo" (Rocha, 1995-98, n.p.). Em plenária, todas as áreas apresentam seus planos, abrindo-se a discussão para compatibilização e reelaboração no coletivo, "identificando os conceitos chaves e os conteúdos apontados pelas áreas anteriormente" (idem).

Chega-se, então, ao sexto momento, quando cada ano do ciclo, com base na discussão anterior, seleciona o conjunto de idéias que serão trabalhadas e define as atividades a serem desenvolvidas. Como sétima etapa tem-se a socialização, em reunião geral de planejamento, do que cada ano selecionou e definiu como conteúdo do período. A partir disso, há a definição coletiva das linhas de ação e a intervenção na realidade para que os princípios e o plano de trabalho sejam vivenciados, podendo-se prever eventos e atividades coletivas especiais para o ciclo, escola ou comunidade. Para isso, buscam-se parcerias de instituições públicas, privadas e de pessoas da comunidade local e da cidade. A ação pedagógica por complexo é vivenciada, avaliada em reuniões gerais, por ciclos e por área/ano. Problematizando a realidade, novos elementos são incorporados e vão subsidiar, também, a elaboração do novo complexo. Configura-se, assim, o formato helicoidal do complexo.

Esse guia de orientação tem servido como base por garantir movimentos coletivos e de área que sedimentam uma articulação pedagógico-política da escola com o contexto. Em 1999, a SMED tentou implantar uma nova forma de organização de complexo temático na EVMV, acompanhando o que estava sendo orientado a todas as escolas. Isso gerou tensão na EVMC e será analisado no próximo capítulo.

5.2.2 Avaliação

A avaliação adquire o sentido de reguladora do processo. Para tanto, os professores vão acompanhando os alunos, fazendo registros de suas observações e contribuindo na localização e superação das dificuldades, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem que os façam avançar no sentido da construção e apropriação do conhecimento trabalhado e de seu próprio processo. Nessa perspectiva, a modalidade predominante é a da avaliação formativa, incluindo momentos de sistematização coletiva ou individual nas *Avaliações da turma como um todo*, auto-avaliação, dossiês, *Ver pelo olhar da família* e relatório individual do aluno. Esses momentos de sistematização acontecem em tempos e com sentidos diferenciados e, em sua totalidade, reorientam as ações educativas da escola.

A *Avaliação da turma como um todo* (ATCT) é o conselho de classe, em que participam todos os alunos, representação de pais, todos os educadores da turma, equipe diretiva e funcionários que trabalham diretamente com a turma e/ou com o seu espaço. As ATCT acontecem de três em três meses, e seu relato integra o *dossiê* que é entregue também nessa periodização. O *dossiê* é o agrupamento de um conjunto de trabalhos realizados pelo aluno, reunido em comum acordo entre ele e o educador, que será entregue à família a fim de que ela observe no que seu filho vem trabalhando e como vem desenvolvendo sua aprendizagem nas diversas áreas. Em vista do formato do *dossiê*, uma pasta, várias atividades desenvolvidas que não têm registro bidimensional ficam fora dele ou podem integrá-lo por meio de pequenos relatos. Assim, além dos trabalhos, o *dossiê* contém a síntese da *Avaliação da turma como um todo*, a auto-avaliação do aluno e um questionário destinado à família para que expresse sua opinião por escrito sobre o trimestre. Geralmente, esse *Ver pelo olhar da família* interroga sobre questões gerais da escola e sobre a aprendizagem demonstrada pelo aluno. Torna-se, assim, mais um veículo de diálogo entre família e escola.

O *relatório* individual do aluno é escrito semestralmente pelo coletivo de professores do ciclo e/ou da turma e descreve as aprendizagens alcançadas e as dificuldades do aluno naquele semestre. Normalmente, o coletivo de professores responde também a questões pontuais manifestadas no *Ver pelo olhar da família* e faz sugestões. No relatório do final de ano, propõe o tipo de progressão indicada para o aluno, fazendo os encaminhamentos correspondentes juntamente com as coordenações pedagógicas do ciclo e equipe diretiva. Afora outras oportunidades informais e excepcionais, os momentos de diálogo direto e específico sobre o aluno entre a família e as(os) professoras(es) dão-se nos momentos de entrega do *dossiê* e do *relatório*. Essas atividades seriam sempre planejadas pelas(os) professoras(es) de forma que houvesse maior integração familiar e desta com a escola, através de apresentações, vivências coletivas, etc., e com tempo específico para as conversas individuais.

A progressão do aluno é contínua durante todo o processo de escolarização. A cada final

de ano, a partir de uma avaliação sumativa, indica-se o tipo de progressão para cada aluno. Essa indicação tem o sentido de oferecer ao aluno os mecanismos escolares de superação de dificuldades. Assim, o aluno pode ter progressão simples, progressão com plano didático de apoio e terá, então, um acompanhamento especial pelas(os) professoras(es), no próximo ano, para o desenvolvimento deste plano. Poderá, também, ter progressão mediante avaliação especializada, quando suas dificuldades exijam maior atenção do que as normalmente dispensadas. Nesse caso, o aluno será avaliado e acompanhado pela Sala de Integração e Recursos, Orientação Educacional e Laboratório de Aprendizagem, ou, ainda, por outros serviços sociais públicos. Dessa forma, pretende-se que a progressão contínua seja sempre simultânea a aprendizagens significativas e de qualidade social e pessoal.

Entretanto, não só o educando é avaliado dentro da escola, uma vez que os setores e as (os) professoras(es) também passam por processos avaliativos, que podem acontecer em qualquer momento. Vale, contudo, salientar momentos específicos. Os alunos avaliariam seus professores, os funcionários e a escola na *Avaliação da turma como um todo* e por intermédio de representantes estudantis no Conselho Escolar, no conselho de representantes de turma e de sua entidade - Grêmios Estudantis; os pais, por meio de sua representação na *Avaliação da turma como um todo*, do *Ver pelo olhar da família*, da reunião do conselho de pais representantes, de sua representação no Conselho Escolar e em reuniões com as(os) professoras(es) e/ou equipe diretiva. As(os) professoras(es) e funcionários fazem auto-avaliação e avaliação dos setores da escola, no mínimo, a cada final de ano. A avaliação, como reguladora de processos, tornaria-se, assim, desafiadora de criação de situações e soluções que potencializem mais a escola em seu conjunto.

5.2.3 Princípios de convivência

O Regimento Escolar indica que esses princípios deverão ser elaborados coletivamente pela escola sob a coordenação do Conselho Escolar. Afirma "a disciplina como forma de organização da vida escolar, não como meio de controle de comportamento" (Escola Vila Monte Cristo, Regimento, 1995, p. 16). Portanto, esses princípios referem-se a todos os segmentos da comunidade escolar. Os princípios da escola, uma vez estabelecidos, podem ser mutáveis, levando em conta as modificações da própria vida e os novos consensos construídos pelos segmentos. Entretanto, sempre respeitarão os princípios da Escola Cidadã, aprovados na Constituinte Escolar, e a legislação vigente, sobretudo o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Na sala de aula, a formulação dos princípios insere-se nas decisões coletivas entre educadores e educandos no processo pedagógico. A escola e a família, como instituições sociais diretamente ligadas à formação das crianças e adolescentes, devem atuar em parceria, respeitando suas funções específicas, no sentido de construir ações formativas de maior qualidade para os

filhos-estudantes.

Os princípios foram aprofundados durante todo o ano de 1997, principalmente no segmento dos alunos, através da reunião do conselho dos alunos representantes e de assembleias, ficando estabelecidos para toda a escola. Em cada sala de aula, sempre houve esse debate no início do ano, havendo formulação da forma como seria essa auto-regulação das relações interpessoais e do desenvolvimento do processo pedagógico.

5.2.4 Gestão

A escola propõe uma gestão coletiva, com várias instâncias de decisão. Nesse sentido, há o Conselho Escolar, com legislação específica e que se constitui no órgão máximo da escola, tendo poder deliberativo e sendo composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

A direção da escola é concebida de forma ampliada, formando-se uma equipe diretiva por eleição direta a cada três anos. Nessa equipe, tem-se o diretor, o vice-diretor, o coordenador de secretaria, o coordenador de supervisão e o coordenador de orientação. A equipe diretiva mantém reuniões sistemáticas semanalmente. Como são escolhidos em eleição única, mediante apresentação de proposta de trabalho à comunidade escolar, os membros da equipe formam um grupo diretivo com coesão necessária para dirigir o cotidiano escolar democraticamente. Os supervisores e orientadores, antes tidos como "cargo de confiança" da direção, nessa forma, tornam-se integrantes, como coordenadores de serviços, de uma chapa com projeto discutido. Esses coordenadores escolhem os outros membros do serviço de orientação e de supervisão dentre os demais professores com formação adequada para o setor. O mesmo tem acontecido com a coordenação de secretaria, enquanto o serviço de registro ainda não for feito por funcionários concursados para o setor. Os outros integrantes desses serviços seriam considerados integrantes da equipe auxiliar da ação educativa, juntamente com a Biblioteca, a Mídiateca, o Audiovisual, a Assessoria de Programação, o Laboratório de Aprendizagem, a substituição eventual, o Serviço de Nutrição e os Serviços Gerais.

Nessa equipe auxiliar, encontram-se tensões entre a SMED e o regimento próprio da escola. Descreverei, aqui, a idéia original e que funcionou até o final de 1997, quando houve a supressão de alguns serviços pela mantenedora.

As coordenações desses setores, exceto serviços gerais e nutrição, são eleitas anualmente pelo coletivo de professores através do debate de projetos de trabalho. Essa eleição é organizada pelo Conselho Escolar com auxílio da equipe diretiva, quando for o caso. Assim, os setores da escola podem gozar da alternância entre os profissionais, pois não são de escolha de direção e, ainda, beneficiam-se pela discussão anual do trabalho a ser desenvolvido para auxiliar na

ação educativa da escola.

O setor da Biblioteca prevê que, mesmo em caso de bibliotecário concursado, o que é desejável, mas ainda não é uma realidade nas escolas, a coordenação será feita por um educador eleito mediante projeto de trabalho, uma vez que as especificidades de uma biblioteca escolar vão muito além da técnica, passando pela formação de leitores e hábitos de pesquisa. No projeto de biblioteca, há a preocupação de atendimento comunitário. Nesse sentido, a Biblioteca tem horários além dos escolares, incluindo as noites em que funciona o SEJA, para que a comunidade possa usufruir o acervo oriundo do orçamento público. Há inscrições para empréstimo domiciliar para qualquer membro da comunidade, as quais vêm crescendo desde 1995, com número de empréstimos diários também significativo. O trabalho inclui, ainda, o atendimento local para consulta, leitura, caixas estantes em convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com livros e revistas em outras línguas; acordos com consulados de vários países que enviam suas publicações para a biblioteca da escola; assinatura de periódicos, etc. A Biblioteca tem uma hemeroteca com excelente acervo geral e com revistas de cunho pedagógico e paradidático, mantendo pastas temáticas específicas retiradas dos jornais diários (*Zero Hora*, *Correio do Povo* e *Folha de São Paulo*). O ambiente tornou-se um lugar aprazível, onde a comunidade escolar pode, muito à vontade, realizar suas leituras, conforme os depoimentos.

A Mídia-teca foi pensada como um espaço de mediação através de recursos da informática. A escola mantém um espaço informatizado desde o segundo semestre de 1995, usado pelos alunos, inclusive do SEJA, e pelos educadores. Com essa visão, haveria um educador coordenador da Mídia-teca, que teria a função de assessorar o trabalho do educador com a turma naquele espaço; buscar informações e proposições educativas usando o suporte da informática; organizar horários de uso de forma igualitária e de acordo com o regimento escolar; oferecer complemento na área da informática e fazer formação das(os) professoras(es) no sentido da apropriação das ferramentas da informática. Esse setor funcionou plenamente em 1996 e 1997, tendo sido extinta essa forma de funcionamento em 1998; nesse ano, a comunidade conseguiu, ainda, manter algum tipo de atendimento ao III ciclo e ao SEJA através de uma coordenação específica para o setor.

O setor de Audiovisual, também com coordenador eleito anualmente, tinha como função auxiliar o professor na escolha do material audiovisual, confeccionar material pedagógico, planejar visualmente a escola, criar acervo de material mantendo contato com a Mídia-teca e a Biblioteca e registrar, através de meios audiovisuais, a história e o cotidiano da escola, constituindo uma memória da escola. Esse setor foi extinto pela SMED no final de 1997.

À Assessoria de Programação, com educador coordenador, compete divulgar os eventos culturais para a comunidade escolar, com programações semanais da cidade, coordenar as atividades

fora da escola, mediante planejamento conjunto com as(os) professoras(es), como passeios pedagógicos, etc., e efetivar, junto com os outros setores, uma política de acontecimentos culturais na escola. Esse setor funciona até hoje, aparecendo no regimento da mantenedora como integrante do SOP. Sua atuação na escola foi se qualificando nesse tempo. Em ação conjunta com as comissões de trabalho, Biblioteca e Secretaria Municipal de Cultura, vem implementando uma política cultural bastante solidificada na comunidade próxima. Em 1998, a área coberta, localizada no centro da escola, foi provida de toldos móveis, através da disputa no Orçamento Participativo das escolas, e transformou-se em um *circo cultural*. Essa área vem sendo emprestada a outras escolas e entidades da região para sediar eventos maiores.

A substituição eventual é uma herança trazida da organização anterior das escolas municipais. Decidiu-se manter na escola um professor como substituto eventual por turno, também eleito por seus pares, pois, assim, ter-se-ia institucionalmente determinado a quem ficaria a substituição em caso de ausências de educador do turno. As ausências eram raras e esse educador integrava-se a um dos ciclos, trabalhando conjuntamente em aula com outros educadores, pois participava de todo o planejamento, qualificando sua atuação cotidiana. Esse setor funcionou plenamente apenas em 1995 e 1996, em razão dos problemas já expostos.

O Laboratório de Aprendizagem constitui-se em peça-chave em um processo de progressão contínua, pois representa, para além do trabalho em sala de aula, a busca do resgate do aluno em suas múltiplas dimensões, investigando o seu processo de construção do conhecimento e integrando-se às atividades realizadas na turma. Assim, formula estratégias próprias de atendimento complementar para a garantia de aprendizagens plenas como requer um processo formador. Os laboratórios são por ciclos de formação, e seus coordenadores, eleitos conforme discussão de plano de trabalho. De 1995 até 1999, por força da política de recursos humanos da SMED, houve uma redução nas horas destinadas ao Laboratório de Aprendizagem, o que tem acrescentado empecilhos ao seu trabalho.

O Serviço de Nutrição e os Serviços Gerais estão incorporados ao plano geral, tendo caráter educativo, com algumas ações específicas voltadas e coordenadas por esses setores, como é o caso de hábitos alimentares e da separação do lixo. As refeições servidas na escola são café da manhã, almoço (para os turnos da manhã e da tarde), lanche e jantar (para os alunos do SEJA). Observa-se que muitos alunos fazem todas as refeições oferecidas, e que, em alguns casos, essas se constituem em suas únicas refeições do dia. A mantenedora mantém um serviço bastante apropriado de suprimento de material e de alimentos, com variedade e qualidade. Os cardápios são feitos por uma nutricionista responsável pelo serviço na escola.

Os Serviços Gerais conseguem manter uma higiene bastante boa no ambiente escolar, dando uma maior tranquilidade ao seu cotidiano. Algumas ações merecem destaque, não tanto pela

sua correção, mas por seu caráter de respeito à dignidade humana, nem sempre seguido pela instituições escolares por variados motivos, como é o caso de banheiros assepticamente tratados e com papel higiênico, toalhas descartáveis e sabonete para higiene pessoal e, também, a separação do lixo em todo o ambiente escolar desde a sua fundação. O que dificulta um pouco a integração e uma maior qualificação desse setore é o grande número de funcionários de firmas terceirizadas, acarretando a cada ano nova concorrência pública e uma rotatividade à revelia da equipe diretiva e, também, dos próprios funcionários.

Além desse movimento gerado pela equipe auxiliar da ação educativa, estão previstos espaços de formação, de convivência e construção dinamizadora do cotidiano, através dos espaços de formação e qualificação e das comissões de trabalho. A formação de professores foi pensada de duas formas. Uma, em serviço, por meio de reuniões semanais por turno com caráter diverso - administrativa, com a presença dos funcionários e professores do turno; as outras três, pedagógicas para planejamento, estudos específicos por ciclos e relatos de experiência; reuniões semanais por ano do ciclo e área para organização das atividades cotidianas; reuniões gerais mensais do ciclo [137]. A outra forma é participação nas atividades de formação propostas pela mantenedora: seminários, cursos, reuniões de áreas, etc. A periodicidade de reuniões não tem se mantido como o planejado, especialmente as semanais, por ano ou área.

As comissões de trabalho são uma inovação na escola e se desenvolveu desde 1995 até 1999[138], envolvendo os segmentos da escola nas comissões de cultura, social, ambiente, saúde e bem-estar, esportiva e de comunicação. A participação nessas comissões dá-se por afinidade temática de cada sujeito, assegurando-se que todos os segmentos estejam representados com, no mínimo, dois membros. As atividades pautam-se pela temática premente na comunidade escolar e pelo foco do complexo temático.

Assim, nesses anos, foram várias as ações desencadeadas pelas comissões, inclusive em parceria com outras instituições da cidade ou de cidades vizinhas. Essas comissões permanentes promovem sábados culturais abertos a toda comunidade, campanhas específicas, um jornal escolar, atividades durante a semana que enriquecem o cotidiano e dão visibilidade às problemáticas do complexo temático. Foram inúmeras as atividades, as quais potencializaram aprendizagens não só nos alunos da escola como na comunidade de seu entorno. Há possibilidade de criação de outras comissões desde que aprovadas pelo Conselho Escolar.

Assim, com todos esses movimentos dentro da escola, seguindo princípios democráticos, a vivência escolar torna-se uma aprendizagem ampla de vida e de possibilidades emancipatórias, gestadas concretamente no processo curricular. Esse é entendido, como frisado anteriormente, como tudo o que a escola proporciona para o desenvolvimento dos alunos como sujeitos de direitos. A busca é de explicitação das intenções, através de proposições concretas de

vivências democráticas significativas e de força propulsora de aprendizagem.

Esse é o desenho de escola ambicionado e buscado por essa comunidade. Certamente, como em qualquer processo, há divergências e conflitos nem sempre tão explicitados.

5.3 Representações da comunidade sobre esse desenho geral da escola

A escola tem uma boa estrutura geral de funcionamento; garante o atendimento diário de todas as turmas, mesmo quando professores se ausentam por quaisquer motivos. A família tem tranquilidade, pois nunca o aluno foi mandado de volta para casa[139]. Os indícios dessa satisfação com a organização da escola enquanto instituição vêm de vários segmentos e se manifestam tanto informalmente - alunos e professores costumeiramente tecem comentários favoráveis sobre a organização geral da escola - como em instrumentos mais elaborados, como é o caso do *Ver pelo olhar da família*[140] do segundo trimestre de 1999, em que os índices mostram percentuais bastante elevados em todos os itens[141].

A limpeza da escola, num total de 150 respostas, foi estimada como ótima por 70 e, como satisfatória por 80 famílias. Parece, portanto, que, mesmo com alta rotatividade de funcionários, em virtude da terceirização, está sendo possível manter um patamar higiênico aceitável. As observações são elogiosas na sua maioria, mas também apontam descuidos, como a falta eventual de papel higiênico no banheiro. Os alunos costumam fazer comentários sobre o assunto comparando-a a outras escolas: (...) *acho que a escola é bem organizada porque as minhas amigas falam das escolas delas, dos banheiros, da higiene ruim. Aqui é bem organizado o banheiro, a higiene da escola* (EGER1III96, 1999). O ambiente escolar deve proporcionar condições de asseio, pois isso, além de ser um fator de tranquilidade para os que ali convivem, é também um respeito humano imprescindível em uma relação que se quer educativa.

Conforme Freire, o professor, e estendo à comunidade escolar como um todo (especialmente os alunos), “precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica” (1997, p. 73). O assunto limpeza, na EVMC, é sempre discutido em relação a outros, como a separação do lixo seco e orgânico em todo o espaço escolar, diminuição da produção de resíduos e educação alimentar às famílias no que se refere aos lanches trazidos de casa e seu valor nutritivo. Em várias reuniões[142], observei esses assuntos entrando em pauta com a visível preocupação dos educadores com o consumo abusivo, pelas crianças, de alimentos industrializados de discutível valor nutritivo. O ambiente é cuidado não apenas como aspecto físico, mas também como lugar de relações.

Nos itens referentes ao atendimento de diversos setores - equipe diretiva, biblioteca,

secretaria, refeitório -, evidencia-se uma posição bastante favorável, com percentuais de ótimo acima de 60% (mais de cem famílias) em todos os aspectos. Nos comentários, as palavras mais constantes são “atenciosas, pacientes, preocupadas com os alunos”, demonstrando que a forma de atendimento desses setores satisfaz pela interação humana estabelecida. Outros fatores são particularmente ressaltados, como a variedade e a qualidade do acervo da biblioteca. Entretanto, há ressalvas quanto a filas e indica-se que poderia haver mais pessoas para atender principalmente na Biblioteca. Para os estudantes, a biblioteca constitui-se em um importante espaço da vida escolar, os quais referiram as pesquisas, os encontros, os estudos e as leituras, ressaltando o modo como se sentem como usuários:

É muito bom. Tem os jornais, você vai até lá olhar o jornal e volta para a sala. É legal porque você pode pegar livro. E agora até está se modernizando, tem computador. É bom porque você vem de tarde no colégio, vai lá para o cantinho das almofadas e deita para ler um livro, legal mesmo! Acho, assim, que a única coisa que faltava é um pouco mais de livro de pessoas maiores assim ... mais inteligentes (EGER3III095, 1999).

Acho que o que tem de diferente aqui na biblioteca em relação às outras é que nas outras é todo mundo certinho, não podia falar, não podia fazer nada, tinha que sentar na mesa pegar o livro, ler, fazer o trabalho. Aqui não, aqui tem as almofadas, você pode ir ali para as almofadas, deitar no tapete, ler um livro, fica mais à vontade para você ler um livro (EGER3III095, 1999).

Em relação ao trabalho de aula – professores, conteúdo, passeios –, os índices de *ótimo* ficam também acima dos 60% (mais de cem famílias). As famílias tecem comentários sobre o interesse e a atenção das(os) professoras(es) em relação aos seus filhos; o tipo de aprendizagem incentivado - *fazem os alunos pensar por si e não na decoreba* (VPOF, 1999, 2º trimestre); a forma do trabalho em grupo, em sala, como meio para aprender a conviver com as diferenças e aprender melhor, que a *matéria é bem puxada, de discussão atual, mais avançada que antigamente* (VPOF, 1999, 2º trimestre), e, ainda, que os passeios são uma maneira de aprendizagem diferente, interessante e se constituem também em um lazer para os alunos cujos pais não têm tempo ou condições financeiras de levá-los a passear. Há também observações de discordância com a maneira de trabalho da escola; é apontada a fragilidade em determinados conteúdos – *matérias fracas* – e também a falta de condições financeiras para alguns passeios pagos. Assim, ao usar seu espaço de crítica, uma parte da comunidade tensiona a prática escolar.

A questão do ensino *fraco* ou *forte*, nos termos usados pelas famílias, já foi e continua sendo objeto de análise das(os) professoras(es). Os referenciais de julgamento que, normalmente, as famílias usam é a seqüenciação dos conteúdos dada pelos livros didáticos e seguida por outras

escolas onde essas famílias possuem parentes, amigos, etc. Então, com esses parâmetros, extraem conclusões sobre a EVMC. Os que indicam o ensino como *forte* geralmente se referem ao que perceberam de crescimento e aprendizagem em seu filho e no que a escola lhes tem oferecido no processo educativo. Todavia, os próprios alunos, ao expressarem sua opinião sobre esses elementos, dividem-se em duas posições principais: uma, que ao indicar o *forte*, o *puxado*, reflete o que conhecem e vivenciam para além do normalmente oferecido pelas escolas em sua faixa etária; outra, que menciona o *fraco* de alguns componentes curriculares em relação ao que amigos estão tendo em outras escolas, concluindo pelo ensino fraco da escola: *Eu achei meio fraco foi história. As minhas primas falam que a história no colégio delas está mais avançada. Mas eu acho, como a colega disse, cada escola tem o seu jeito de ensinar. Aí, as professoras vão vendo, só que temos de estudar tudo* (EGER3IIA96, 1999)

Entre si questionam-se pelo que não existe em outras escolas e, aí, o raciocínio se perde, ou o *fraco* fica *forte*, ou desqualificam esses componentes como menos importantes. Ao comentar as diferenças entre escolas, alguns alunos têm um cuidado em não diferenciar a sua escola das outras: *A única diferença é que na outra escola tinha prova, né? Fazia teste, valia nota. Deixa eu ver, as diferenças não são muitas* (EGER3IIA98, 1999). Outros buscam separar bem as diferenças e contrapor a tese do *fraco*:

É uma escola bem dizer como a particular. Uma certa idéia como a particular. Tem até coisas a mais que o colégio particular, né? Isso foi bom para uma escola, isso foi bom para uma escola assim [pública] (EGER3IIIO96, 1999)

(...), quando eu entrei aqui no colégio todo mundo dizia que era fácil, mas não é, porque as professoras puxam pela gente para a gente aprender mais (EGER2IIIA95, 1999).

Os alunos parecem, nesse sentido, querer manter um conceito bom sobre a escola, seja igualando-a às outras, como se dissessem *aqui não é mais fácil do que lá*, seja diferenciando-a, insinuando *aqui é muito melhor do que lá*. Aparece muito o argumento das diferenças de componentes curriculares - Filosofia, Línguas Estrangeiras (Francês, Inglês, Espanhol), Arte-Educação (Artes Plásticas, Música, Teatro); de espaços, como a Mideoteca, a Biblioteca, e as instâncias de participação interna da escola. Pelo cotejamento com o VPOF e os comentários dos alunos, essa apreciação é compartilhada pela família:

A minha mãe gosta desta escola porque tem filosofia, tem inglês, tem espanhol, francês, tem teatro. Tem bastante coisa para a gente fazer que não tem nas outras escolas (EGER1IIIA98, 1999).

Meus pais me dizem que eu sou um privilegiado, porque eles não tiveram o que

eu estou tendo, o que eu tenho agora. Fazer assim o primeiro grau! (EGER3III096, 1999).

Em relação às professoras e aos passeios, há, também, um julgamento dos estudantes bastante favorável. Nele se evidenciam as qualidades do interesse, da atenção, da preocupação das (os) professoras(es) de que todos aprendam e as possibilidades de aprendizagem, conhecimento e diversão que os passeios representam. Reconhecem, na postura das(os) professoras(es), o que Paulo Freire chama de testemunho: *O trabalho não é só as professoras ensinarem, né? Mas também elas passam um pouco de convivência, experiências próprias delas e a gente consegue fazer experiência com aquilo que a gente está trabalhando e vivendo* (EGER3IIIA95, 1999). A mediação professor-aluno fica clara pela descrição da atitude colaborativa que os alunos identificam na maioria das(os) professoras(es). Essa mesma colaboração eles percebem no trabalho interno de grupos:

(...) nós saímos para a rua pesquisar com as pessoas. Também é bom porque você fica em dupla, não é sozinho. Então, se não sabe uma coisa, pede ajuda para o cara, ele sabe uma coisa que você não sabe e te ajuda (...) e todo mundo se ajuda assim (...) (EGER3IIIA95, 1999).

Eu acho melhor trabalhar em grupo, porque em grupo a gente desenvolve mais idéias. Quanto maior o grupo melhor, mas tem que limitar porque quando fica muita gente muitos discordam. Tipo sete, três concordam e quatro discordam, votam, vai a idéia dos quatro, mas os três que não conseguiram botar a sua idéia vão discordar. Por isso acho que tem que ser grupo de dois, três até quatro (EGER3IIIO95, 1999).

Como se observa, a forma de trabalho em sala de aula, proporcionando atividades mais compartilhadas, sem dispensar as individuais, parece ter uma boa receptividade. Os alunos percebem as implicações dessa forma e também seus limites. Esse estímulo à interação faz parte também dos diversos papéis que os estudantes têm a oportunidade de assumir no ambiente social da escola, enquanto espaço de gestão democrática. As instâncias de participação, elaboração e discussão da escola são valorizadas. Todavia, esse valor atribuído e sentido no cotidiano não apaga a percepção de que poderiam ser melhoradas, alcançando patamares mais qualificados de acordo com os propósitos de cada uma.

O Grêmio Estudantil, recém entrando em sua segunda gestão (junho/2000), enfrentava, em 1999, as dificuldades de se sedimentar como entidade interna:

Como grêmio, a gente, acho, tinha que fazer mais, (...) mas os alunos também não pensam assim vamos pedir ajuda para o grêmio, eles pedem ajuda para a direção. Eu acho que tinha que ser mais porque assim está difícil. Os computadores[143] passaram o ano na sala do grêmio. Como é que a gente vai fazer reunião? Também isso é um pouco de desleixo. Eu acho que tem que melhorar pelo menos o grêmio (EGER2IIIA95, 1999).

Observa-se que a aluna faz, primeiro, uma autocrítica enquanto membro da diretoria da entidade; a seguir, reflete sobre o contexto em que os outros estudantes reconhecem mais a direção como representativa e, por fim, critica a falta de espaço ocasionada por uma decisão de direção. Ou seja, a conquista de um lugar legítimo de entidade representativa depende da atuação de sua diretoria, do reconhecimento de seus representados e de condições objetivas mínimas. Vê-se que, ainda que em tom de desabafo, esses elementos estão sendo percebidos por essa aluna de 13 anos. Para outro membro da diretoria, o que ficou foram os momentos de integração: No grêmio, eu tive uma experiência boa. Excelente, porque a gente fez coisas que os alunos queriam. Agilizamos campeonato, fizemos até campanha da paz, fizemos vários eventos! Fizemos várias coisas. Essa alegria ... isso ficou na memória (EGER3IIIO96, 1999).

Apesar de existir desde 1995, promovendo debates, assembléias de segmentos, votação de calendário, escolha de prioridades do orçamento trimestral da escola e de projetos para a participação no Orçamento Participativo Escolar da região, o Conselho Escolar ainda parece, aos alunos, um universo não inteiramente decifrado. Ao serem questionados sobre por que não haviam encaminhado uma reivindicação[144] a essa instância maior da escola, eles responderam: *No Conselho Escolar é tudo votado e eu acho que tem mais professoras (EGER3IIIO95, 1999). É tudo votado mesmo. Nós vamos decidir essa coisa e nós vamos votar ou num ou noutro, tem que ser votado, não adianta.* (EGER3IIIO96, 1999). Ao mesmo tempo, reconhecem no Conselho Escolar um papel importante: *Eu sou do Conselho Escolar, eu já aprendi várias coisas, já fui a vários lugares e fiquei mais por dentro de tudo o que está acontecendo em nossa escola. Eu acho bem importante que os alunos possam participar* (EGER2IIIA95, 1999).

Para o segmento de pais, o Conselho Escolar representa um importante espaço de participação e aprendizagem: *Eu estava sempre participando do Conselho, íamos a outras escolas, tinha contato com outras mães de outras escolas e íamos no seminário, íamos aos seminários no gasômetro, na UFRGS. Isso para mim era uma experiência lindíssima, eu gostava de participar dessas coisas (EIME95CD, 1999). As várias composições do Conselho Escolar desses cinco anos sempre foram atuantes e funcionaram como instância máxima; no entanto, vê-se, pelas representações expostas, que o Conselho Escolar ainda não é visto, efetivamente, como uma instância que possa acolher reivindicações mais conflituosas.*

A situação de representante[145] de turma é vivida pelos estudantes com uma mistura de

orgulho e dificuldade. Eles revelam consciência do cargo, indicam a necessidade de diálogo, de não atender apenas a alguns, de votar posições da turma. Desvendam, assim, a formação política contra-hegemônica[146] que essa posição proporciona:

(...) é uma experiência legal, e também tem horas que os colegas pedem coisas que a gente não pode fazer. A gente é representante mas não manda. A gente está ali representando eles, por exemplo, a gente tem a cancha uma vez, então a gente tem que conversar antes com a turma e decidir que todos usem a cancha, não só os guris e não só as gurias, se entender, é isso (EGER3IIA96, 1999).

É meio difícil, tem que saber as coisas, conversar com a turma para depois conversar com as professoras. Ser representante de turma é meio difícil, mas estou gostando, foi a minha primeira vez (EGER3IIO95, 1999).

Eu me sinto importante assim porque os alunos confiam mais na gente porque a gente foi eleita pelos alunos não foi uma professora que escolheu (...) (EGER2IIIA95, 1999).

As atividades socioculturais das comissões de trabalho, da parceria com a Secretaria Municipal de Cultura (SMC) – Cultura Pura Aqui – e dos projetos culturais da Biblioteca criam uma ambiência cultural diferenciada na escola. O *Cultura Pura Aqui* recebeu conceito *ótimo* de 119 famílias em um total de 150 (VPOF, 1999, 2º trimestre). Na opinião das famílias, é um *ótimo meio de diversão e não precisa pagar; é uma das melhores coisas que a escola oferece para a comunidade* (VPOF, 1999, 2º trimestre).

A proximidade escola e comunidade também é mencionada por membros da diretoria da Associação de Moradores da Vila Monte Cristo, que demonstraram uma visão geral bastante positiva da escola. Esses representantes destacaram a integração que essa tem estabelecido com a comunidade pelos seus projetos culturais e abertura dos espaços da escola ao uso comunitário.

A relação escola comunidade nestes quatro anos, como tu perguntaste, eu acho que seriam mais os projetos de cultura, que tem, que convidam a comunidade para comparecer, as reuniões, algumas obrigatórias, outras já à parte. A integração das reuniões do loteamento dentro da escola abrange também (EGAMVMC, 1999).

(...) abriu as portas para a comunidade (...) em momento algum disseram não para nós (...) até nesses momentos que nós estamos fazendo reuniões quase que semanalmente, né? Às vezes, se manda o documento, outras vezes não se manda, mas nunca há problema nenhum quanto à cedência da sala (EGAMVMC, 1999).

Os alunos manifestam apreço pela maneira de agir da escola, buscando integrar a comunidade em atividades promovidas e no uso do espaço – área física – escolar como realmente público: Eu acho que a comunidade e a escola se dão bem, porque acho, assim, que tem o SEJA

para as pessoas que não tinham muito ensino; o Cultura Pura Aqui que dá para vir assistir, é aberto à comunidade. Tem os sábados de comissão, tem o jornal, tem os quadras abertas para jogar e acendem os refletores (EGER2IIIA95, 1999).

As comissões mistas de trabalho também cumpriram[147] um importante papel dinamizador na escola. As opiniões são favoráveis às suas atividades de sábados culturais, mas demonstram algumas dificuldades de um maior comparecimento da comunidade: Sábado é difícil./ Falta comunicar mais a atividade de cada comissão (VPOF, 1999, 2º trimestre). Os alunos gostam de participar no trabalho de comissão, pois a gente se envolve, convida quem pode vir aqui na escola se apresentar, falar, pode se agilizar (EGER2IIIA95, 1999). Ao lembrarem suas participações em comissão, as críticas dos estudantes residiam no fato de não estarem muito bem organizadas no ano de 1999:

Eu participei da Esportiva no primeiro ano da escola (1995), fizemos o primeiro campeonato da escola. Foi legal. Depois nós fizemos mais uma gincana. Depois eu participei da comissão de comunicação, daí nós fizemos a rádio. A rádio funcionou todo o ano. Só que depois não fizeram a rádio sempre. Naquele ano, também fizemos o jornal. Daí começou a acontecer várias coisas assim que pensamos, também um tipo de uma TV assim mostrar para os alunos o que se fazia e outras coisas. Depois, neste ano, fui para a comissão do jornal dentro da comunicação só que não participei muito, nem ficava sabendo quando tinha reunião (EGER3IIIO95, 1999).

Os princípios de convivência surgem nas falas com divergências de opiniões e percepções diversas em relação à sua concretude. Alguns estudantes expressam a necessidade de maior exigência por parte dos adultos da escola para o seu cumprimento; outros consideram que estão em bom nível. Dentre as falas algumas se referem às normas da turma; outras, às normas gerais da escola, etc. Vale destacar a franqueza com que manifestaram suas opiniões sobre esse aspecto organizador da vida escolar e como a variável idade pode influenciar na abrangência abordada e nas posições assumidas sobre as regras. Os alunos com idade menor referiram-se principalmente à sua sala de aula, consideraram as regras necessárias e avaliaram que elas são cumpridas, mas com um pouco de dificuldade, expressa mais neles que no *adulto*. Os maiores têm como horizonte de avaliação a escola inteira, relativizam a necessidade de regras, indicam o desejo da transgressão e culpabilizam o *adulto* pelo não-cumprimento das referidas regras. Nesse sentido, reivindicam do *adulto* uma maior exigência em relação a isso.

Quanto aos princípios de convivência está tudo bom. Está ótimo. Estamos muito organizados. Está interessante (EGER3IIIA96, 1999).

Eu acho que a gente deve respeitar as regras da sala de aula, mas tem umas que eu não consigo respeitar porque, às vezes, não concordo (EGER1IIIA95, 1999).

(...) quando a gente votou as regras, todo mundo sabia o que era certo e o que era

errado e votaram no certo. Só que na hora de cumprir ... Mas ninguém quebra os vidros, vai pegar e vai machucar aquele, isso não acontece! Só que tem algumas regras que dá um prazer em violar. Porque eu não posso dizer que cumpro todas as regras, mas ninguém cumpre tudo. Mas há tipos de regras ... Há regras que têm de ser violadas (EGER2IIIA95, 1999).

Eu não sei, não funciona muito bem porque os alunos se esquecem. Tem de ser muito bem exigido para funcionarem os princípios de convivência, porque senão não funcionam (EGER3IIIO96, 1999).

Não obstante todo o processo de discussão do regimento escolar, a estruturação da escola em ciclos com progressão contínua evidencia-se como uma transição na cultura das próprias famílias na superação de descrenças iniciais:

Minha mãe também não acreditava muito no início. Mas agora as pessoas passam, quem sabe que eu estudo em uma escola ciclada, e perguntam o que ela acha. Ela diz que é bem melhor escola ciclada que não tem nota, mas tem obrigação do aluno aprender, cria vontade própria de ele aprender. Ela acha legal, bem boa a escola (EGER3IIIA95, 1999).

A minha mãe reclamava porque não tinha prova. Ai, ela dizia que era uma escola muito fraca, mas daí, depois que foi a primeira entrega do dossiê, ela viu que era puxado e que eles avaliavam bem (...) (EGER2IIIO96, 1999).

No começo, a minha mãe não acreditava na escola: - De repente essa escola não é boa para tu entrar, não roda. Ela achava que eu não ia aprender nada. Daí, ela começou a ver que eu estava aprendendo (...) (EGER3IIIO95, 1999).

Com a divulgação do trabalho de educação municipal, muitas famílias procuraram a escola exatamente por ela ser do jeito que é: *A minha mãe me botou na Monte Cristo porque todo mundo que ela conhecia, assim, as pessoas falavam que aqui era a escola-chave de todas as municipais de Porto Alegre. Então, quando ela teve a oportunidade de me botar aqui, foi a primeira coisa que ela fez (EGER1IIIO99, 1999).* Essa publicidade, acompanhada de relatos e conversas entre vizinhos, gerou todo um imaginário[148] em torno da escola. Muitas famílias buscam desesperadamente vagas para seus filhos com argumentos do tipo: *Meu filho precisa estudar aqui, pois lá [na outra escola] ele vive quebrando os vidros e eu tenho sempre que ir lá. (AC, 1998).* / *Meu filho já foi expulso de tudo quanto é escola, se não entrar aqui eu não sei o que vai ser dele (AC, 1999).* Obviamente, são formas de impressionar quem está atendendo na secretaria, e também demonstram uma visão exagerada sobre as possibilidades dessa escola, além de evidenciar a tensão exclusão-inclusão entre os estabelecimentos de ensino da região.

Os estudantes da EVMC vivem em suas relações de amizade a constante tensão em

torno do valor do ensino por ciclos:

Tem alguns amigos meus que falam que todas as escolas de ciclos não tem prova, que é fácil, mas eles não convivem aqui o dia-a-dia que nem a gente (EGER2III096, 1999).

Eles ficam dizendo que a gente está passando porque não tem prova, porque esse coleginho é fácil (...) (EGER2IIIA95, 1999).

(...) tem escolas que estão mudando para ciclos. Então quando eu conheço alguém e falam que a minha escola é de ciclo, eles perguntam como é que é, porque tem muita gente que fica nervosa assim porque vai mudar. Daí, a gente diz que é bom, porque eu acho que é muito melhor uma escola com ciclos porque o jeito de aprender é até mais puxado, mas tu aprende mais. E eles gostam quando eu digo, pelo menos ficam menos ansiosos (EGER2IIIA95, 1999).

Assim, vê-se, na comunidade externa próxima, uma supervalorização e, simultaneamente, uma desvalorização e descrédito da proposta político-pedagógica da EVMC. Por certo, a temática da avaliação está intrinsecamente ligada a essas representações.

Como vimos, para parte dos estudantes, o fato de não reprovar não implica não-aprendizagem. Quanto às formalizações da avaliação em relatório e não em nota, observa-se uma flutuação de visão relacionada ao tempo de estada do aluno nessa escola. Os mais antigos não só a aceitam mais como fazem considerações favoráveis:

Eu acho que o jeito que nossa escola faz, eu acho que é melhor que as outras escolas porque a gente está sendo avaliada todos os dias, e eles são uma vez por semana ou uma vez por mês que estão sendo avaliados (EGER2IIIA95, 1999).

Eu acho relatório melhor porque nota só botam a nota que você tirou na prova. E no relatório as professoras escrevem tudo, o que aconteceu contigo, o que te passou, o que aprendeu ... o que aconteceu contigo ... (EGER3II095, 1999).

A minha [mãe] diz que gosta desse colégio pelo relatório que diz o que eu tenho que melhorar e o que eu consegui, estou bem. E por nota, assim por exemplo, ela não sabe (EGER1IIIO95, 1999).

Nota é um pouco relativo, porque tu pode tirar uma nota boa mas não dizendo o que tu aprendeu. Tu pode até, ah! sei lá, decorar tudo, não aprender certo, né? Aqui na escola, a pessoa, professores e pais sabem o que tu aprendeu, porque vem o relatório para ti, dizendo tudo o que tu fez, o que tu aprendeu, o que tu não aprendeu, também teu relacionamento. Nota é muito relativo (EGER3IIIA95, 1999).

Percebe-se, nesses alunos mais antigos, uma visão de aprendizagem também como consciência de seu processo:

Só uma coisa que eu critico em relação às provas, por exemplo, um aluno, se a média é cinco seja ele tira cem em todas as matérias. Depois do segundo bimestre, está passado, depois não quer mais: Ah! Tô passado, azar. Não vou mais à aula. Isso é uma maneira errada, entende? Por relatório que nem na Monte Cristo, tem que aprender do início ao fim, não como lá (...) pois [lá] não tem a consciência do aluno que tem que aprender mais: Ah, já aprendi o que tem de aprender mesmo! Isso é uma maneira errada (EGER3III096, 1999).

Diametralmente opostos a essa linha de argumento, alguns estudantes mais recentes na escola defendem a nota: *Eu acho nota legal porque se tu vai nas provas e vai calculando, e já sabe se está passado ou não antes do fim do ano e aqui já não (EGER3II099, 1999).* Em outros, percebe-se a uma transição entre um ponto e outro:

Com nota eu acho que é diferente porque a gente aproveita [para colar] – eu não – mas tem gente que aproveita nas provas. Aqui no colégio, como não vale nota as pessoas, às vezes, não fazem tudo, deixam coisas em branco. Já, em nota você tem que fazer mesmo que bote errado, você tem que fazer porque vale nota, tem boletim, vai tudo no boletim, tudo. Mas eu acho que para mim não tem nada de diferente. A minha mãe está achando bem interessante o dossiê e o relatório porque as professoras tudo o que têm que dizer botam ali na folha, eu acho interessante (EGER3IIA98, 1999).

Em relação às estruturas de apoio, os estudantes demonstram compreensão de sua função e, ao mesmo tempo, expressam os limites a serem superados:

no Laboratório de Aprendizagem, a gente aprende as coisas que a gente não pode aprender nas salas de aula. Eu tinha muita dificuldade na matemática, então eu fui no laboratório e aprendi mais da matemática (EGER1IIIA95, 1999).

deveriam fazer laboratório mais dias por semana[149], mais vezes para os alunos que têm dificuldade ou que estão bem fracos. Eu acho, assim, que deveria ser umas três vezes por semana (EGER2IIIA95, 1999).

Eu acho que deveria mudar o laboratório, deveria de ser mais reforçado, não assim, é muito fácil as coisas que eles passam (EGER2IIIO95, 1999).

Como se observa pelas falas, as representações sobre a escola não são unânimes. Há representações de descrédito, embora se perceba uma tendência favorável à proposta político-pedagógica da escola. O que torna essas posições bastante significativas é o fato de virem acompanhadas de críticas propositivas, mesmo no que não diz respeito diretamente ao sujeito que emitiu o julgamento, indicando envolvimento e discernimento nas questões escolares.

Certamente, a história da escola, sua proposta e regimento e as representações da

comunidade sobre ela desvelam algumas contradições do processo escolar vivido, o que apresentaremos e debateremos de forma mais ampla e sistemática no próximo capítulo.

6 AS CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DA ESCOLA

A contradição, pois, ao interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação entre o que é e o que ainda não é, numa síntese contraditória.

Cury

A esperança dança / Na corda bamba de sombrinha / Em cada passo dessa linha pode se machucar.

João Bosco e Aldir Blanc

O processo vivido pela escola nesses cinco anos encerra contradições diferenciadas. A conjuntura social e de política educacional municipal causou impacto no andamento da escola. Não obstante a vontade de superação, o que se observou foi um aumento nas inquietações e modificações na mesma.

Os problemas vivenciados na escola, em virtude de fatores internos, como ampliação do número de turmas, conseqüente aumento de professores, assessoria pedagógica insuficiente, rotatividade de funcionários, clarificação de contradições da proposta elaborada, limitações teórico-práticas do grupo de professores, também passaram a fragilizar o sonho inicial de uma escola que incluísse e integrasse seus alunos, promovendo aprendizagem para todos.

Analisar esses momentos como pontos de tensionamento externo e interno, interrogar as ações pedagógicas cotidianas, perscrutar os diversos pontos de vista de seus atores na perspectiva da pedagogia crítica são os eixos estruturantes deste capítulo a fim de traçarmos um desenho cotidiano do processo de escola.

6.1 As tensões

6.1.1 Com a Secretaria Municipal de Educação

A EVMC, como referido no capítulo anterior, foi gestada a partir da idéia de uma política educacional inclusiva. Seus segmentos, com maior ou menor participação, fizeram o esforço do exercício de elaboração de uma proposta político-pedagógica e seu regimento escolar.

Dessa maneira, seus membros acreditaram na autonomia criativa que estava sendo dada a todas as escolas durante o processo Constituinte Escolar. Essa crença no respeito às diferenças oriundas do processo e o fato de ter elaborado sua proposta e regimento ainda em 1995 fizeram com que a EVMC vivesse, talvez de forma mais intensa que as outras escolas municipais, as conseqüências da política de unificação do ensino municipal, no que concerne à sua estrutura interna, seus elementos regimentais e os recursos humanos previstos. Ressalte-se que, nesse particular, o problema maior foi gerado pelo Documento Orientador da Política de Recursos Humanos para o Ensino Regular Fundamental da SMED, justificado pela política nacional de educação na criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF (lei 9424/96). Entretanto, outras tensões foram vivenciadas entre a EVMC e sua mantenedora.

Apesar de todas as tensões vividas entre EVMC e SMED, a escola reconhece a importância do trabalho e esforço da mantenedora, como fica claro em um documento interno preparatório para uma reunião com o secretário municipal de Educação: “A SMED desenvolve estratégias bem-sucedidas de apoio a escolas, tais como: repasse de verbas, merenda escolar de qualidade, coordenações por regiões, apoio administrativo, orçamento participativo regional [escolar], possibilidade de parcerias com as comunidades e instituições da cidade” (EVMC, 1999, p. 1). Considera-se, também, que o trabalho na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, em termos de democratização da escola pública, é um dos mais significativos do país.

6.1.1.1 Dos diferentes regimentos

Em 1996, a SMED lançou seu regimento referência para escola cidadã de ensino fundamental. A intenção declarada foi auxiliar as escolas a elaborarem seus regimentos com base nos princípios votados no Congresso Constituinte de 1995. No segundo semestre de 1997[150], foi lançado o redimensionamento da política de recursos humanos da SMED, alicerçado em modificações no regimento referência. Sabedora das diferenças que isso geraria, a EVMC começou um longo e desgastante diálogo com diversos setores da mantenedora a fim de esclarecer se o seu regimento seria respeitado. Afora as modificações de 1997, quais eram as diferenças entre os regimento referência de 1996 e o da EVMV de 1995?

O regimento referência foi feito pela SMED tendo por base o elaborado pela EVMC em diálogo com um assessor da SMED. Embora se possam observar vários trechos idênticos, eles não são iguais. Em alguns pontos, tanto a proposta como o regimento referência apresentam maior

sofisticação teórica e propositiva. É o caso das atribuições do Serviço de Orientação e do Serviço de Supervisão Escolar, em que se explicita o papel de mediador pedagógico com a indicação de algumas funções, como, por exemplo, para o supervisor

Discutir permanentemente o aproveitamento escolar e a prática docente buscando coletivamente o conhecimento e a compreensão dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem, problematizando o cotidiano e elaborando propostas de intervenção na realidade (Porto Alegre, 1996, p. 43).

No caso do orientador, as atribuições adquirem, no geral, um tom mais de articulação coletiva do que do regimento da EVMC, como se pode notar pela confrontação de um item aparentemente semelhante:

Organizar procedimentos dentro de um trabalho integrado e cooperativo, com todos os sujeitos envolvidos no processo, a fim de que haja um melhor entendimento dos educandos em sua individualidade (EVMC, Regimento, 1995, p. 12).

Estimular e promover iniciativas de participação e democratização das relações na escola, visando a aprendizagem do aluno, bem como a construção de sua identidade pessoal e grupal (Porto Alegre, 1996, p. 43).

Todavia, em outros aspectos, o regimento da EVMC é que apresenta indicadores mais democráticos. A composição da equipe diretiva e sua eleição diferem. No referênciã, está prevista a composição sem a coordenação de secretaria e os dois membros do Serviço de Orientação Pedagógica[151]. A eleição desses dois componentes é feita pelos pares, e não por toda a comunidade em concorrência de chapas como a EVMC faz. A ausência de um coordenador de secretaria como membro diretivo demonstra uma visão apenas técnica do setor, sem contemplar a sua feição política e de articulação não apenas de documentos legais, mas, também, de contatos e atendimento ao público, que se dão cotidianamente e precisam estar articulados a uma proposta geral de escola.

A Assessoria de Programação – ASSPRO - foi transformada, no regimento referênciã, em Coordenação Cultural, integrando o SOP e não a equipe auxiliar de ação educativa, devendo ser indicada pela equipe diretiva e conselho escolar, e não mais escolhida anualmente, mediante projeto, pelos professores, como prevê o regimento da EVMC. O caráter de suas atribuições foi ampliado, tornando-o mais político. A alteração na forma de escolha não foi seguida pela escola e, conforme a coordenadora que permaneceu mais tempo no setor, sua atuação não se modificou substancialmente em virtude das modificações propostas pela SMED, pois o trabalho do setor sempre teve sua importância reconhecida pelo coletivo da escola, que poderia contar com

alguém ou um espaço que se responsabiliza pela integração de coisas, de eventos, de atividades “extra-classe”. Então tu consegues fazer todo o jogo de saber o que está acontecendo na escola, de poder passar de um para o outro, de contribuir até para que as pessoas não se sobrecarreguem, de fazer um pouco da interação escola-comunidade (EGEA, 2000).

Essas diferenças, como se vê, não influenciaram diretamente as relações entre a EVMC e a SMED. A escola vem mantendo suas formas eleitorais, e, na prática diária, existe a procura de uma ação coletiva dos serviços de supervisão, orientação e coordenação cultural. O que tornou problemática a situação foi a extinção de setores inteiros, como foi o caso da MEDIATECA e do Audiovisual, setores consolidados por dois anos de atuação, 1996 e 1997. Ficava claro que haveria uma unificação de regimento no âmbito municipal e que a política educacional municipal estava passando por uma centralização na sua proposição.

A MEDIATECA era um setor pensado pela EVMC para aproximar o processo ensino-aprendizagem de tecnologias através do uso do espaço informatizado da escola. Em 1996 e 1997, o setor atendeu[152] a toda a demanda discente da escola e fez assessorias as(os) professoras(es). Em 1998, após uma desgastante negociação com a SMED, foi permitido que uma professora usasse parte de seu tempo – 10 h – para coordenar todo o setor, o que não foi, obviamente, suficiente para a demanda da escola. O atendimento foi mensal no I e II ciclos, com metade da turma de 15 em 15 dias, e, para todo o II ciclo (269 alunos), uma turma de complemento, com vinte vagas. Em 1999, a Secretaria encaminhou um estagiário de informática e retirou totalmente as horas do setor, com o que nenhum trabalho pedagógico foi realizado no espaço. A SMED partia do pressuposto de que todas(os) as(os) professoras(es) estavam aptas(os) para trabalhar com seus alunos naquele espaço, o que não era verdade, pois a absoluta maioria delas(es) não tinha contato com computador, nem como usuária(o). Portanto, ficava impedida e até desencorajada de usar essa ferramenta tecnológica em seu trabalho pedagógico. Ao propor, no Documento Orientador da Política de Recursos Humanos, que caberia ao Serviço de Orientação Pedagógica estimular as(os) professoras(es) a “pensar de que forma poderá potencializar seu trabalho através desta tecnologia” (SMED, out. 1997, p. 18), a SMED também supunha uma apropriação prévia das pessoas desse setor, o que, de fato, não existia.

Em 2000, novamente mediante projeto, há 20h destinadas à MEDIATECA e um professor para atender a todas as turmas através de agendamento do professor. O fato de haver um professor na coordenação do trabalho do setor aproxima e potencializa o uso pedagógico do espaço e, inclusive, a apropriação das(os) professoras(es) dessa ferramenta tecnológica[153]. A diferença sentida na performance dos alunos nesse espaço foi, conforme a atual coordenadora, significativa uma vez que não tiveram uma constância de trabalho:

Aqueles alunos que vinham do I ciclo turmas inteiras fazendo um trabalho contínuo, nota-se que há um ganho muito grande nas atividades das crianças, tem toda uma coordenação, toda uma compreensão para fazer os trabalhos no

computador. E as coisas estão andando rapidamente, desenvolvendo as atividades escolares. Já os alunos que eram antes do II ciclo, como foram prejudicados, estão ainda muito atrapalhados, muito agitados, ainda tem de passar por todo um processo de ambientação. Já os que vieram do I ciclo não necessitam. Então eu noto que o pessoal que era do II ciclo foi prejudicado pelo pequeno atendimento que teve (EGEA, 2000).

O conflito levou dois anos^[154] para ter esse final conciliador e, ao que tudo indica, provisório. Apesar dos encaminhamentos superadores, há uma divergência de fundo que se explicita no Documento Orientador da Política de Recursos Humanos (1997), uma vez que, no Regimento Referência (1996), esse setor é abordado como complemento. O documento coloca a informática como conteúdo transversal, juntamente com a Sexualidade e Educação Ambiental. Fica claro, porém, que esse enquadramento é mais de ocasião do que conceitual, uma vez que defende que os conteúdos transversais “devem incluir vários componentes curriculares até hoje ocultos ou ‘afastados’ dos currículos normais de nossas escolas” (SMED, out. 1997, p. 15). Há, aí, uma confusão entre conteúdos e componentes curriculares. Mais adiante, explicita que se trata de “assuntos que necessitam ser abordados por todos os professores em todas as disciplinas, mas que pela ‘tradição’ ou pelo ‘costume’ em geral ficam de fora das atividades escolares, ou são tratados apenas como ‘apêndices’ a serem trabalhados em datas comemorativas (...)” (idem). Mas o que está sendo defendido? É a transversalidade da informática como assunto? O texto fica na ambigüidade entre a informática como assunto e como ferramenta pedagógica.

A EVMC tem defendido o setor de Mideoteca como ferramenta e coloca-o na equipe auxiliar de ação educativa, juntamente com a Biblioteca. A compreensão é de que a apropriação desse meio tecnológico (CD-ROM, Internet, programas, etc.) por parte dos alunos é realizada por dentro de sua atividade escolar cotidiana do processo ensino-aprendizagem global, como ferramenta. Entretanto, a proposta inicial da escola, optando pela equidade e distribuição de horários fixos às turmas, levou o setor a ter dificuldade na articulação do trabalho. E, nesse particular, a proposta de agendamento parece resultar em um trabalho pedagógico mais globalizado: *Hoje, há um ganho, porque o professor está vindo junto, ele que vai dar a continuidade no trabalho ou não. Então, quem faz a integração é o professor, de acordo com atividades que estão fazendo em sala de aula* (EGEA, 2000).

Então, constata-se nos dois lados – SMED e EVMC – um entendimento não totalmente claro sobre a questão da Mideoteca, do espaço informatizado, ou informática^[155]. Dessa forma, a superação do conflito EVMC e SMED vem se dando por um diálogo tenso, mas mediador de outras possibilidades que vão se gestando no processo.

O outro setor não contemplado no regimento referência foi o de Audiovisual, que foi extinto com o redimensionamento de recursos humanos de final de 1997. Esse setor havia sido

mantido pela EVMC do antigo regimento das escolas municipais. Todavia, na EVMC, esse setor adquiria feições diferenciadas: além de confeccionar materiais pedagógicos, pesquisar e localizar meios audiovisuais conforme o que estava sendo trabalhado em sala de aula, o setor fazia a programação visual da escola, usando convenções universais de símbolos, e, primordialmente, começou um trabalho de memória da escola e da vila. Efetuou o resgate da história da fundação da Vila Monte Cristo, pesquisando com pessoas da comunidade e em outras fontes como arquivos públicos. Da escola, mantinha um arquivo de fotos (cujos álbuns ficavam na Biblioteca para que todos tivessem acesso a eles) e de imagens em vídeo das atividades cotidianas e/ou especiais ocorridas na escola. A extinção do setor, conforme sua coordenadora na época, foi abrupta:

Enquanto coordenadora do Audiovisual e que já tinha sido eleita para o novo mandato, como foi dito que o setor não existiria mais, eu fiz uma carta e mostrei ao grupo de professores, pedindo esclarecimentos e falando da importância que o setor vinha tendo para a escola. Todos os professores assinaram juntos e ficou tipo uma carta abaixo-assinado, cobrando explicações e perguntando o porquê, mas nunca veio resposta a essa carta. Foi entregue, em mãos, para a pessoa responsável, mas nunca voltou nenhuma resposta. E assim, em termos de materiais disseram que a biblioteca tinha que absorver o setor e pronto, e o que estava sendo produzido, isso não havia nenhuma determinação de para onde iria, nada (EGEA, 2000).

A extinção do setor e sua absorção material pela Biblioteca estava dentro da lógica de redimensionamento de recursos humanos. Entretanto, a trajetória já construída por esse setor dentro da EVMC, como auxiliar mesmo da ação educativa de todos os ciclos, fez com que sua extinção fosse sentida principalmente pelo segmento dos professores, que podiam contar com o Audiovisual para confecção de material próprio até listagem e contato com os órgãos culturais (como Instituto Goethe, UFRGS, etc.), ou locadoras para empréstimo de material audiovisual para suas aulas. A fusão material com a Biblioteca não foi profícua:

A Biblioteca ficou com o material lá arquivado no armário, materiais produzidos – jogos, fitas, etc. - mas não tendo a pessoa responsável fica difícil. A Biblioteca já tem seus atributos e o pessoal vai muito na Biblioteca, o que é muito bom, só que não se tem como dar conta de um setor movimentado como a biblioteca e audiovisual ao mesmo tempo, não tem como abraçar isso (EGEA, 2000).

Apesar das diferenças, o regimento referência de 1996 e o da EVMC são bastante semelhantes. Observa-se que os dois prevêem, inicialmente, a substituição eventual, dois educadores por ciclo para o Laboratório de Aprendizagem, um professor a mais (inicialmente chamado de *volante* e, posteriormente, de *itinerante*) no coletivo de cada duas turmas e as medidas de apoio educativo ao processo ensino-aprendizagem. O problema foi que a SMED alterou seu regimento no redimensionamento de recursos humanos e a EVMC resistiu à alteração do seu.

Assim, as dificuldades foram sentidas ao serem modificadas as condições de recursos humanos para o desenvolvimento da proposta político-pedagógica.

6.1.1.2 Dos recursos humanos

A SMED tinha o regimento referência, seguido pela totalidade das escolas que haviam ciclado naquele ano (1997). Ao ser pressionada pela conjuntura político-econômica geral e, particularmente, a política educacional do governo federal, a SMED alterou seu regimento a partir da nova situação financeira. A EVMC, ao reivindicar o respeito por seu regimento, uma vez que era a única escola com regimento próprio na época, não postulou privilégio, mas a manutenção das bases construídas em 1995 para o desenvolvimento de seu trabalho.

A homogeneização dos regimentos, embora isso nunca tenha sido assumido pela SMED como política, a não ser no que se refere aos recursos humanos, causou uma configuração da EVMC diferente de sua proposta original. Assim, acumularam-se modificações no quadro de pessoal desde o final de 1997.

Mas qual seria a conjuntura que tensionara a política educacional do município de Porto Alegre? O domínio da lógica do mercado nos assuntos de Estado do governo federal e estadual aparece como uma das determinantes conjunturais:

Perdas significativas de recursos vêm sendo impingidas aos municípios pelo governo federal e estadual pela política de centralização dos mesmos e de isenções fiscais (Fundo de Estabilização Fiscal – FEF, Lei Kandir – isenção para exportações, o não repasse da cota estadual do salário-educação, o não repasse da parte dos municípios das multas de trânsito)(SMED, out. 1997, p. 3).

Particularmente, no campo educacional, haveria ainda a perda de cerca de sete milhões de reais em Porto Alegre (SMED, out. 1997), devido ao Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. Esse fundo, criado pelo governo federal, faz parte de uma política educacional de desobrigação da União e de governos estaduais, constituindo-se em uma certa municipalização forçada do ensino[156], sem a contrapartida financeira. Dessa forma, nenhum recurso a mais foi colocado no fundo, havendo apenas a redistribuição dos recursos já existentes com base no parâmetro de R\$ 300,00 por aluno. Esse custo-aluno estava bem abaixo do já praticado por Porto Alegre – R\$ 1.390,21. O fundo não inclui a educação de jovens e adultos e a educação infantil, níveis e modalidades de ensino nos quais a PMPA vinha investindo desde 1989. Ao mesmo tempo, a nova LDB considera a educação infantil como educação básica, tornando-a responsabilidade dos municípios. Esses fatores, juntos, no final de 1997, criaram uma crise que a SMED teve de enfrentar. O Documento orientador da política de recursos humanos para o ensino fundamental regular: disposição de pessoal nas escolas por ciclos de formação indica as diretrizes para a sobrevivência e ampliação do trabalho da rede

municipal de ensino, através do redimensionamento dos recursos humanos, e conclama a comunidade escolar a assumir essa política

O conjunto dos segmentos da comunidade escolar da rede municipal de ensino de Porto Alegre precisa assumir conosco mais esse desafio pois só assim o resultado será uma Escola Cidadã consolidada, demonstrando para o país e para o mundo que a escola pública pode sim ser de qualidade, não excluir e garantir a aprendizagem para todos (SMED, out. 1997, p. 3).

Essa nova política de pessoal atingia a escola como um todo e se fazia sentir em cada sala de aula[157]. Extinguia-se a substituição eventual. Alterava-se a proporção professor itinerante e número de turmas: de um itinerante para duas turmas, passava-se para um para três (I ciclo), um para quatro (II ciclo), um para cinco (III ciclo), o itinerante também ficaria com a tarefa de substituição. Havia, ainda, mudanças em alguns componentes curriculares, como foi o caso de arte-educação[158], que passou a ser geral no II ciclo e teria opções apenas anuais nas três linguagens no III ciclo. O Laboratório de Aprendizagem, previsto como dois para cada ciclo, teve sua carga horária reduzida e vinculada à tipologia da escola: para a pequena (até 700 alunos), 40 h de LA, passando a 60h se a escola tivesse os três ciclos; a escola média (de 700 a 1200 alunos) teria direito a 60h de LA, e a grande (mais de 1200 alunos) receberia 80h.

A revolta das(os) professoras(es) da EVMC transformou-se em resistência para manutenção de sua proposta, mas não articulando de forma mais ativa o restante da comunidade escolar. As propostas discutidas na época entre os educadores, se polarizaram entre a denúncia pública e a negociação exaustiva com a SMED, tendo vencido a última. Havia a compreensão da situação conjuntural e, simultaneamente, a consciência, pela vivência de dois anos de escola por ciclos, da necessidade de pessoal docente para manter a proposta em bases aceitáveis, principalmente no que se referia à progressão contínua dos alunos em todo o ensino fundamental.

Nesse sentido, a escola negociou com a mantenedora, porém sem resultados, pois isso significava para esta abrir uma exceção em suas diretrizes de disposição de pessoal. A EVMC apelou, então, para o CEED e o CME, através de uma consulta sobre a legalidade do procedimento da SMED, uma vez que a escola estava sob avaliação desses órgãos. A preocupação maior expressa nessa consulta era com a redução das horas do Laboratório de Aprendizagem, serviço considerado como sustentador fundamental da progressão contínua. Após uma sucinta exposição da situação, a EVMC interrogava:

Pode a Secretaria Municipal de Educação alterar, de forma tão significativa, uma proposta aprovada e autorizada pelo Parecer CEED 415/96, por quatro anos e que ainda está em fase de avaliação?

Pode a Secretaria Municipal de Educação alterar o regimento escolar, que segundo o Conselho

Municipal de Educação considerou “... sensível às reais demandas da clientela a que serve, construiu de forma coletiva ... que trabalha com os aspectos cognitivos, afetivos, políticos e sociais dos educandos”?

Caso isso ocorra, como garantir a linha-mestra que prevê a não-retenção do aluno, a superação de suas defasagens e um ensino qualificado de 1º grau com corte de 50% no Laboratório de Aprendizagem? (EVMC, 1997).

O ofício aponta, ainda, que essa realidade poderia comprometer o trabalho, tendo como possível consequência “a esfacelamento da qualidade do ensino e a defasagem em todos os anos do ciclo, acarretando um grande prejuízo aos alunos, o que tornaria falaciosa uma proposta que se pretende séria” (EVMC, 1997).

O Conselho Municipal de Educação, após ouvir a EVMC e a SMED, respondeu, durante as férias, que as medidas propostas eram apenas de “redimensionamento de pessoal, mantendo-se os serviços/setores previstos no Regimento” (CME, 1998) e de ajustes previstos no parecer do CEED. Portanto, as medidas não apresentavam nenhuma ilegalidade, “não ficando caracterizada ocorrência de alteração regimental, pelo contrário, cabe à Mantenedora o poder/dever de reavaliar a proposta, corrigindo rumos, sempre na boa gestão da coisa pública” (CME, 1998). O CME fez considerações sobre a conjuntura da política educacional brasileira e concluiu afirmando o compromisso de intensificar o acompanhamento do desenvolvimento da proposta, “estando especialmente atento aos reflexos pedagógicos que poderão advir dos ajustes realizados pela Mantenedora à proposta da Escola” (CME, 1998). Esse acompanhamento, todavia, não ocorreu.

Novamente, a EVMC não conseguiu manter sua estrutura original. O fato de ter feito uma consulta direta ao CME e ao CEED sem antes passar o texto pelas instâncias internas da SMED foi percebido como afronta. Mas, segundo as professoras, após ter tentado a negociação, restava à EVMC ou a denúncia pública ou o questionamento legal aos órgãos competentes, já que se tratava da única escola com regimento próprio. Os termos usados para se referir ao episódio são alteração de regimento, esfacelamento da proposta, rasgaram nosso regimento. Neles, vê-se a frustração e revolta que tomou conta do grupo de educadores da escola naquele momento, que foi vivido com muita dificuldade pela escola:

Quando o regimento foi alterado pela Secretaria, a gente percebeu que o grupo ficou bastante revoltado e **ficou bem difícil para a Equipe Diretiva continuar conduzindo o grupo para que a proposta continuasse**. Dava impressão de que antes a Secretaria nos deu respaldo para que se fizesse o regimento conforme a gente achava necessário. E todos se esmeraram naquele regimento pensando em uma proposta que seria, assim, inovadora. Aí, depois, ela veio e desestruturou, e terminou com aquele regimento. O grupo ficou na defensiva, ficou achando que essa proposta não dava mais. Tinham tirado horas do LA, e a gente sabia que isso era um problema. Quando tudo tinha sido pensado, repensado e discutido muito com o grupo e com a comunidade. Então, quando isso ocorreu, **o grupo ficou bastante machucado** (EGED, 2000).

Em comparação aos outros impasses vividos entre SMED e EVMC, esse é considerado o mais complicado: Pegando os pontos polêmicos, (...) o ponto mais doloroso foi com relação à questão de redução e de alteração de regimento. Isso deixou marcas profundas, profundas (EGED, 2000).

Essa frustração persiste até hoje. O episódio foi referido como “divisor de águas” no trabalho da escola, pois se considera que o comprometeu severamente. Para muitos, a conjuntura da época foi apenas um dos fatores e o erro da SMED estaria em querer expandir rapidamente a proposta por ciclos a todas as escolas, ao invés de manter em estudo por algum tempo aquelas que aderiram e, só depois, fazer a ampliação da experiência a outras escolas, mas por adesão. Nesse raciocínio, o fato de ampliar a experiência para todas as escolas, mais por convencimento do que por adesão, fez com que a proposta saísse prejudicada, inclusive em seus recursos humanos. Algumas professoras, ao referirem a conjuntura da época – criação do FUNDEF, lembram que esse mesmo fundo vem sendo manchete nos noticiários por causa da corrupção e dos desvios ocorridos em vários estados do país, ressaltando a necessidade de a SMED e o movimento dos professores se contraporem efetivamente contra essa política educacional do governo federal.

Assim, de uma autonomia político-pedagógica e de sustentação de recursos, a EVMC, por fatores conjunturais nacionais e também da política local, viu seu projeto alterado unilateralmente. Esse conflito repercutiria no Relatório de avaliação do trabalho desenvolvido no ano de 1997, enviado ao CME e ao CEED, que apresentarei adiante.

6.2.1.3 Da assessoria pedagógica e do complexo temático de 1999

A assessoria pedagógica constante e integrada por parte da SMED foi realizada apenas no ano de 1995. A partir de 1996, o assessor foi retirado de sua função junto à EVMC. A assessoria continuaria através do NAI-6. Entretanto, os impasses entre a EVMC e esses assessores nunca foram superados, pois

o NAI teve bastante dificuldade, e nós perdemos aquela referência daquela pessoa (...), ou seja, aquela pessoa que conhecia e acreditava, que tinha conhecimento, **que sonhava junto conosco**, e a gente o perdeu. E o NAI nunca conseguiu passar isso, depois de ficar tempo só ouvindo, então ficavam cobrando, tipo vamos cobrar a prática dos professores, e não vamos juntos formar um outro fazer pedagógico. E aí, não digo que foi só o NAI, nós já tínhamos vícios desfeitos, mas que voltaram (EGED, 2000).

O NAI-6, responsável pela região centro-sul, onde a escola se localiza, não acompanhara mais de perto o processo de elaboração da escola em 1995. Em virtude das tensões internas[159] da SMED, foi colocado como condicional ao assessor, ou o NAI ou o assessor, o que levou a uma “amputação” da assessoria que a escola vinha recebendo e à passagem dessa

responsabilidade para o NAI. Entretanto, o que se verificou nos anos subseqüentes foi mais uma intermediação em assuntos administrativos do que uma assessoria pedagógica. As assessoras, conforme relato das professoras, ficaram um bom tempo apenas ouvindo e fazendo anotações nas reuniões da escola, sem fazer intervenção alguma. Essa realidade foi captada também por Carvalho:

A Escola da Vila funcionou como um laboratório, onde as assessorias estavam presentes muito mais para aprender, do que para compartilhar idéias, sugestões e encaminhamentos. Havia muitos momentos de troca, mas a própria assessoria, de certo modo, deixou para as professoras realizarem o trabalho mais difícil: o de pensar e de pôr em prática um projeto novo (1999, p.194).

Assim, a EVMC passou de uma assessoria absolutamente integrada e respeitada como parte do processo para uma assessoria que, apesar da presença física, não existia de fato. Essa passagem teve a complacência das professoras da EVMC, como muito bem indica Carvalho ao comparar essa relação na EVMC com a de uma outra escola municipal: “As professoras da Escola da Vila são mais tolerantes com as lacunas, as indecisões, a falta de clareza e, não raras vezes, o despreparo teórico-prático e o despreparo para atuar junto às professoras que algumas assessorias mostram nas reuniões” (1999, p. 195). A autora vincula essa tolerância ao fato de as professoras da escola se sentirem motivadas e no dever de encontrar caminhos para o cotidiano da proposta, tendo um certo orgulho por estarem, de alguma forma, ensinando as assessoras. Porém,

se de um lado, isso disponibilizou as professoras para serem criativas, pesquisadoras e arquitetas de uma proposta nova, assumida como responsabilidade pessoal com o grupo e com a proposta político-educacional, por outro, isso desobrigou as assessorias da SMED de responder de forma efetiva nesse processo (Carvalho, 1999, p. 195).

Todavia, essa “tolerância” sempre foi permeada de pequenos conflitos e grandes e localizadas frustrações. Esses pequenos episódios geravam um clima de hostilidade à assessoria. E quando a assessoria resolveu falar foi para impor (EIPIN, 2000). Esse rompimento com a complacência que o grupo vinha tendo com a assessoria começou a se explicitar em 1998. As avaliações semestrais das(os) professoras(es) sobre a escola, que até então tinham um tom mais autocrítico como escola, começaram a apontar as falhas da assessoria e da SMED como um todo. Assim, encontramos trechos explicitando contrariedade: Falta assessoria multidisciplinar. / Assessoria vem só para controlar! / Falta instigação da assessoria de ciências (VPOP, 1998).

Em 1999, as tensões entre professores e assessoria se intensificaram vultuosamente e se, até ali, “as relações (...) acontecem [iam] de forma menos tensa para as assessoras e mais trabalhosas para as professoras” (Carvalho, 1999, p. 193), a relação tornou-se problemática e muito tensa para os dois lados. A assessoria impôs a forma de organização do Complexo Temático. A nova metodologia consistia no trabalho direto com as falas da comunidade, e não na sua

sistematização temática como era feita pela escola desde 1995. A imposição gerou tal desgaste e conflito[160] que o complexo terminou de ser organizado no final do primeiro semestre. Paradoxalmente, a tensão envolvia obediência e rebeldia ao mesmo tempo; havia acabado a tolerância às lacunas e falta de preparo das assessoras. A avaliação do meio daquele ano já apontava formas de luta (audiência pública com o secretário para tratar, entre outros assuntos, da assessoria), uma frustração geral: “A proposta está acabada, ficou só como modelo, tudo foi modificado, até o complexo” (VPOP, 1999), e uma interrogação era colocada sobre a validade do trabalho de complexo temático naqueles moldes impostos:

Complexo temático: muito demorado o processo de elaboração. A escola prossegue o seu trabalho em sala de aula. Na realidade, estamos fazendo projetos baseados nos interesses da criança. Qual a validade de elaboração de um complexo temático assim? Para que tanto trabalho? Antes de 1999 havia maior engajamento, os professores se envolviam mais e o complexo temático era mais trabalhado (VPOP, 1999).

Essa imposição acelerou o espírito de revolta contra a assessoria: (...) a forma como a escola construía o complexo que, em 1999, elas chegaram impondo. Acho que a discussão da assessoria foi decorrência. A briga, na verdade, era a interferência na construção do complexo temático (EGED, 1999). O secretário de Educação foi convidado para comparecer à escola e discutir a realidade que ela estava vivendo. Na reunião[161], o coletivo de professores, articulado, posicionou-se:

Há dificuldades no trabalho com a Assessoria. (...) Há a necessidade urgente da Assessoria ser participativa. Na maioria das vezes as pessoas ficam fazendo anotações e não colaboram nas discussões. Outras vezes trazem visões fechadas, e embora o grupo de professores argumente contrário à estas posições, insistem em pontos que foram refutados.(...)

Se a assessoria não avança além do momento inicial do Complexo, deixando por conta da Escola a construção dos eixos norteadores do trabalho, fica o questionamento sobre a representação da Assessoria por Áreas. Tantas pessoas para poucos avanços (EVMC, 1999, p. 4).

As(os) professoras(es) reivindicaram a participação das escolas na escolha[162] dos assessores, bem como a divulgação dos princípios e critérios de escolha. Denunciavam que determinados eventos cujo acesso era restrito à assessoria não estavam trazendo nenhum retorno à escola, pois não havia, por parte da assessoria, “a disponibilização das informações trabalhadas nestes encontros” (EVMC, 1999, p. 5).

Apesar das ditas modificações (mais de pessoal) no ano de 2000, percebe-se que a EVMC ainda se ressentia da falta de assessoria qualificada[163]. Até mesmo a coordenação geral da SMED parecia não saber o que ocorria na escola em termos de assessoria:

Esse negócio que ela fala da assessoria, especificamente da construção do complexo, a Supervisão de Educação [SMED] não sabia que isso estava acontecendo aqui, ou nas outras escolas, não sei. Mas, foi, aí que se fez essa reorganização da assessoria. Isso dito até por pessoas que a gente conhece, tem relações pessoais, que nos fizeram esse relato, tanto que, nesse ano, 2000, teve uma reorganização de NAIs e nível de ensino, essas questões todas (EGED, 2000).

E se a escola tivesse mantido a qualidade de assessoria que teve em seu início, através de um único assessor, estaria hoje no mesmo patamar que está? Ou teria conseguido avançar mais em suas proposições e prática pedagógica?

Com certeza a escola teria avançado muito mais que avançou até porque ficamos sem assessoria, com pessoas dizendo que vinham aqui fazer e não faziam nada. Em 1999, a assessoria deixou claro que só sabia chegar até a construção do complexo temático e dali não avançava. Nós teríamos avançado mais (...) (EGED, 2000).

Até a escola avançaria na questão estrutural, de organização, de montar complexo, atividades, de pensar coletivamente, mas precisaríamos de assessorias também específicas para avançar mais lá na ponta, na sala de aula (EGED, 2000).

Tendo vivido *por suas próprias pernas* durante um longo tempo e em tensão implícita, pela tolerância, ou explícita, pelo confronto, com a assessoria, a EVMC, certamente, não avançou [164] o que poderia se contasse com uma assessoria qualificada. Assim, a EVMC passou, desde 1996, mais pelas distorções do processo do que por sua potencialidade formadora. Nesse sentido, parecem oportunas as palavras de Freire:

Uma das razões principais do desestímulo de membros de equipes que costumam avaliar sua prática é a falta de saber superior ao saber da equipe por parte de quem coordena. Não é necessário pesquisar para comprovar a inviabilidade de um seminário de avaliação de que ao coordenador ou à coordenadora lhe faltam conhecimentos com os quais possam esclarecer os obstáculos com que os participantes se defrontam na sua prática. (...) Como é impossível a eficácia de um curso de física de que o professor não sabe física. Ninguém ensina o que não sabe. Mas também ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe. De outro, sem respeitar esse saber, parte do qual se acha implícito na leitura do mundo dos que vão aprender o que quem sabe vai ensinar o que sabe (1993b, 131).

A EVMC persiste em sua proposta e aposta que, um dia, oxalá não muito longe, se dê efetivamente uma formação que seja uma reflexão sobre a prática, pois, conforme exemplo de Freire, “será pensando sua prática (...) com **equipe cientificamente preparada**, será confrontando os problemas que vêm emergindo na sua prática diária que a educadora superará suas dificuldades” [grifo meu] (1995, p. 25). De outra parte, fica evidente que “a prática de pensar a prática desprovida

de sério e fundamentado instrumental teórico se converteria em um jogo estéril e enfadonho” (Freire, 1995, p. 108).

6.1.2 As avaliações para os conselhos de Educação

A avaliação oficial da EVMC deu-se muito mais pelos relatórios de avaliação anuais, elaborados pela escola e supervisionados pela mantenedora, enviados ao CME e ao CEED, do que efetivamente pelo acompanhamento ou visitas desses à escola. Embora esse fato não se caracterize como uma explícita tensão, é revelador do não-atendimento à própria necessidade da EVMC de um olhar de fora que a questionasse. Em virtude da promulgação da LDB em 1996 e suas respectivas regulações, os relatórios foram feitos apenas nos anos de 1996 e 1997.

Na EVMC, o documento era elaborado conjuntamente pela Equipe Diretiva e Conselho Escolar a partir das reflexões e avaliações realizadas pelos diferentes segmentos. O relatório do ano de 1996 retoma de forma ampla a proposta e indica ajustes a serem realizados para o avanço da proposta, como os eixos norteadores por ciclo. Aliás, é de se notar que os eixos norteadores foram elaborados apenas no I ciclo, e não em todos como o documento aponta; mas nenhum tipo de problematização ou mesmo cobrança foi feita pelo CME e CEED sobre isso. Assim, a avaliação da escola era internamente séria, mas, por parte dos órgãos reguladores, não recebia a atenção que deveria receber. Mais uma vez, era a escola descobrindo seus erros e acertos e tentando ir além.

O relatório do ano de 1997 sofreu um processo mais complexo. A sua primeira versão foi vetada pela SMED, seu tom era de desespero em razão da política de recursos humanos que seria implantada no ano seguinte. Ao reformulá-lo, a EVMC teve de responder em anexo às questões levantadas pela SMED. Em síntese, as questões tratavam do mesmo assunto: recursos humanos.

Nota-se, nesse relatório, uma honestidade ao expor seus problemas internos e suas angústias. São ressaltadas as atividades desenvolvidas em torno dos princípios de convivência em todos os segmentos, as parcerias com a UFRGS e outras instituições, o trabalho de cada comissão, etc. No final do relatório, é retomada a preocupação, já objeto de consulta aos CME e CEED, com os recursos humanos para 1998: “Receamos que seja comprometida a qualidade do trabalho, tornando uma proposta pedagógica, que assumimos profissionalmente de forma séria, em uma proposta *falaciosa*, com efeitos graves na formação do educando” (EVMC, Relatório, 1997, p. 25).

Mas a maior argumentação sobre a questão aparece nos anexos, em que a EVMC responde às várias questões da mantenedora. Algumas das quais denotam um desconhecimento ou não-acompanhamento do processo da escola, como, por exemplo, a pergunta sobre o que seriam eixos norteadores por ciclo. Ora, na avaliação do ano anterior, isso já aparecia, será que foi preciso um ano para a SMED querer se inteirar do que a escola pretendia? Ou, então, as que se referem ao funcionamento das comissões e do processo de sistematização dos princípios de convivência. Se

houvesse uma assessoria efetiva, ela mesma saberia explicar tais pontos para os outros setores da SMED. Outras poderiam ter sido objeto de um diálogo mediador da SMED com a escola, através da assessoria ou de quaisquer setores, inclusive para potencializar e qualificar o processo da EVMC, como foram as afetas à realização da avaliação da escola em todos os segmentos, aos alunos que não estavam acompanhando seu grupo, aos entraves no planejamento do II ciclo e às dificuldades de encontros de planejamento. Eram questões e problemas vivenciados durante todo o ano, sobre os quais, no seu final, a SMED pediu esclarecimentos. Efetivamente, isso comprova a falta de um acompanhamento mais consequente pela SMED da realidade da EVMC.

Claro que os questionamentos mais polêmicos eram a vinculação do sucesso da proposta aos recursos humanos e o entendimento de que o seu redimensionamento, proposto pela SMED, comprometeria a prática pedagógica, ao que a EVMC respondeu contundentemente[165] :

O trabalho de uma escola é realizado por sujeitos profissionais da educação que, como profissionais, têm seu espaço e tempo delimitados por um contrato de trabalho. Supor que uma proposta pedagógica poderá exigir a extrapolação destes espaços é também supor que as normas legais que regem o trabalho possam ser deixadas de lado. (...) Se não acreditássemos que a redução de pessoal compromettesse, estaríamos, hoje, discutindo e implementando qualidade total nesta escola (...) (EVMC, Relatório, 1997, p. 26).

Mas a EVMC partia do pressuposto de que havia, com o governo municipal, um horizonte comum - uma sociedade mais justa, uma escola mais qualificada e incluyente: “Provavelmente, como sujeitos, coincidimos no horizonte com a posição do governo da Frente Popular, e neste particular, com a SMED. Porém se o horizonte é o mesmo não necessariamente convergiremos nas questões de encaminhamento” (EVMC, Relatório, 1997, p. 29).

A EVMC expõe sua divergência com o CME e a SMED, uma vez que os dois órgãos não viam nenhum problema para a prática pedagógica no redimensionamento dos recursos humanos, pois consideravam que é o “coletivo da mesma com suas vivências diárias e sua subjetividade que fará o trabalho, nesta instituição, o sucesso que todos desejam”. Ao divergir, a EVMC recorreu ao argumento “de que a posição de onde se vê é fundamental na compreensão do processo” (EVMC, Relatório, 1997, p. 29), fazendo uma clara alusão ao abandono sofrido por esses dois órgãos em seu processo escolar. Todavia, reconhecia na SMED e no CME duas instâncias legítimas e importantes: “Muito menos a apelação e a anulação do outro compõem a nossa intencionalidade como educadores da rede pública. Tanto o trabalho do CME quanto da SMED devem ser valorizados e, principalmente, respeitados como conquistas de movimentos anteriores” (EVMC, Relatório, 1997, p. 29).

Indicam-se a vontade e a necessidade do diálogo, “mas um diálogo onde a divergência seja motora de superações e não complicadora do encontro” (EVMC, Relatório, 1997, p. 30). Coincidindo com o que já havia sido explicitado no corpo do documento, como pedido aos CME e

CEED, a EVMC afirmava: “Solicitamos, em 1998, um acompanhamento mais próximo, deste Conselho, do nosso trabalho. Em 1996 e 1997, o acompanhamento foi mais distante. Porém, agora, necessitamos de uma maior proximidade para o debate das questões que esta instituição tem autoridade de encaminhar” (EVMV, Relatório, 1997, p. 23).

A resposta do CME, através de sua Comissão de Ensino Fundamental, a esse documento foi a aprovação do relatório, indicando que a comunidade escolar estava tendo capacidade de superar as dificuldades; nenhuma palavra sobre acompanhamento mais próximo e nem sobre recursos humanos.

No ano de 1998, nenhum acompanhamento especial foi realizado. Em novembro, a EVMC ficou desobrigada^[166] de apresentar relatório de avaliação. Encerrava-se, assim, a relação com o CME e CEED, e a avaliação institucional. Como se observa, nesse processo avaliativo, mesmo quando se indicavam problemas, eles não se tornavam elementos de investigação ou avaliação mais criteriosa. A EVMC foi avaliada, externamente, mais através do trânsito de papéis do que por um acompanhamento sistemático.

6.1.3 Tensões internas

A vivência de uma escola que se propunha a mudanças radicais em sua estrutura, seu currículo e sua avaliação, certamente, causa fortes indagações a seus agentes e cria demandas insuspeitas. Isso, somado às dificuldades institucionais, causou uma série de tensionamentos internos à escola.

As primeiras tensões, já abordadas no capítulo anterior, foram decorrentes do choque de cultura escolar e se deram principalmente com os alunos que tinham uma cultura escolar alicerçada em multirrepetências acumuladas em outras escolas. No decorrer dos anos, outros tensionamentos surgiram envolvendo as condições objetivas e subjetivas da escola.

6.1.3.1 A fragilização dos professores como coletivo

As professoras que iniciaram em 1995 na escola o fizeram por opção em trabalhar em um proposição pedagógica que seria diferenciada, comprometendo-se a elaborar uma proposta de escola que fosse democrática e incluyente. As discussões, os estudos conjuntos, apesar das divergências, fortaleceram inicialmente o grupo. Das 34 professoras que trabalharam em 1995 na escola, 17 haviam feito sua opção na reunião da SMED; as outras 17 o fizeram depois. Das 34, 23 (67,64%) realizaram estudos conjuntos desde março de 1995; 8 (23, 53%) entraram na escola depois de abril (por opção), mas ainda no primeiro semestre. Participaram, então, das discussões da proposta e do regimento 31 professoras (92,17%); apenas três professoras (8,83%) entraram, em 1995, depois de encerrado esse processo de elaboração. Desse grupo do primeiro ano de escola,

apenas cinco professoras saíram, por motivos pessoais, da EVMC, ou seja, 85,29% dessas professoras permanecem desde 1995, confirmando o vínculo criado, além de muitas delas expandiram seus regimes de trabalho de 20 para 30 ou 40 horas. Os estudos conjuntos, o sonhar junto, os debates e ações coletivas tornaram esse um grupo muito unido em seu começo:

Uma coisa que me marcou foi de que nos conhecíamos entre nós [grupo que vinha de uma mesma escola], mas a gente não conhecia as outras pessoas e naqueles momento a gente tinha, assim, uma relação legal com as pessoas, de grupo, de união, que parecia que ia continuar, que todo mundo ia pegar junto e ia continuar. Depois a gente sabe que, por muitas coisas, as coisas não foram assim. Mas aqueles momentos foram bem especiais. Claro que era desgastante, tinha desgaste, estudávamos um monte de coisas mas tinha aquela coisa de todo mundo estar pegando junto. Acho que isso marcou (EGPIN, 2000).

Era um grupo que estava imbuído de desejo e desafiado a elaborar junto um desenho de escola. A escola era, então, constituída de 34 professoras[167], 420 alunos, distribuídos em cinco turmas pré-escolares, doze turmas de 1ª a 4ª séries. O fato de, em 1996 e 1997, as novas professoras terem passado por um processo de entrevista fez com que o grupo, mesmo aumentado, permanecesse unido e com linhas gerais comuns. As divergências ainda eram, na sua maioria, colocadas em grande grupo para debate.

A partir de 1998, as relações internas na escola começaram a se alterar. Com horários diferentes entre o I, II e III ciclos (diferenças dos horários diários, mas com recreio comum), menos encontros de planejamento, esvaziamento paulatino das reuniões mensais dos ciclos à noite, o chamado *coletivo* começou a se pulverizar em grupos menores, formados pela afinidade pessoal ou pela proximidade no trabalho. Nem todas as inquietações iam para as grandes rodas de debate da escola, tornando-se foco de conversas em corredores, entradas e saídas. Talvez por tradição do trabalho solitário, a visão mais individualista começa a surgir e a ser rebatida, principalmente no I ciclo: “O trabalho não continua unido. E a integração dos alunos? Por que não mudamos? Essas respostas poderiam ser dadas se 100% dos professores da escola fossem profissionais que visam partilhar e não olhar apenas para o umbigo” (VPOP, 1998). No geral, são denunciadas as diferenças entre o que é planejado no coletivo e o que é desenvolvido na sala de aula, indicando-se alguns comportamentos individuais que prejudicam o andamento geral da escola, o que não era comum em anos anteriores (VPOP, 1998).

A maioria, entretanto, apontou como motivo dos problemas a política de recursos humanos e suas conseqüências no dia-a-dia: “A partir das mudanças ocorridas em função da nova política de RH da SMED, muitos professores não tiveram a tranquilidade suficiente para enfrentar esta situação. Isso em diversos momentos causou maior dificuldade no trabalho além do que seria necessário” (VPOP, 1998).

Embora delineado um quadro de desgaste de relações em razão das dificuldades cotidianas, boa parte das professoras ainda percebia na escola um grupo, ou a maioria, que acredita em idéias comuns:

Percebo que as dificuldades aumentam a cada dia devido a muitos fatores, como professora itinerante, substituições, computação. Apesar de todas dificuldades o grupo (maioria) consegue manter nossos objetivos iniciais (escola por ciclos), mas não sei até quando iremos conseguir manter a qualidade do trabalho [grifo meu] (VPOP, 1º semestre de 1998).

Inserida nesse contexto de transformações questionamentos e desafios a escola tenta sobreviver como o empenho da equipe diretiva e da maioria dos professores [grifo meu] (VPOP, 1º semestre de 1998).

Percebo que há o desejo da maioria de continuar investindo na busca de alternativas para a continuidade da nossa proposta, mas faltam momentos de estudo mais efetivos [grifo meu] (VPOP, 1º semestre de 1998).

Vejo nossa escola compromissada, preocupada com a proposta, organizada, buscando de forma coletiva as soluções para as dificuldades [grifo meu] (VPOP, 1º semestre de 1998).

Ao mesmo tempo, o grupo fortalecia-se no cotidiano para fazer frente às dificuldades de recursos humanos, como, por exemplo, o III ciclo que abriu mão da itinerante para que a escola tivesse uma pessoa a mais no Laboratório de Aprendizagem. Mas as desilusões e o questionamento sobre o trabalho por ciclos começam a aparecer nas avaliações das professoras: “Precisamos admitir o afastamento da proposta pedagógica original” (VPOP, 1998).

Em 1999, a situação agravou-se. A escola cresceu ainda mais, contudo, proporcionalmente, os recursos humanos continuaram diminuindo[168]; novas(os) professoras(es) chegaram sem a opção pelos ciclos, pois a maioria das escolas estavam cicladas; as reuniões mensais dos ciclos esvaziaram-se mais; o NAI impôs a forma de organização do complexo temático e, ainda, foi o ano da primeira turma de 3º ano do III ciclo. Tudo isso gerou um quadro de ansiedade ainda maior. As relações entre as(os) professoras(es) e dessas com a equipe diretiva se tornaram ainda menos tranquilas. Os conflitos não eram mais tão explicitados; as queixas aumentaram sem virarem reivindicações e indicativos de ação. Havia descompasso dentro da própria equipe diretiva em início de mandato.

Alguns comportamentos profissionais, antes não observados, evidenciaram-se: os acertos coletivos não eram mais seguidos com rigorosidade de grupo; os horários escolares já não estavam sendo tão respeitados; as impressões sobre os alunos, trocadas nas salas dos professores,

avolumaram-se em tons que se tornaram desagradáveis a boa parte do grupo. Como pano de fundo dessa situação, estavam elementos complicadores de uma ação coletiva: os planejamentos em grupo diminuíram por falta de tempo e as práticas tradicionais foram retomando sua força em decorrência da falta de tensionamentos teóricos e problematização que estudos comuns e planejamento coletivo poderiam suscitar.

No início de 2000, alguns aspectos puderam ser retomados, como a volta do complexo temático nos moldes que o grupo de professores desejava[169] e uma busca crescente de discussão pedagógica conjunta. A escola sofreu um aumento significativo do número de alunos (de 942 para 1193) e, em termos de recursos humanos, estava ainda inserida na tipologia de escola média. A formação acadêmica das(os) 74 professoras(es) estava bem acima da realidade brasileira: Magistério 2º Grau - 5 (6,76%); Graduação - 36 (48,65%); Especialização - 30 (40,54%) -; Mestrado - 3 (4,05%) (Tabela 6 – Anexo A); ou seja, 69 profissionais (93,24%) possuem formação superior. Todavia, a EVMC ainda não conseguiu resolver os problemas de planejamento coletivo, portanto, a formação das(os) professoras(es) não vinha sendo potencializada no seu fazer diário. O clima de cansaço era visível no dia-a-dia escolar. Os comentários sobre os alunos continuaram por parte de alguns professores:

Acho que sempre existiu, mas está piorando bastante. Claro que todo mundo vive estressado e a gente trabalha muito e tem um milhão de preocupações e a gente acaba usando isso para desopilar, mas acho que isso está ficando abaixo de qualquer parâmetro ético e até de moral, porque é uma coisa muito contraditória (...). E aí que eu falo de não aceitar a classe popular. (...) Então, acho que os professores acabam usando esse tipo de mecanismo como forma de relaxar, só que isso tem conseqüências, te impede de agir, te coloca em uma situação de como eu não posso fazer nada mesmo, é uma coisa muito mais forte do que eu, tipo eu não posso ajudar esses alunos mesmo, eles vão assim aos trancos e barrancos. Então, acho que cria essa situação de nada posso fazer. (...) (EGPIN, 2000).

Eu acho que essas questões são bem sérias. Eu não sei, sinceramente, de que maneira nós poderíamos trabalhar isso dentro da escola, Eu acredito que um fator que poderia ajudar seria no próprio planejamento, algumas questões para refletir (EGPIN, 2000).

A professora indica as discussões em planejamento coletivo, pois uma saída para fazer uma transição mobilizadora com esses outros professores é exatamente eles se sentirem mais parte de um todo e com estratégias coletivas de superação.

Apesar de toda a condição objetiva de dificuldade, não se pode simplesmente ver nesses comportamentos profissionais desaconselháveis uma resistência ativa, pois são modalidades de ação que se aproximam mais de uma conduta negligente, gerando uma realidade existencial de

acomodação e pouca articulação. Percebe-se, pela leitura contínua dos VPOP dos diversos anos de escola, um movimento que vai da auto-crítica e indicação de rumos para uma culpabilização do outro (colega, setores, SMED, etc.). Embora sejam argumentos legítimos, aparentemente houve uma falência do coletivo de professores – o problema não é mais nosso é dele(a) -, não indicando nisso uma necessidade de reflexão maior do contexto. Sem dúvida, as condições objetivas tornaram-se cada vez mais limitadoras e a fragilização do coletivo dos professores fez com que esses limites virassem quase uma determinação.

Mais do que diferenças, o que tem aflorado no cotidiano da escola, entre as(os) professoras(es), são divergências[170] pedagógicas de fundo: Acho que nossos alunos de uma maneira geral estão conseguindo um avanço, e a escola também, mas eu ainda gostaria de ver mudança nos nossos professores. A maioria ainda está voltada para o tradicional (EGPIN, 2000). A falta de tempo compatível para encontros que possibilitem o debate franco das idéias gerais e o traçar de possíveis estratégias pedagógicas comuns faz da situação atual das(os) professoras(es) um “baile no escuro”, onde cochichos receosos despertam ouvidos atentos. Nem todas as cartas se encontram na mesa, às claras, e o jogo se dá em uma fragmentação de poucos tempos efetivamente grupais. É uma situação totalmente distinta da inicial, quando professores estudavam juntos e, mesmo em “correria”, sentiam-se desejando e produzindo uma escola diferente. Mas o que está em conflito não é apenas a relação pessoal do grupo, mas sim concepções pedagógicas diferentes. Por isso a insuficiência do debate pedagógico dentro da escola partindo de sua própria prática, iluminando-a com crítica e auto-crítica, torna-se funesto ao avanço da escola e de sua ação pedagógica.

6.1.3.2 Os tempos profissionais

Certamente, quando a proposta foi elaborada, a questão da organização dos tempos e espaços da escola ainda não tinha sido posta à prova, efetivamente. Todavia, algumas considerações já se faziam presentes. Dentre os princípios de organização da escola, constava que haveria turmas de todos os anos/ciclo nos dois turnos, portanto a reunião geral de ciclo só poderia ser à noite. Isso extrapolava a carga horária, mas, pela sua frequência (uma vez por mês) e seu caráter, esse tempo poderia ser compensado em outros horários de trabalho, contando com a substituição. Essa era uma extrapolação do tempo profissional prevista em regimento.

Mas foi com a vivência da escola que o tempo começou a aparecer, cada vez mais, como um problema. Em 1995, a demanda de reuniões de planejamento entre as séries (naquele momento ainda era essa a denominação) forçou a articulação do horário de Educação Física com o de Arte-Educação, com protestos legítimos das duas áreas, que, dessa forma, viam-se como apêndices. Porém, considerando que havia as reuniões semanais de todas as professoras e, ainda, a

reunião mensal do ciclo, nas quais os planejamentos seriam de todos os envolvidos, a solução foi aceita. Quando houve uma rediscussão do regimento, no final de 1996, o tempo profissional foi o foco central. Via-se que muito do que estava proposto superava os tempos disponíveis. Foram encaminhadas, então, várias propostas de alteração de regimento, que indicavam, junto com as proposições regimentais, as considerações sobre os tempos profissionais necessários. Todas essas alterações foram vetadas pela SMED sob a alegação de que era um problema administrativo da escola, não regimental, e, como tal, deveriam ser achadas soluções no âmbito interno da escola.

O problema do tempo está vinculado com o papel diferenciado atribuído ao educador. A ele não cabe simplesmente entrar em sua sala de aula, seguir um programa ou livro didático, dar notas àqueles alunos, sem pensar as razões (por quê?) e as conseqüências (para quê?) de suas ações. O professor delineado pela proposta político-pedagógica é um educador que vive dentro e fora da sala, simultaneamente, educando e se educando no processo escolar. O diálogo com o contexto é fundamental para o fazer escolar. Embora a sala permaneça como locus privilegiado, a educação se dá em todos os movimentos previstos pela escola. Assim, estão em atividade processos formativos intencionais nas comissões, nas assembléias dos segmentos e do Conselho Escolar, nas reuniões entre representantes (pais ou estudantes) de turma, nos acontecimentos culturais da escola (aos sábados ou durante a semana), nas reuniões das(os) professoras(es), nas reuniões dos funcionários, etc. Para que todos esses movimentos sejam qualificadamente formativos é necessário um pensar e um traçar estratégias também sobre eles, além da sala de aula.

Mesmo se considerarmos apenas o espaço de sala de aula e o I ciclo, onde há um professor regente, o tempo profissional previsto é de difícil gestão. Com um contrato de 20 horas semanais, ele cumpre quatro horas e meia diárias na escola e, devido à extrapolação, durante quatro dias da semana (opção recomendada pela SMED a todas as escolas e aceita pelas(os) professoras(es)). Nesse tempo, ela deveria, além de trabalhar com os alunos, fazer os planejamentos e estudos com o coletivo do ano e do ciclo, participar de uma comissão de trabalho e realizar todos os encaminhamentos que sua ação pedagógica requer. Se analisarmos um professor do II e do III ciclos, com várias turmas, a situação se complica ainda mais, pois um maior número de professores com dias de trabalho diferenciados durante a semana faz com que o encontro aconteça nas reuniões semanais das terças-feiras, o que ocasiona, constantemente, uma turbulenta e ampla pauta nesses encontros. Dessa forma, os debates demorados e com maior embasamento teórico dão lugar a uma seqüência de decisões coletivas, talvez sem o tempo suficiente de amadurecimento pedagógico.

Apesar disso, e com tempos bem reduzidos, as reuniões de planejamento coletivo acontecem ainda que de forma precária; o que falta é uma sistemática periodicidade de encontros, como prevista no regimento, para os anos/ciclo e áreas. O tempo reduzido parece, as(os) professoras(es), quase como um tempo inexistente, e essa impressão subjetiva ocasiona uma má

gestão do pouco tempo pelos próprios envolvidos. Conforme algumas professoras, falta, obviamente, além de um tempo maior, uma disciplina de estudo, uma rigorosidade dos encontros entre eles para que se potencialize o tempo existente e, aí, uma atuação mais definitiva do Serviço de Orientação Pedagógica.

Os dez dias de formação e os seis dias de avaliação da escola, previstos ao longo do ano, dão conta das questões e estudos gerais, mas não instalam, pelo próprio caráter que possuem, uma reflexão teórica mais cotidiana sobre a prática.

A falta de tempo explode nos momentos semestrais de escrita de relatórios, de participação nas comissões e de movimentos de participação coletiva. Nesse particular, pode-se considerar o trabalho das(os) professoras(es) representantes no Conselho Escolar como absolutamente voluntário. No II Congresso Constituinte, surgiu a reivindicação das plenárias regionais de que o tempo de trabalho no Conselho Escolar fosse computado como tempo profissional, com algumas sugestões do tipo redução de duas horas-aula para professores e tempo dos funcionários para que pudessem se dedicar às articulações e aos movimentos que sua participação nessa entidade exige[171]. Porém, a SMED é firmemente contrária a essa proposição, pois considera que, se os outros membros (pais e alunos) não recebem remuneração, os trabalhadores em educação também não devem receber. No caso de comissões de trabalho, específico da EVMC, a solicitação era a de que se pudesse fazer a redução de carga horária de um professor por comissão para que, após as reuniões com todos os segmentos, os encaminhamentos práticos fossem feitos sem atropelos[172]. A não-possibilidade desse procedimento, inclusive pelo aumento geral de carga horária no decorrer dos anos, foi um dos definitivos motivos para o estado de falência dessa iniciativa pedagógica absolutamente inovadora, que se propunha a uma co-participação de todos os segmentos em projetos temáticos especiais e cotidianos.

Esse quadro geral de extrapolação dos tempos profissionais leva a um retrocesso na dinâmica interna da EVMC. Se, antes, ainda com uma forte dose de idealismo, se via e sonhava, entre as professoras, o quanto se poderia fazer para qualificar as relações sociais e o trabalho geral da escola como esfera pública democrática, hoje, parece que já se faz demais

Os professores estão abraçando muitas coisas, fazendo além do necessário.

Trabalhando muitas noites e muitos sábados.

Carga horária dos professores muito carregada, principalmente dos especialistas [173] (VPOP, 1999).

Assim, corre-se o risco de que as razões profundas do ato pedagógico sejam secundarizadas por uma lógica pragmática, fragilizando os fundamentos da proposta político-pedagógica assumida pela EVMC. A configuração atual da escola (atende nos turnos da manhã,

tarde e noite, 1193 alunos, distribuídos em 42 turmas, com 74 professores, 15 funcionários, 5 estagiários) e a gestão interna do tempo disponível podem ser apontadas como causas da virtual mudança de rumo, mas essas são, na verdade, periféricas. A situação decorre mais de um tempo profissional insuficiente para a função.

Certamente, os tempos previstos profissionalmente em um contrato de trabalho não contemplam todo o tempo dedicado para que a função docente seja exercida. Não é o caso de uma estruturação cartorial de tempo profissional. Entretanto, prevê-los minimamente de acordo com a proposta político-pedagógica é uma obrigação, sob pena de baseá-la em um voluntarismo, reavivando o sacerdócio do magistério tão combatido pelas forças progressistas. Há uma tensão explícita: busca-se uma proposta pedagógica crítica e democrática, mas os tempos profissionais são os do trabalho de uma escola tradicional.

6.1.3.3 Ensino *fraco ou forte*

A EVMC, principalmente devido à progressão continuada, conviveu com a estigmatização da comunidade de que seu ensino era fraco. Nesse ponto, havia um raciocínio de que não seria possível aprender sem notas e sem reprovação.

Parece patente que a atribuição do adjetivo “fraco” à escola dá-se a partir de alguns indicadores da cultura tradicional escolar interiorizada pelo senso comum da comunidade. Dentro desse conceito cotidiano, constitui-se como evidência de um ensino “forte”: um caderno cheio de conteúdos copiados, provas, notas, reprovação, grande uso do mecanismo de temas escolares, o seguimento de um programa vinculado a um livro didático e, ainda, a comparação de cadernos entre escolas. Nesse sentido, vê-se bem a proposição tradicional arraigada ao julgamento que a EVMC recebeu, principalmente nos seus primeiros anos de existência. Tentar fazer um ensino contextualizado e ter uma preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural dos educandos causou um choque de culturas.

O senso comum, diferente do bom senso, espalha-se sem maiores interrogações sobre o seu conteúdo, nutre-se no *pré-conceito*. O movimento da EVMC, como instituição de ensino, para superar o estigma que vinha se formando foi de esclarecer cada vez mais suas proposições^[174] de escola e a busca constante de escuta das falas da comunidade para alimentar as avaliações internas. Pelo que se viu em termos de representação da comunidade sobre a escola, essas foram se alterando ao longo dos anos.

Em 1998, nos iniciais meses letivos (março, abril, maio), a escola viveu um momento crítico em relação a esse estigma. As mudanças no quadro de pessoal, a extinção da MEDIATECA, a inserção de vários alunos vindos de instituição de amparo (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor^[175]) e a questão do ensino fraco ocasionaram um grande número (47) de transferências de

alunos dos três ciclos. Isso representou 5,64% do total de matrículas na época (833), um número muito alto para três meses, considerando as razões do fenômeno. Os cancelamentos (pré-escola e SEJA) e as transferências ocorrem sempre e seus motivos se devem, normalmente, à mudança de residência, porém o fenômeno do início de 1998 estava ligado aos fatores acima indicados. Era comum, na época, que, quando do pedido na secretaria da escola, esses motivos se explicitassem de forma reveladora. Alguns diziam que a escola estava *aceitando louquinhos*, o que denotava o profundo preconceito social existente; outros afirmavam que a escola era *fraca* e que, embora seus filhos gostassem de estudar ali, queriam uma escola *forte* para eles. Além do preconceito, certamente havia uma percepção da alteração que a escola estava sofrendo, notadamente a extinção da MEDIATECA, componente extremamente valorizado pela comunidade como diferencial da escola em vista das exigências sentidas por eles no mercado de trabalho. Talvez, para essas famílias, antes, embora a escola não enchesse os cadernos dos alunos, não seguisse um livro didático, era *suportável* porque seus filhos estavam desde a tenra idade familiarizando-se com a informática.

O espectro ainda ronda. Em uma conversa com mães de crianças de seis anos recém-ingressas na escola, elas demonstravam uma grande preocupação com a *fraqueza* do ensino. Ao serem questionadas sobre as aprendizagens de seus filhos, todas indicaram que eles estavam aprendendo muito e coisas interessantes, fazendo referência direta a algumas atividades, mas completavam dizendo: *Tem gente que diz que a escola é fraca*. Todavia, embora ainda haja ruídos na comunidade desse estigma de escola, ao analisar o VPOF do 1º trimestre de 2000, nota-se que apenas 32 (6,07%), em 527 respondentes, consideram ruim o ensino desenvolvido na escola. Na explicação, vêem-se dois tipos de argumentos. O primeiro tipo e que domina é a referência às formas tradicionais de escola:

Para ser bom precisa melhorar mais, deveria ter notas e boletim. / Porque se não sabe tem que rodar e repetir até aprender. / Porque no sentido cultural é ótimo mas a aprendizagem é fraca. / Os alunos de 7ª série não sabem nem capitais. / Não dão textos para resumir (VPOF, 1º trimestre, 2000).

Um segundo tipo de argumento sugere atividades e aponta dificuldades:

Deveria ter mais leitura oral. / Acho razoável. Meu filho veio de uma escola particular que era mais puxada então comparo e acho mais fraco, acho que deveria ser mais exigido. / As matérias estão fracas, principalmente matemática. / Os alunos continuam com dificuldades. / Depende da matéria e dos professores (VPOF, 1º trimestre, 2000).

As diferenças entre as(os) professoras(es) e a permanência de dificuldades nos alunos

são detectadas; problemas relacionados também ao Laboratório de Aprendizagem, à itinerância e ao processo de formação e assessoria dos professores.

Porém, mesmo nas falas[176] mais críticas do segmento dos pais, nota-se uma contradição: ao mesmo tempo em que referem o ensino como fraco, aludem à alegria da criança em estudar, em vir para a escola, fato não percebido em seus filhos quando freqüentavam outras escolas. A maioria quase absoluta dos pais indica que a EVMC e seus professores preocupam-se realmente com a aprendizagem de seus filhos. E parte dos pais, atualmente, consegue perceber o ensino diferenciado como *forte* e importante, entendendo mais os momentos avaliativos da escola; muitos buscam a escola exatamente pela sua proposta político-pedagógica. Essa tensão entre culturas mostra-se como uma tendência para a superação. No VPOF (2000), observa-se que 40,60 % (214) consideram ótimo e 47,63 (251), bom o ensino desenvolvido pela escola. Essa aprovação não é acrítica, aparecendo sempre sugestões para a escola ir além. A sugestão que mais aparece é a de maior número de temas para casa, o que pode ser debatido sob diversos ângulos[177], inclusive o das condições infra-estruturais do aluno em sua vida diária.

Alguns argumentos sobre o ensino da escola merecem destaque porque indicam a transição de uma cultura escolar para outra no meio dos pais. A importância da motivação, do desenvolvimento da consciência do educando de seu processo e a possível alegria na escola: “Eles se interessam bastante e aceitam até mais fácil trabalhar porque aparece o que eles aprenderam. / Meu filho está aprendendo e está gostando disso e isso é importante o que já não acontecia na outra escola. / As crianças se sentem mais seguras e mais felizes para realizarem as tarefas” (VPOF, 1º trimestre, 2000). A opção por um ensino contextualizado: “Foi a melhor coisa que poderia ter acontecido na vida de meu filho, pois o ensino é prático e atualizado. / A escola mostra a realidade, participam junto com os professores e vão atrás dos fatos para eles terem conhecimento e no trato também” (VPOF, 1º trimestre, 2000). O inseparável processo do ensinar e do aprender: “O aluno aprende de verdade com naturalidade e não superficialmente. / Ajuda o aluno a pensar e não a decorar. Ensina mais e ao mesmo tempo ajuda a saber aquele assunto” (VPOF, 1º trimestre, 2000). A imprescindível vivência democrática no processo escolar: “A escola tem se preocupado com a criança como cidadão, onde ela conhece seu espaço e liberdade. / Desperta no aluno o descobrir as coisas e não aceitar o imposto (a coisa imposta), como no meu tempo onde a opinião do aluno não era levada em conta. / Os resultados têm sido bastante palpáveis em relação a meus filhos. Percebo também maior segurança das outras crianças em suas manifestações, o que, ao meu ver, revela que as mesmas sentem-se bem na escola” (VPOF, 1º trimestre, 2000). O necessário desenvolvimento da autonomia: “Noto que a sua sabedoria é bem mais destacada entre seus amiguinhos que estão no ensino tradicional. Se ele não sabe, vai em busca da solução” (VPOF, 1º trimestre, 2000). A

democratização do acesso por um processo de inclusão, que aceita e trabalha com as diferenças: “Incentiva as crianças com dificuldades. / O meu filho era uma criança com dificuldade de coordenação motora e essas professoras têm um carinho enorme com o meu filho” (VPOF, 1º trimestre, 2000). Certamente, esse processo de transição não é tranquilo; seus conflitos e tensões devem informar a busca de uma pedagogia crítica que não está dada. É um processo de conflitos e superações para todos os segmentos que compõem a vida da escola.

Assim, embora uma parcela significativa dos pais acredite que “a escola empenha-se para oferecer um ensino de qualidade” (VPOF, 1º trimestre, 2000), as tensões e conflitos não foram ignorados pela escola, tendo-se transformado em uma preocupação coletiva de escola. As indagações no grupo de professores sobre sua própria atuação e da escola como um todo marcam as avaliações desde o primeiro ano de funcionamento por ciclos de formação. Lê-se, por exemplo, em uma avaliação de uma professora no final do primeiro semestre de 1996:

*Uma pergunta que considero fundamental para nós educadores: o que nossos alunos aprenderam neste tempo? Isso é mais ou menos, em nível quantitativo e qualitativo, do que outras escolas tradicionais oferecem? **Nossa proposta é para ir além do tradicional**, isso quer dizer que o inclui de alguma maneira. Temos que ir além, muito além, sob pena de fazermos uma escola que falha na sua função fundamental que é ensinar [grifo meu] (VPOP, 1996).*

A professora liga o aprender ao ensinar como processo indissociável e refere a superação do tradicional como uma superação por incorporação crítica; ou seja, a dimensão epistemológica, intrinsecamente ligada às dimensões políticas e éticas do ato educativo, tem sido um componente forte e constante nos debates da escola.

Também as(os) professoras(es) estão em transição de uma prática alimentada por anos de vivência em um tipo de escola e, inclusive, formados para trabalhar nessa estrutura tradicional de escola, isto é, atribuir notas, realizar provas como principal instrumento avaliativo, reprovar, etc. Então, a busca de uma prática diferenciada não apaga do dia para a noite toda uma cultura introjetada em anos de bancos escolares e de trabalho tradicional. Tiveram, por exemplo, de aprender a elaborar relatórios de avaliação de aluno, fazendo e aprimorando em grupo o seu próprio fazer. As interligações entre conceitos e conhecimentos sistematizados fizeram com que o questionamento cotidiano se transformasse em solidariedade entre os educadores; sente-se sempre a falta, reconhece-se a incompletude pedagógica como algo inerente ao processo.

A transição mobilizadora dessas(es) professoras(es) está ainda em curso e, pode-se dizer, o grupo avançou até onde o desejo o levou, num impulso inicial de grande potência, mas, certamente, ainda longe de onde o desejo quer levar. Não basta o desejo, é necessária a formação como reflexão sobre a prática. Para ir além, é recorrente nas avaliações das(os) professoras(es)

(VPOP) a idéia da necessidade de maior estudo, às vezes apontando temáticas específicas como avaliação, formação de grupos de estudos, mesmo voluntários, que possam intensificar a reflexão teórica dentro da escola. Várias tratativas, principalmente com a UFRGS, buscam esse entendimento teórico maior, porém, por serem pontuais, sempre fica a vontade de ir além, de conhecer mais. De quem mais poderiam esperar essa problematização mobilizadora de sua prática, ou seja, da assessoria da SMED, o retorno é quase nulo. O SOP da escola não consegue, tampouco, dar conta dessa demanda. A parceria principal nesse sentido parece ser, então, com a universidade [178], e os próprios(os) professoras(es) acreditam que, nessa relação, há um aprender mútuo, ou com profissionais chamados para palestras e trabalhos na escola.

Apesar da fragilização do coletivo e de todas as tensões abordadas anteriormente, a maioria do grupo nutre um profundo desejo de *ser mais* como educador e escola. Admitem e preocupam-se com os limites que constataam na prática da escola. Mas muitos problemas escapam ao seu alcance, como uma rede de saúde e assistência social pública[179] que dê sustentação ao trabalho da escola e um sistema mais efetivo de apoio educativo (LA. SIR). Dessa forma, a escola não consegue dar conta de todas as dificuldades dos alunos, e o grupo passa a se questionar sobre os resultados e a validade de seu trabalho pedagógico. As(os) professoras(es) vêem que alguns alunos permanecem com grandes dificuldades de aprendizagem e temem que sua formação global seja deficiente, devido a uma progressão contínua sem o suficiente apoio educativo de superação, para o que se espera de um estudante que conclui o ensino fundamental, pois tem-se que ir *além e não aquém*.

O depoimento dos alunos egressos[180] parece esclarecedor sobre essa questão. Os alunos que apresentaram grandes e constantes dificuldades em suas aprendizagens na EVMC, embora tenham sido apoiados pelos setores (LA, SIR), não conseguiram superá-las completamente e permanecem com dificuldades no ensino médio, ressentindo-se da inexistência de apoio nas outras escolas:

Eu tive um pouco de dificuldade. Mas é só prestar atenção. Eu tive dificuldade até agora em matemática e química que eu não sabia. Só em matemática e química, o resto eu consegui com esforço (EIEEPD, 2000).

Bah! Eu estou com muita dificuldade lá. Pretendo melhorar, mas está difícil. Lá é mais pegado nas matérias. Tem prova com nota, e se tirar nota baixa, só lamento, ninguém te ajuda (EIEEPD, 2000).

Os alunos que tiveram dificuldades temporárias superaram-nas e, em alguns casos, mesmo contra a própria expectativa familiar, não têm demonstrado maiores dificuldades no ensino médio :

A opinião de meus pais é que a gente não aprendeu nada aqui. Mas, na verdade, a gente aprendeu muito, e dá para ver pelos trabalhos que se faz lá. Dá para ver que aqui é mais forte do que lá [escola de ensino médio estadual bastante reconhecida na cidade], porque o que estão dando a gente já sabia. Já tinha estudado há muito tempo aqui (EIEETD, 2000).

Os egressos que não apresentaram maiores dificuldades ou, até, que tiveram dificuldades temporárias no ensino fundamental percebem que estão além de seus colegas de ensino médio:

Por exemplo, os alunos lá sabem que a gente já sabe mais que eles. E a gente tenta passar para eles, ensiná-los (EGEESD, 2000).

Tem uns colegas que não entendem nada, eles não sabem nem do que se trata a matéria que eu já tinha estudado aqui. Para mim, matérias que eles acham difícil, eu sei mais, sei responder melhor às questões, elaborar mais a matéria (EIEETD, 2000).

Os depoimentos anteriores corroboram as preocupações das(os) professoras(es), ou seja, de se garantir efetivo apoio aos alunos com dificuldades para que sua vivência de ensino fundamental seja a garantia de aprendizagem qualificada, indo além do tradicional, fornecendo-lhes, assim, condições de uma escolarização no ensino médio sem dificuldades advindas de uma progressão contínua deficiente. Ressalta-se, assim, que o ensino e a aprendizagem são partes indissociáveis de uma escola. Portanto, a progressão contínua só tem significado com aprendizagem efetiva, gerando necessidade de apoio consistente, no tempo e na qualidade, aos educandos com dificuldades.

6.2 As proposições cotidianas: olhares entrelaçados e implicações teóricas

6.2.1 Gestão

A gestão democrática a que a EVMC se propõe ultrapassa os importantes, mas não suficientes, rituais eleitorais (cf. item 5.2.4). Isso implica a abertura de espaços e processos de qualificação de participação uma vez que, como práticas sociais intencionais da escola, é necessário que se considere o diálogo mediador para que a participação seja potencializada pelo acesso às informações. A participação no poder da escola, por se tratar de um estabelecimento de ensino,

envolve uma gama de aspectos particulares da função desse tipo de instituição, como currículo, avaliação etc.

Apesar disso, analisarei aqui os elementos mais gerais, pois essas outras questões estão contempladas nos itens subseqüentes. Nesse sentido, abordo a organização geral da escola em sua materialidade pedagógica; analiso as relações entre a gestão do tempo disponível, os coletivos e o grupo dirigente – equipe diretiva; após, discorro sobre a articulação interna das propostas de práticas participativas e seus impasses, analisando os tipos de participação predominantes, para, por fim, deter-me na atuação das entidades internas e nas relações estabelecidas pela escola com outras instituições e entidades da comunidade próxima ou municipal.

A EVMC, como parte da RME, tem sua manutenção garantida pelo repasse trimestral de verbas. Essa verba trimestral é destinada a material de consumo, permanente e de serviços (incluindo-se desde os serviços de manutenção e conserto até o pagamento de palestrantes); seu uso é internamente discutido em um processo de proposição de vários segmentos e a decisão cabe ao Conselho Escolar, no qual são ordenadas as prioridades conforme as necessidades da escola como um todo. Esse processo é adjetivado por todos da EVMC como transparente, o que pode ser confirmado por qualquer um que entre na escola, pois a prestação de contas do trimestre anterior está sempre fixada em local público. Embora o valor da verba seja razoável[181] e haja também o repasse anual de verba[182] do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – MEC/FNDE, a EVMC desenvolve alguns movimentos para que o aparelho escolar seja ainda mais equipado, como foi o caso da campanha *Colgate*[183], com a qual a escola conseguiu sua primeira máquina copiadora; ou a campanha de lixo seco e alguns jantares entre as(os) professoras(es), que possibilitaram a aquisição a segunda máquina copiadora em 1999; ou, ainda, a campanha das latinhas, que vem permitindo equipar cada espaço da escola com um ventilador e, nesse caso, está diretamente relacionada ao trabalho de separação do lixo e de preservação que a escola se propõe. Não obstante haja essas práticas, elas se diferenciam das práticas de sustentação financeira tradicionais nas escolas, em que se arrecada para o básico, que, muitas vezes, não há. Na EVMC, o repasse de verbas da SMED tem dado conta das necessidades básicas e as práticas extras de arrecadação ou campanhas têm sempre finalidade específica previamente discutida pelo CE, destinando-se a uma maior qualidade do ambiente e do trabalho através de equipamentos que, de outra forma, seriam de inviável aquisição.

Dessa forma, pode-se notar que a EVMC, pela política da SMED e por práticas internas, é uma escola muito bem equipada[184] em todos os seus espaços. A suficiência material, resultado de uma política geral de governo municipal e de uma política particular da escola em seu aprimoramento, alia-se a relações solidárias em seu uso na escola, buscadas desde o início como princípio de sua organização. Assim, o material pedagógico de consumo é dividido segundo o

critério do número de turmas e alunos atendidos pelas(os) professoras(es), de forma transparente e de acordo com a necessidade. O uso dos espaços e do material comum é autogestionado pelas(os) professoras(es) através de agenda pública fixada na sala dos professores ou de cadernos de registros próprios. O acesso é irrestrito e, no caso dos espaços, os choques de horários são resolvidos entre as (os) professoras(es) de forma amigável[185].

Essa base material é objeto de uma política de conservação e manutenção que informa o respeito pela comunidade através do respeito com a verba e o aparelho público. Essa organização geral é reconhecida pela comunidade escolar em seus mais diversos aspectos, desde a limpeza dos banheiros até o trato respeitoso das(os) professoras(es) com os alunos, conforme já referido no item 5.3. Trabalhar no sentido de uma escola pública de ensino fundamental bem equipada e conservada não é perseguir privilégios, mas levar até a raiz o direito do criança e do adolescente a um ambiente formativo e educativo. De acordo com Freire, “não podemos falar aos alunos da boniteza do processo de conhecer se sua sala de aula está invadida de água, se o vento frio entra decidido e malvado sala a dentro e corta seus corpos pouco abrigados” (1995, p. 34). Poderíamos acrescentar: se os banheiros estão sem condições, se a merenda servida é de qualidade duvidosa, se as salas estão sujas, se o professor tem sua prática limitada por total falta de material pedagógico, tendo de fazer rifas para comprar o mínimo, como giz, etc. Assim, pelo uso democrático das verbas destinadas e de uma política interna de conservação e melhoria, a EVMC, como aparelho público, conquista o respeito de seu entorno.

Todavia, as condições objetivas também se compõem de pessoal docente e de seus tempos profissionais. Essas questões constituem-se no centro maior das tensões, de acordo com a exposição anterior. Os recursos humanos são providos conforme política específica da SMED, e, nesse sentido, não há falta. Mas a EVMC resente-se de mais docentes de acordo com sua proposta original. Assim, apesar de o impasse gerar uma situação de fragilização da proposta, a EVMC ainda não articulou um movimento mais amplo com a comunidade para juntos gerenciarem uma solução.

As questões referentes a tempo formam um amplo leque, que, inclusive, perpassa os tempos profissionais, sobre os quais a escola não tem ingerência direta, sendo um assunto mais para a ATEMPA e a PMPA. Porém, a gestão dos escassos tempos internos é uma prerrogativa da escola e, nesse aspecto, há dificuldade em estabelecer uma organização que otimize o tempo com base no princípio de prioridade de atendimento qualificado ao aluno, colocando como pauta principal em suas reuniões o planejamento e a discussão pedagógica. Essa realidade aparece indicada no VPOP de anos diferenciados, nas entrevistas e é comprovada na observação participativa das reuniões semanais. A maioria das reuniões tem pauta extensa, e seus primeiros pontos, geralmente, versam sobre questões político-administrativas. Assim, iniciam-se pelos informes da equipe e discussão dos pontos gerais. Como não está aparentemente fixado teto para cada item da pauta, os últimos ficam

prejudicados no tempo. O problema é que esses são, normalmente, ligados às questões do planejamento pedagógico.

Dessa forma, a organicidade das reuniões, ou seja, apenas uma por mês com caráter político-administrativo geral e as restantes de caráter mais pedagógico, fica atropelada. Essa prática melhorou durante o tempo desta investigação, mas ainda persistem os momentos iniciais gerais, nos quais há muita informação. Certamente, a intenção da equipe diretiva é de socializar as informações e decidir coletivamente, o que sempre procede; todavia, há uma perda do tempo de planejamento didático-pedagógico dos coletivos por ciclos ou área, uma vez que, à exceção dessa reunião, são raros os momentos possíveis de encontro de todos os membros dos coletivos.

Segundo as(os) professoras(es), as reuniões gerais das terças-feiras, que corretamente sempre contam com uma pré-pauta^[186] definida e exposta na sala de professores, têm de possibilitar espaço de estudo e planejamento coordenado pelo SOP de forma democrática, mas diretiva no processo, no sentido de construir com o grupo uma rigorosidade de reflexão periódica. Parece que, nesse particular, há um outro problema tangencialmente ligado à estrutura da equipe diretiva, na atuação conjunta e em suas funções diferenciadas. A equipe diretiva com a participação das coordenadoras do SOP, eleitas na mesma chapa, é um avanço na superação da fragmentação e instrumentalização de cargos. Todavia, as funções específicas têm de ser respeitadas em um esforço para que a equipe se torne um grupo dirigente no sentido político-administrativo e pedagógico. Se o sentido pedagógico não for objeto de uma atuação decisiva do SOP, cai-se em uma indefinição que tende ao pólo político-administrativo, ficando as(os) professoras(es), que já não recebem uma assessoria qualificada em sua área específica da mantenedora, também internamente entregue à sua própria vontade, sem uma coordenação que articule de forma competente as várias nuances da prática pedagógica e que estimule o estudo e a reflexão coletiva. No dizer de uma professora: *A escola tem muitas coisas excelentes, ainda mais se pensarmos que é uma escola de ensino fundamental, em muitas práticas internas de relações está mais avançada que a própria universidade. Mas está faltando para nós uma coisa fundamental: liderança pedagógica* (EGPIN, 2000).

Essa dificuldade é admitida pela própria equipe diretiva, a qual assume que muitas vezes são tragadas pela *roda viva* e acabam resvalando no sentido de sua prática. Mas superar essa dificuldade requer a solução de outros entraves. Como, na escola, a idéia é de que todos são, antes de tudo, professores e que o aluno e seu atendimento sempre terão prioridade, no caso de ausência de algum professor, a substituição é feita pelos profissionais que naquele momento não estão em atendimento ao aluno; assim, a equipe e, particularmente, os membros do SOP entram nas salas de aula para substituir as colegas, o que quebra também o trabalho do setor em seu planejamento, pois é um tempo que não pode ser recuperado pelo profissional.

Entretanto, pode-se afirmar, conforme os depoimentos, que falta uma decisão e uma organização maior do SOP em acompanhar as reuniões dos diversos coletivos seja nas terças seja em outros momentos ainda possíveis apesar da falta de tempo profissional. A atuação desse setor migra mais para o político-administrativo e suas diferentes demandas, como reuniões fora da escola, envolvimento com as questões a serem gerenciadas no cotidiano. Equilibrar esse diálogo entre o político-administrativo com o pedagógico é tarefa de toda a equipe diretiva, uma vez que se trata de um estabelecimento de ensino. Porém, essa tarefa, no decorrer dos anos, tornou-se mais complexa em razão do aumento da escola:

Eu me lembro que, no início da proposta, todos os membros da equipe participavam de todas as reuniões e, automaticamente, tomava pé e discutia tudo estava se passando; o que muitas vezes, hoje, não se tem nem tempo de passar para o colega [da equipe diretiva] que não esteve na reunião o que aconteceu. Acho que isso está se perdendo sim (...) até porque muitas vezes, nesse horário, existem essas outras reuniões, pois se aproveita o horário da reunião geral para encaminhar outras questões (EGP95B, 2000).

Desta forma, a equipe parece afinada nas questões político-administrativas emergentes, porém a reflexão pedagógica fica ainda não-totalizada pelo coletivo da escola e nem por seu grupo dirigente. Todavia, a atuação da equipe diretiva é elogiada, no geral, por todos os segmentos, que reconhecem inclusive o esforço e a dimensão da dificuldade existente em razão de condições objetivas advindas da política educacional da SMED:

Eu achei a escola bem organizada e, para quem era novo na escola, não me senti em nenhum momento perdida, nem em questão de lugares. Procuraram [equipe diretiva], para quem era novo aqui, esclarecer tudo (EGPN, 2000).

Então fica aquele quebra-cabeça que não sei como as gurias [equipe diretiva] conseguem organizar. Às vezes, eu fico observando, assim, é um quebra-cabeça para as gurias. Claro que a gente está em sala de aula e não percebe tanto. (...) Acho que falta para as pessoas da SMED aquele contato maior com a escola. Elas vêm com tudo no papel bonitinho, acham que funciona e que a gente tem que engolir (EGPIC, 2000).

Certamente, há entraves objetivos e o fato de se realizarem reuniões gerais sistemáticas com os docentes fortalece-os como segmento, tornando-o, na prática, o segmento que mais participa da gestão cotidiana da escola como um todo.

Para a participação e criação de uma gestão democrática na escola, foram previstos vários movimentos e espaços. Alguns desses espaços são abordados adiante, por isso me deterei aqui nas representações de pais e alunos por turma e na participação dos segmentos nas comissões mistas de trabalho.

Os pais representantes por turma, em princípio, formariam um conselho para discutir questões da gestão da escola, o que funcionou nos primeiros anos. Porém, quando a sua articulação

como representantes foi perdendo a incipiente organicidade que existia, houve um afastamento, tendo-se tornado difícil, inclusive, escolhê-los:

- Uma coisa que eu sinto falta é do pai representante. No início, quando a gente pedia um pai representante aparecia três, quatro pais querendo ser representante. E de uns dois anos para cá, é uma dificuldade (...).

- (...) Eu também me lembro que no início tinham três quatro pais.. Tive uma turma que tinha três mães. Em compensação na última eu tive uma (EGPIN, 2000).

Isso reflete uma situação de não-fortalecimento das instâncias de representação de pais, notadamente a não-articulação orgânica do conselho de pais como instância de discussão do segmento inclusive com seus representantes no Conselho Escolar. Os pais representantes das turmas, no geral, ainda participam da ATCT, mas se sua presença não for estimulada junto com uma organização de horários que se torne compatível entre escola e pais pode se tornar uma prática mais cristalizada do que participativa.

A situação da representação dos alunos é diferenciada, pois há trabalhos que os articulam como coletivo ou conselho de representantes e sua vivência diária coletiva fortalece a representação no cotidiano da escola. Essa conexão diária facilita a prática da representação e a construção de um significado de sua existência social nas relações da escola e de um sentido de importância da função pelo próprio estudante, como observei no item 5.3. Nesses movimentos coletivos, principalmente os representantes do II e III ciclos contam com o apoio do SOE, que já vem debatendo com os alunos a diminuição do tempo dos mandatos. Essa idéia de tempos menores está conectada aos princípios de auto-organização estudantil de Pistrak (1981) e de alternância da própria escola, uma vez que se percebe a importância dessa prática social na vida estudantil:

Acredito que o aluno que exerce algum tipo de representação, ou vai para diretoria do grêmio ou vai ser representante de turma, em algum momento fala pelo seu grupo. Assim, esse aluno vai adquirindo um diferencial. Acredito que todos os alunos que vão fazer parte de algum tipo de representação e participam ativamente de sua vida estudantil têm, vivendo, um aprendizado muito importante para toda a sua vida (EIPIN, 2000).

Essa cultura da participação estudantil é visível em vários momentos da escola, desde o seu cotidiano até as assembléias gerais do segmento. A participação estudantil é criativa, propositiva e de intervenção direta nas práticas mais gerais da escola. Isso sempre ficava explícito em suas participações nas comissões, só diminuída depois que a escola substituiu, inexplicavelmente, o critério da participação livre por afinidade temática para todos os alunos pelo

critério de que só participariam das comissões os representantes de turma. Essa mudança, certamente, influenciou, além de outros fatores, a falência dessa instância:

(...) os alunos também perderam um pouco da participação porque antes era o aluno que queria, depois passou a ser só alunos os representantes, eles passaram a ser obrigatoriamente parte das comissões, e começaram a não freqüentar. E também não foi cobrado, não houve resgate por parte dos professores. Então a comissão virou um trabalho puramente técnico dos professores (...) (EIPIN, 2000).

Esse novo critério era inclusive contrário aos princípios da escola de não formar pequenos dirigentes mas trabalhar de forma ampliada e conectada a participação por representação e a participação direta por adesão, num sentido de autogestão. Antes, de todas as turmas vinham estudantes para as cinco comissões, com a mudança, não só o sentido se alterou como também o número de alunos participantes foi reduzido. As relações sociais e formativas que se vivenciavam nesses momentos de criação coletiva se enfraqueceram. Se, antes havia alunos entrevistando, fazendo rádio e jornal; plantando; promovendo eventos; construindo juntos alternativas para o recreio, nas diversas comissões; dando vida e sentido à participação coletiva, já que os pais em razão do mundo do trabalho tinham mais dificuldade de uma participação efetiva, com a diminuição da participação estudantil a comissão iniciou um fase de falta de sentido que acabou na sua não-existência em 2000.

Embora ainda em debate, o caso das comissões tende a um fim nada promissor, isto é, à sua extinção. Mesmo considerando os problemas também estruturais^[187] enfrentados, avalio essa situação como de grande perda de uma vivência que estimulava a participação criadora dos segmentos. Algum resquício dessa participação nas comissões foi mantido, de outra forma, pela Biblioteca em sua promoção da Feira do Livro, evento sempre organizado cooperativamente com os estudantes que se encarregam de muitas de suas tarefas, inclusive sendo responsáveis pelas bancas de editoras cujos representantes não se fazem presentes.

Apesar dos problemas enfrentados com os funcionários e os pais, teve-se, nesse tempo de escola, avó coordenando a rádio escolar; pais envolvendo-se ativamente em eventos. E as funcionárias que estão há algum tempo na escola lembram com carinho de sua participação nas comissões:

- Fui de várias (...) participei de desfile na comunidade, organizava brincadeiras no pátio e participei, também de reportagens para o jornal.

- Participei da comissão esportiva e da de saúde e ambiente. Acho bom porque faz a integração entre professores, alunos, funcionários e pais, mas estes

participavam menos, acho que por causa do emprego. As comissões atingiam seus objetivos, um exemplo eram as campanhas de piolho e corte de cabelo. (EGFE, 2000).

Essas funcionárias indicam que para participarem é necessário um estímulo dos professores: *Acho que os professores poderiam perguntar mais para fazer os funcionários participarem (EGFE, 2000).* Note-se que, até onde foi possível observar, a discussão do fim ou da transformação das comissões passou apenas pelo segmento dos professores. Não vi essa discussão pautada com os estudantes ou funcionários, e muito menos com os pais, o que denota o predomínio ainda desse segmento nas decisões da escola.

Mesmo considerando esses pontos frágeis, há uma cultura de participação na escola, fato que se confirma com o expressivo número, sete, de chapas concorrentes ao grêmio estudantil na eleição de 2000. A campanha eleitoral teve um tom respeitoso e democrático. Todas as chapas, em suas propostas e discursos de campanha, reafirmavam que as suas proposições não eram apenas para a diretoria do grêmio executar, mas requeriam a participação de todos, como lembrou uma professora:

Eles passaram em sala de aula [em uma turma de crianças com idade média de dez anos] em campanha e começaram a falar sobre a intenção de não prometer, mas de colocar algumas coisas que a gente gostaria de conseguir e teremos que ter a ajuda de vocês, pois nem tudo o que se quer a gente consegue sozinho [mas juntos é mais fácil]. Achei bem interessante. Uma aluna que estava de meu lado disse: - Isso é política? Eu disse: “sim, é política” (EGPIN, 2000).

O grêmio estudantil é percebido como instância estudantil pelos alunos, apesar de sua atuação ainda incipiente pelo tempo de existência (cf. item 5.3). Observa-se isso também pelo depoimento dos egressos que, apesar do pouco tempo na nova escola, fizeram ponderações sobre a atuação do grêmio estudantil nelas. Vê-se, assim, que a cultura de participação vivenciada na EVMC é um aprendizado que acompanha o aluno e que o informa na avaliação dos ambientes em que está inserido, na qual o grau de democratização nas decisões e a intensidade da atuação das instâncias internas é logo percebido: O grêmio lá é bem forte (...) teve uma manifestação contra a falta de professores (EIEETD, 2000).

O Conselho Escolar, instância máxima da escola, com reuniões ordinárias mensais, articula os movimentos mais gerais que envolvem a voz da escola (Giroux, 1988). A representação proporcionalmente igual entre os segmentos enfrenta a dificuldade de uma articulação de base, de maneira especial no segmento dos pais. Nas grandes questões, a representatividade é garantida, mas

não há um trânsito maior de representação nos encaminhamentos comuns. Isso está relacionado a uma série de fatores antes assinalados, como tempo disponível para participar de forma mais constante na escola, a ainda incipiente articulação entre as instâncias internas, etc.

Os membros do CE percebem que a atuação do órgão é feita de forma autônoma e que, embora, a direção seja membro nato, nunca houve quaisquer tipo de imposição; ao contrário, as relações dão-se de forma horizontal, com a representante da direção sendo apenas mais uma professora a ajudar na discussão dos temas, trazendo sua experiência. O mais comum são as ações por consenso após o debate exaustivo. Nas reuniões do CE, observa-se o respeito a todas as vozes presentes e o encaminhamento coletivo e amigável, mesmo em divergência, das questões levantadas; há sempre uma preocupação em avançar nas questões e de dar os encaminhamentos práticos mais coerentes[188]. Existe uma complementariedade na diferença que se sobressai no diálogo de seus membros.

Os problemas enfrentados por essa instância ficam por conta dos tempos disponíveis para, especialmente, dar operacionalidade às decisões que envolvem uma atuação direta do CE. As (os) professoras(es) representantes, nesse particular, observam que sua participação no CE influencia diretamente em sua atuação docente. Por um lado, o CE auxilia-os a ter uma visão mais ampla da escola; porém, por outro, toma-lhes quase todos os momentos “vagos”, nos quais estariam preparando material ou planejando suas aulas. No segmento dos funcionários, há um entrave a mais, pois, mesmo sendo em sua maioria de serviço terceirizado, por uma questão legal, eles não podem participar dessa instância nem de suas assembleias oficiais (como a do OP Escolar); assim, a representação acaba sendo exercida apenas por municipais[189].

A participação massiva nas assembleias dos segmentos ou assembleia geral de toda a escola dá-se em dois momentos principais: na votação do calendário escolar e na decisão dos projetos para o Orçamento Participativo Escolar. Nas assembleias dos segmentos para o OP escolar em 2000, a estudantil foi, no dizer dos membros do CE, a que mais trouxe contribuição, em que se percebeu a cultura de participação criativa, sendo, inclusive, objeto de referência na assembleia de pais, na qual isso ainda não é uma constante:

A assembleia com os alunos foi gloriosa, foi brilhante. Nossos alunos tiveram uma participação exemplar, atenta, o refeitório estava cheio, muitos em pé, e eles tiveram uma atitude corretíssima não só do ponto de vista da participação, da atenção, mas da contribuição, de trazer o que realmente pensavam. (...) E com os pais a reunião foi boa em termos de assistência [número de pessoas], mas a gente viu que realmente eles têm dificuldade de ficar em uma reunião que não sejam questões imediatas, eram questões mais amplas e, inclusive, houve até um certo mal-estar, um certo um momento ruim e a gente teve que lembrar a eles que os filhos deles tinham tido uma atitude exemplar; que tinham aprendido. E que seria bom, eventualmente, que os adultos observassem como é que a gurizada conseguia se organizar (EGMCE, 2000).

Essas diferenças denotam exatamente o aprendizado que os estudantes estão

desenvolvendo na vivência escolar. Isso parece confirmar a preocupação de Pistrak (1981) em apostar na auto-organização estudantil mais do que na de pais, pois, conforme o autor, esses tendem a uma participação colaborativa e não criativa. Todavia, existem outros problemas desse segmento, conectados a seu modo de vida e a sua atuação no mundo do trabalho que obstaculizam uma maior participação, tanto qualitativa como quantitativamente, o que se constitui em uma realidade bastante compreensível tendo em vista o contexto neoliberal, desemprego e individualismo, em que se vive. Se essa *educação* dos pais pode ter a contribuição da escola, ela, por si só, não vai resolver, pois é apenas *um* dos espaços sociais ocupados pelos pais. Entretanto, parece que com os estudantes a situação é diferente, pois a escola tem conseguido ser o centro da vida da criança, como postulava Pistrak (1981), ou representar uma esfera pública democrática, como propugna Giroux (1988). Dessa forma, há nitidamente um ambiente formativo escolar que estimula mentalidades participativas: *Nessa reunião, no comportamento de nossos alunos, deu para ver que eles receberam, eles adquiriram uma educação social, uma coisa vinda da escola. O comportamento deles me mostrava isso* (EGMCE, 2000).

Isso pôde ser confirmado em minhas observações na assembléia geral da escola, com grande participação da voz estudantil, e na assembléia de todas as escolas no OP, quando a audição atenta e o respeito às outras propostas informavam um refletir para depois votar livremente. Também foi possível observar a maturidade do CE, quando em reunião, após ter ficado em último lugar no OP escolar, fez uma avaliação da participação da EVMC nessa instância e de seus resultados. Os seus membros ponderavam que o resultado havia sido justo, pois o que a EVMC postulava era a melhoria do espaços existentes, enquanto havia outras escolas com maiores necessidades; uma aluna interferiu dizendo que teria sido muito bom se a EVMC tivesse sido contemplada porque precisava daquilo que estava pedindo, mas concluiu dizendo que *a gente não pode pensar só em nós* (AC, 2000).

Esses momentos de qualificada participação convivem ainda com os impasses expostos. Mas é nítido o movimento de fortalecer uma cultura de participação criativa dentro da EVMC, mesmo que esse movimento surja muitas vezes com suas contradições explícitas.

Assim como esse movimento interno, a EVMC busca estabelecer um diálogo com entidades e instituições da cidade. As parcerias mais próximas são com a Associação de Moradores da Vila Monte Cristo, a Unidade Sanitária e, nem sempre com os retornos desejados, com o Conselho Tutelar. O espaço da escola é aberto e franqueado às entidades da região e, em muitas situações, essas fazem co-promoções, numa democratização do espaço público. Há também várias ações em conjunto com a UFRGS, SENAC, consulados, Correios, SMC, editoras, Petrobrás, Promotoria Pública, PUCRS e trabalhadores culturais da cidade.

As vivências internas, as parcerias e a busca de cooperação constantes fazem da escola

uma esfera pública democrática, que tenta, com todas as contradições que esses movimentos implicam, uma democratização do espaço público como elemento formador que indica para outras possibilidades abertas de relações sociais.

6.2.2 Princípios de convivência

Os princípios de convivência (cf. item 5.2.3) devem ser coletivamente gestados e referem-se a todos os segmentos da comunidade escolar; como decisão coletiva, têm a característica de serem mutáveis. Em 1997, houve um processo de ampla discussão de princípios e, inclusive, de normas para a escola como um todo e para cada segmento em particular. Os segmentos que mais debateram foram o estudantil e o docente, embora as decisões desse processo articulado pelo CE tenham tido a participação dos outros segmentos.

Depois de ter havido tensões nos anos iniciais com parte dos alunos (cf. abordado no item 5.1.3), as discussões e decisões coletivas de 1997 parecem ter surtido um efeito bastante promissor. Nesse ponto, há uma unanimidade^[190] na EVMC sobre a importância do debate daquele ano:

As melhoras são muitas. Eu fiquei um tempo afastada de licença e quando voltei foi a primeira coisa que comentei com o pessoal. Quem viu as turmas do ano passado e vê essas. E cada ano que se passa, esse aspecto melhora. A gente sabe que existem dificuldades, que a gente tem que estar sempre retomando. Mas os alunos estão bem melhores na questão da convivência, nas relações, respeito, e das próprias sanções funcionando mesmo. Eles se dão conta e antes que você fale, em muitas situações, eles já dizem: - Professora, desculpe. Eu vou arrumar (EGPIIC, 2000).

Talvez esse resultado não venha tanto do regimento aprovado, mas do próprio processo, pois, lendo os princípios^[191], observa-se que eles não diferem muito do que consta em muitas outras escolas, a não ser pela tentativa expressa de buscar sanções por reciprocidade. A necessidade de trabalhar a transgressão como problema pedagógico e, até, que envolva outras instituições da cidade em caso de situações-limites sempre foi uma preocupação da EVMC. Por trás dessa postura está a crença de que

é preciso (...) deixar claro (...) em práticas democráticas, que a vontade só se autentica na ação de sujeitos que assumem seus limites. A vontade ilimitada é a vontade despótica, negadora de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma. É a vontade ilícita dos “donos do mundo” que, egoístas e arbitrários, só se vêem a si mesmos (Freire, 2000, p. 34)

Dessa forma, as decisões coletivas devem ser também objeto de uma “cobrança” coletiva e, especialmente, dos responsáveis pela coordenação dos processos da vida escolar, como ficou claro no item 5.3, nas observações dos alunos, e no item 6.1.3.1, nas observações das professoras. A despeito desses impasses ainda não superados, as relações são, em geral, cordiais e respeitadas entre os segmentos. Problemas pontuais^[192] costumam ser objeto de intervenção pedagógica, especialmente no segmento dos alunos. Talvez aí esteja uma lacuna, pois a mesma atitude não é tão costumeira quando se trata do corpo docente.

Assumindo a característica de mutabilidade e de decisão coletiva, em 2000, a EVMC está em processo geral, novamente, de discussão dos princípios de convivência, uma vez que houve um acréscimo de centenas de alunos na escola, os quais precisam também se sentir parte do processo.

Nas salas de aula, a costumeira conversa e combinações de início de ano mantêm-se, apresentando uma complexidade crescente nas turmas com maior número de professores, em razão das diferenças individuais e da falta de uma articulação mais fortalecida de ação comum entre eles.

As dificuldades de convivência estão, atualmente, mais localizadas entre os trabalhadores da escola (professores e funcionários) em virtude, inclusive, do aumento numérico. A proximidade humana antes cultivada está se rarefazendo cada vez mais; as confraternizações entre esses dois segmentos antes comuns não aconteceram em 2000. O atribulado dia-a-dia escolar não proporciona, naturalmente, essa proximidade, que deve ser estimulada intencionalmente e demanda encontros. Somam-se a isso as dificuldades próprias do setor terceirizado.

Percebe-se, entretanto, ainda, um ambiente de relações e convivência razoavelmente tranqüilo. Uma observação comum dos pais e alunos é que há na escola uma postura atenciosa e preocupada por parte das(os) professoras(es) em suas relações com os alunos. De sua parte, os alunos, no geral, têm um bom entrosamento^[193] com seus colegas e um compromisso com o processo escolar. As dificuldades iniciais, em virtude de ser uma escola que “não roda”, parecem, assim, quase superadas.

Na verdade, o ponto mais vulnerável nas relações dentro da escola como um todo parece ser o recreio, apontado por parte das professoras, alguns alunos e muitos pais como um problema a ser resolvido de forma urgente. Mas qual é o problema do recreio? Com o aumento de número de alunos, têm-se, em média, 550 alunos em recreio ao mesmo tempo em um espaço externo que não é tão amplo, praticamente todo em concreto; como opções de lazer, há apenas as duas quadras poliesportivas (com uso dividido ao longo do mês para todas as turmas do turno), poucos jogos pintados no chão, pouquíssimos aparelhos na pracinha (que está em reforma) e a música. Então, esse recreio com um grupo misto (de todas as idades) e numeroso acaba gerando conflitos e acidentes, mesmo que se disponham, como é feito, as funcionárias e uma pessoa da equipe diretiva

no pátio para auxiliar. Apesar dessa tática auxiliar na mediação de conflitos, permanecem os acidentes uma vez que se vinculam à falta de opções de lazer para aquele momento. Aliás, preocupação que acompanha a escola desde 1995 e que já foi objeto de várias e diferenciadas ações, inclusive com brinquedos coletivos por salas, presenteados pela comissão esportiva, apresentações teatrais e de dança em salas especiais, mesas de pingue-pongue e outras, como alternativas para um recreio mais interessante para os alunos.

Assim, em alguns pontos, os princípios confrontam-se com as condições objetivas que necessitam ser alteradas para uma melhor convivência escolar. Por conseguinte, quem coordena os diversos processos escolares deve levar em consideração as condições objetivas, subjetivas (igualdade considerando as diferenças), os perigos da licenciosidade e do autoritarismo, na busca de criar um ambiente de convivência de liberdade com autoridade, pois, como indagava Freire, “como aprender democracia na licenciosidade em que, sem nenhum limite, a liberdade faz o que quer ou no autoritarismo em que, sem nenhum espaço, a liberdade jamais se exerce?” (2000, p. 34).

Essa procura está vinculada a uma concepção ética relacional, em que a reflexão e o diálogo argumentativo embasam a validação de princípios, superando a concepção céptica, pela qual nenhum julgamento pode ser feito, e a ética universalista, com seus princípios imutáveis. Conforme Oliveira, “as concepções relacionais (...) têm importantes contribuições a dar para a educação. Tomando-se a argumentação como construto teórico-prático que permite aos homens buscar soluções não-violentas para os seus conflitos, é possível discutir com o educando o caráter histórico-social das verdades (...)” (1999, p. 8).

Dessa forma, participar da vida escolar e de seus momentos de decisão coletiva requer sempre compromisso, o que ainda se apresenta como dificuldade a uma parte da escola. Embora as práticas implantadas sejam no sentido da boa convivência, de não estar aglutinado, mas estar junto com o outro, elas implicam um esforço diário de paciência, coerência e compromisso coletivo. Essa idéia perseguida pela escola rivaliza com os estímulos do contexto social de um individualismo exacerbado e de violência. Assim, além das dificuldades internas implícitas a qualquer processo de grandes grupos, a EVMC defronta-se com a cultura dominante, quando busca um ambiente formativo mais solidário e coletivamente comprometido, tentando negar o licencioso e o autoritário, modos esses que “trabalham contra a urgente formação e contra o não menos urgente desenvolvimento da mentalidade democrática entre nós” (Freire, 2000, p. 37)

6.2.3 Currículo

Como vimos no capítulo anterior, o currículo é concebido enquanto totalidade das

vivências formativas na escola. A intencionalidade da educação escolarizada ultrapassa as paredes de uma sala de aula, mas tem ali um espaço privilegiado de trabalho com os conhecimentos sistematizados pela humanidade. Dessa forma, observamos uma preocupação na diversificação dos componentes curriculares e no estabelecimento de relações horizontais entre eles, que implicou uma distribuição mais equitativa dos tempos e a busca de interdisciplinaridade na ação pedagógica desenvolvida. O currículo, conforme a proposta político-pedagógica da EVMC, “é um fenômeno histórico. Resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas, expressa a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais” (1995b, p. 13). Fazem parte dessa função socializadora e cultural do currículo “os instrumentos cognitivos de natureza simbólica e seus usos, os processos psicológicos superiores” (EVMC, 1995b, p. 13).

Nessa concepção de currículo, aprendizagem e desenvolvimento são entendidos como fenômenos histórico-sociais, e não puramente biológicos. Esse entendimento baseia-se nas idéias de Vygotski (1993), para quem o ensino tem de se adiantar ao desenvolvimento a fim de que possa gerar aprendizagens que o impulsionem, já que o desenvolvimento não é um dado, mas uma apropriação humana em um contexto sociocultural, do qual a escola é parte. Portanto, a visão contextualizada do educador sobre o seu trabalho e, sobretudo, do educando é fundamental para que as intervenções pedagógicas sejam criadas no sentido da apropriação de conhecimentos concretos, do desenvolvimento de processos psicológicos superiores, nos quais o domínio e a tomada de consciência são básicos.

Da compreensão do currículo como uma dimensão sócio-histórica decorre que a seleção do saberes feita pela escola será sempre intencional, conforme suas concepções mais gerais de sociedade, de pessoa, de poder e de conhecimento. Assim, o currículo, como a totalidade das vivências da escola, se transforma, como sugere Giroux (1988), na política cultural da escola. Na EVMC, a proposição do currículo como política cultural envolveria vários movimentos internos, inter-relacionados com o contexto: a) abandonar programas e listas de conteúdos e criar estratégias coletivas de proposição; b) conceber o currículo com base em quatro fontes diretrizes (socioantropológica, sociopsicopedagógica, epistemológica, filosófica); c) organizando o ensino por complexos temáticos, em que um ensino contextualizado articule conceitos cotidianos e científicos; d) gerando um *clima sócio-educacional* (de ambiente formativo concreto) que respeite o aluno como sujeito social, buscando qualificar a relação entre escola-comunidade; e) oportunizando projetos artístico-culturais em promoções conjuntas com outras instituições e entidades da comunidade próxima ou da cidade como um todo e f) fazendo coletivos de trabalho, comissões, que dinamizem o cotidiano escolar a partir de uma elaboração conjunta de todos os segmentos.

Certamente, na vivência da escola, os impasses cotidianos e, muitas vezes, o despreparo teórico-prático fazem com que o currículo vivido seja diferenciado de sua intenção primeira.

A seguir, tento contemplar, ao lado das realidades vividas de cada um desses movimentos indicados, as proposições e implicações numa perspectiva da pedagogia crítica.

Para abandonar as *famosas* listagens de conteúdos, que servem normalmente a um ensino descontextualizado, com especificidade meramente transmissiva e neutra (o que é praticamente impossível) de seleção do conteúdo escolar, propôs-se pensar o currículo a partir das quatro fontes diretrizes mencionadas e criar estratégias curriculares coletivas com base nelas. É nesse sentido que foi proposta a organização do ensino por complexos temáticos[194]. Embora o complexo temático articule as fontes em seus diversos momentos de elaboração, é possível destacar algumas relações mais íntimas desses momentos com cada uma das fontes, sempre pensando em um dinâmica de relação entre elas.

O primeiro movimento do complexo é exatamente a investigação sócio-antropológica do contexto, na qual se podem utilizar, como indica Rocha (1997), diversos procedimentos, que não devem ser tomados como fins em si mesmos, mas explicitar concepções, técnicas de atuação, entrevistas/enquetes, dinâmicas vivenciais, análise documental, técnicas expositivas e audiovisuais. Destarte, no caso de entrevistas/enquetes, o que se busca “mais do que simples respostas às questões postas (...) [é] estabelecer uma comunicação recíproca entre ‘entrevistador’ e ‘entrevistado’, para que as informações ali expressas, contribuam para a explicitação, do que muitas vezes está ‘oculto’, no universo sócio-antropológico-econômico das pessoas envolvidas” (Rocha, 1997, p. 62). O momento de análise envolve, primeiro, a organização das informações e, depois, a teorização. Nesse sentido, “a teorização representa um esforço para compreender e explicar, de modo sistemático, a realidade investigada, busca, portanto, alcançar níveis de conhecimento mais profundos e complexos do que a simples descrição dos indicadores dos fenômenos apontados” (Rocha, 1997, p. 63).

Para que o momento de análise seja mais rico, Rocha ressalta a necessidade de as diferentes vozes estarem presentes e, ainda, que é necessária uma concepção metodológica, a qual “supõe uma concepção de realidade, sem o que não teria o que explicar” (1997, p. 57). Concretamente, a EVMC nunca chegou a discutir uma concepção metodológica da investigação. Carvalho afirma que o que acontece na EVMC é mais um levantamento de dados que uma pesquisa, pois “as professoras não possuem uma perspectiva teórica anterior ao processo de pesquisa. Elas buscam o tema indutivamente, e o risco é cair no empirismo e na simplificação” (1999, p. 252). A autora considera que, apesar de esse levantamento e contato trazerem novos desafios e temáticas para o currículo, não conseguem, ainda, desestabilizar as práticas incorporadas na cultura da seriação pelo grupo de professores.

Então, esse elemento inicial e fundamental para os momentos seguintes de busca de um ensino contextualizado demanda ainda do grupo um ruptura com suas limitações teóricas. Mesmo

concordando[195] com Carvalho em que as discussões das informações oriundas do VPOF, do VPOP, das ATCT e do levantamento de dados da comunidade, muitas vezes, se dão de forma aligeirada e sem uma compreensão mais profunda do fenômeno em foco, pode observar que esse momento de debate deu-se de forma mais reflexiva em 2000. Assim, chegar ao foco do complexo a partir das várias fontes postas sobre as duas comunidades (uma que estava sendo assentada no loteamento ao redor da escola e a outra que ali já residia), sobre o próprio processo da escola em seus vários instrumentos, foi um movimento rico de exposição das posições de diversas(os) professoras(es) sobre a realidade, relacionando-o, mesmo que, timidamente, ao contexto macrossocial atual.

Conhecer a prática social da comunidade faz parte de um projeto que associa desenvolvimento cultural e conhecimento sistematizado, ou seja, que vê na inter-relação das culturas, também dentro do espaço escolar, a potencialização da aprendizagem e do desenvolvimento do indivíduo.

Entretanto, esse momento inicial (que inclui os quatro primeiros movimentos indicados no decálogo[196]) não é percebido pelas professoras como problema, embora apontem algumas dificuldades. O que parece realmente difícil para as(os) professoras(es), e onde a cultura seriada ainda permanece de forma clara, é a articulação da “teia do complexo” aos desdobramentos no planejamento por área, ciclo, ano. Nesse sentido, a dificuldade está exatamente nas fontes diretrizes epistemológica e sociopsicopedagógica do currículo. O complexo temático, ao propor o trabalho por campos conceituais e conceitos, com base em Vygotski e Vergnaud (Rocha, 1996), requer do professor um conhecimento profundo de sua disciplina não em termos de seqüência de conteúdos, mas, sim, dos sistemas de conceitos envolvidos e suas possíveis relações com os conceitos de outras áreas e dos conceitos cotidianos do contexto, através do que Vygotski chama de pirâmide de conceitos.

Nesse sentido, é interessante ressaltar que, se tomarmos uma das teses de Vygotski de que os conceitos científicos são realmente apropriados a partir do início da adolescência, ou seja, dos 12 anos, podemos inferir que o trabalho por conceitos no I e II ciclos da escola deveria levar em conta o pensamento em complexos, potencializando a formação de pseudoconceitos, numa aproximação crescente com a apropriação de conceitos científicos e o estabelecimento de relações dentro de sistemas ou pirâmides de conceitos, através de aprendizagens que se adiantem ao nível de desenvolvimento atual do aluno e com uma ação pedagógica em sua zona de desenvolvimento proximal.

Outra decorrência do pensamento de Vygotski sobre a relação dos conceitos científicos e cotidianos é de que os conceitos cotidianos dos alunos têm de ser conhecidos pelo educador para que possa organizar a intervenção no sentido de problematizá-los a partir dos conceitos científicos, em uma relação de tensão dialética.

Portanto, se ao educador falta o domínio do sistema de conceitos de sua própria disciplina e uma compreensão mais profunda e sociocultural dos alunos, como articular esses movimentos desejáveis? Eis um problema que não se resolve culpabilizando a ação pedagógica ou a formação inicial daqueles que a promovem, mas, sim, investindo em formação teórico-prática em serviço, com planejamento coletivo assessorado por coordenações científica, política e pedagogicamente preparadas, para que a escola, em suas múltiplas dimensões e como instituição coletiva, possa avançar no sentido da superação de suas dificuldades.

Apesar das dificuldades na elaboração e discussão das informações das pesquisas, observa-se, nos complexos temáticos desenvolvidos ao longo desses cinco anos, uma sucessão inter-relacionada nos focos e nos campos conceituais: em 1995, *ambiente, homem*[197] (vida, espaço, movimento, número, energia, relações); em 1996, *identidade* (vida, relações, poder, espaço e tempo, corpo, transcultura); em 1997, *relações* (escola/comunidade, cultura, gênero, trabalho, qualidade, vida); em 1998, *cidadania – qualidade / qualificação* (ambiente, vida, trabalho, comunicação, segurança/violência, cultura/lazer, crenças, participação, educação); a fala-foco[198] de 1999 que encerra a tensão entre *o público e o privado* em termos de escola (saúde, conhecimento, comunicação, poder, cidadania, valores, coletivo); e, em 2000, *convivência – autonomia / cultura* (comunicação, relações, tempo/espaço, vida, identidade).

Essa inter-relação é fundamental para o desenvolvimento dos complexos e corrobora as idéias de Pistrak (1981). Está, portanto, vinculada à própria estrutura de elaboração do complexo temático, que prevê como fase final a problematização do complexo vivenciado. Nota-se, também, que os princípios orientadores da atuação das áreas dentro do complexo são formulados, geralmente, em uma linguagem crítica, apontando, tendo em vista as contribuições de cada área, a possibilidade e a necessidade da intervenção no mundo. Então, o que se infere é que, mesmo ficando aquém do que se propõe nessas fases iniciais de elaboração, a questão maior reside na ação pedagógica desenvolvida a partir do complexo temático, ou seja, se ele é realmente um organizador do ensino e se consegue, na prática, articular as quatro fontes diretrizes.

Na análise dos complexos desenvolvidos, observa-se que há *coincidências* de desdobramentos e conteúdos nos mesmos anos do ciclo, notadamente nas disciplinas ou anos marcados por uma forte estruturação na cultura seriada. Mesmo os eixos norteadores elaborados pelo coletivo do I ciclo para auxiliar essas relações entre as fontes epistemológicas e biopsicossociais com a filosófica e socioantropológica parecem não ter conseguido sua intenção,

pois também nesses ciclos há fortes *coincidências*. As professoras da escola reconhecem essa limitação, vinculando-a aos problemas de formação, de maneira geral, e ao planejamento ainda coletivamente incipiente. Em alguns depoimentos, se evidenciaram a consciência da complexidade da situação e de seus limites:

Eu acho que o maior problema que tem é o professor romper dentro da sua cabeça que uma coisa acontece aqui e depois outra ali, tem de acontecer uma outra primeiro, porque eu tenho que dar isso esse ano como é que eles vão para o ano seguinte? Então, a idéia de conceitos que a gente trabalha em alguns momentos ela é atropelada pela própria formação do professor. A universidade tem um papel nesse processo de uma certa demora de as coisas acontecerem na escola. Eu tenho impressão com relação a acontecerem grandes mudanças em todas as áreas, olhando assim para todas as áreas tem a ver com a formação dos professores. O professor se sente seguro em relação a algumas coisas. E é muito difícil de ele romper com isso que ele sabe, de tentar inovar com medo de se sentir sem chão e até mesmo ser questionado em sua qualificação. Penso que teve avanços em algumas áreas, algumas pessoas em alguns momentos fizeram trabalhos bastante marcantes (...) Acho que faltou por parte da secretaria uma assessoria ligada diretamente a essas mudanças, acho que a secretaria não tem no momento pessoas para dar conta das áreas. Se pensou uma grande mudança na rede, mas é um ciclo - as pessoas que estão na assessoria também se formaram nas mesmas universidades que os professores que trabalham na rede. Quer dizer os defeitos, as dificuldades que a gente encontra aqui, também vai encontrar nas pessoas que prestam assessoria (EGED, 2000).

Essa questão da interdisciplinaridade, de conseguir fazer esses movimentos de articulação entre as áreas, acho que a gente até teve belas tentativas, mas não vejo passar de tentativas. E eu acho o complexo fundamental, claro, é o primeiro passo, mas depois dali tu tens que desmanchar e tens que entrar no miudinho e esse momento nunca se conseguiu ter. Não por falta de vontade da supervisão da direção, não é isso, é falta de possibilidade e mais o valor que tem que se dá a essa questão pedagógica aí é muito maior do que se dá. (...) A gente quer mais. A gente faz belos trabalhos, agora, está muito deficiente essa parte de planejamento (EGPIIC, 2000).

A organização do ensino por complexo temático, que teria seu significado ampliado para uma maneira de, constantemente, colocar-se em um processo de ação-reflexão-ação sobre o currículo a ser vivenciado por uma escola, é vivida, apesar do desejo, parcialmente na escola. Organizando-se a partir de uma investigação socioantropológica sobre a realidade da comunidade do entorno e da comunidade escolar, sintetizado em um foco, o complexo temático formaria uma teia de relações entre os campos conceituais a serem trabalhados, inter-relacionando as fontes epistemológica, filosófica, sociopsicopedagógica e socioantropológica do currículo. Isso significa dizer que as(os) professoras(es), ao discutirem a estruturação de um complexo temático, estariam ressignificando os conteúdos de suas áreas dentro do contexto no qual o processo educacional

acontece. O ensino partiria do *saber de experiência feito*, reconhecendo as culturas vividas como fonte em diálogo com outras culturas representadas no saber escolar. O que se postula é um *saber escolar conjuntivo-crítico*, denominação usada por Rays “em razão de tomar como ponto de partida para seleção e organização dos conteúdos escolares, o saber elaborado e o saber cotidiano” (1999, p. 234).

Para o autor, as formas como a educação escolarizada vem promovendo a seleção e a organização dos saberes poderiam ser agrupadas em três grandes concepções: saber escolar uniforme, saber escolar aberto e saber escolar conjuntivo-crítico. O saber escolar uniforme “tem como ponto de referência exclusivo os conteúdos das disciplinas de estudo que compõem o currículo acadêmico (...). Trata-se dessa forma, de uma cultura selecionada e escolarizada, imposta para simples reprodução do saber” (Rays, 1999, p. 232-233). No saber escolar aberto, a “seleção e organização do saber escolar é estruturada tomando como critério básico as experiências já vividas e de interesse exclusivo dos educandos. A cultura acumulada, que representa o saber científico veiculado nas disciplinas curriculares tem valor secundário” (1999, p. 233). O saber escolar conjuntivo-crítico, além das características acima enunciadas, resume-se em seu caráter transitório. Sua finalidade maior está em “converter os conteúdos escolares em elementos teórico-práticos que possibilitem condições para a conquista da emancipação humana (Rays, 1999, p. 236).

Tomando como referência essas três concepções indicadas por Rays para seleção e organização do saber escolar, pode-se afirmar que, apesar de todos os movimentos de busca de um saber escolar conjuntivo-crítico, na EVMC, as três concepções convivem lado a lado no processo curricular. Certamente, isso não se dá de forma tão tranqüila entre as(os) professoras(es), mas faz parte de um processo de superação e jogo de forças que, repito, requer uma organização de tempos efetivos de planejamentos coletivos e uma intervenção formadora para além do simples relato e da simples escuta, enfim, de uma intervenção formadora que problematize teoricamente - via diálogo mediador - a prática pedagógica.

Apesar de, na prática pedagógica, haver essas três concepções em jogo, as professoras são quase unânimes em afirmar a potencialidade que tem a organização do ensino por complexo temático:

Eu acho que o complexo é uma grande inovação educacional, já disse isso até pessoalmente para o Silvio [Rocha]. Eu acho que é um salto qualitativo na forma de pensar interdisciplinaridade e conhecimento, mas tem certas coisas que também no dia-a-dia têm que ser acomodadas e os eixos norteadores foram elementos que ajudaram bastante. O que ainda continua, e não sei por quanto será, é a questão do planejamento (EGPIN, 2000).

E demonstram que, como educadoras (a maioria, não a totalidade), ainda estão num

processo de transição e busca, apesar do tempo de vivência:

Eu, particularmente, senti uma certa dificuldade na hora de sistematizar de fechar. Os conteúdos que a gente trabalhava eram conteúdos que, na verdade, saíam das discussões da pesquisa quando a gente fazia o complexo, nós construíamos o conteúdo aqui dentro. No início, eu senti dificuldade em fazer isso, porque meu apoio até então era o livro. Eu chegava na escola e a escola já me dava o conteúdo. Nunca pensei em construir junto ainda mais com a comunidade e ainda mais baseado no complexo, não poderia fugir daquilo que a gente tinha trabalhado. Nosso primeiro complexo era o ambiente, muitas vezes fiquei perdida, mas sempre tentei (EGPIN, 2000).

A proposta do complexo temático tem como pressuposto ser gerador de ação para educadores e educandos, contribuindo na apreensão crítica do mundo atual e num aprendizado efetivo. A apropriação dos conhecimentos sistematizados implicaria sua ressignificação contextualizada. Esses pressupostos básicos são uma busca do grupo de professores percebida pelos alunos:

Lá [escola de ensino médio] parece que eles [os professores] não estão precisando que a gente aprenda. Aqui, os professores se preocupavam com a aprendizagem, porque era um trabalho mais elaborado. (...) E daí para que a gente está estudando, se a gente não sabe por que está estudando aquele conteúdo? (EIEETD, 2000).

O ex-aluno aponta dois elementos essenciais do processo escolar em uma visão crítica: a efetiva aprendizagem como horizonte das(os) professoras(es) e alunos e a compreensão das razões do estudo desenvolvido. Uma escola que se pretende dialógica não pode abandonar o aluno à sua própria sorte e risco, mas deve investir cotidianamente na mediação que qualifique a aprendizagem e as relações estabelecidas no processo. É necessário que se potencialize o desenvolvimento do educando. Uma mãe, em seu modo de expressão, capta essa intenção, *as professoras (...) deixam as crianças bem adultas* (EIM95SD, 2000).

Essas relações são vistas, de modo quase absoluto, pelos estudantes da escola como democráticas e de atenção de parte do professores (cf. item 5.3):

- Aqui, o aluno pode expor sua opinião sobre o mundo e sobre o ensino.
- Aqui, eles **reconhecem que a gente é gente!** [risos dos outros] Mas é verdade! Lá não dá para falar nada, tem que ficar quieta, tem que fazer e obedecer (...) Aqui não, aqui a gente pode dar a nossa opinião (EGEETD, 2000).
- Lá parece uma ditadura é uma ditadura (EGEESD, 2000).

Levando em conta, inclusive, as contradições que tal processo implica, pode-se afirmar que a democratização das relações é um elemento forte do currículo da escola. Para isso, uma

condição é que o educador não se veja como único mediador da aprendizagem do aluno, assumindo a diretividade do processo e não do aluno (Freire, 1993a). Faz-se necessário que se contemple nesse processo a relação com *variados outros*. Assim, *aprendendo com o outro* não significa apenas aprendendo com o professor ou com o livro didático, mas com o todo social e seus atores. Dessa forma, vê-se que, dentro da EVMC, esses outros são múltiplos, implicando diversidade de ações didáticas (livros, atividades individuais e em grupos variados, conversas com pessoas da comunidade ou de fora dela, passeios pedagógicos, etc.). Uma das ações mais valorizadas pelos alunos é a possibilidade de trabalhar junto com os colegas em grupos ou pares, apontada como válida, indistintamente por todos os alunos[199] da amostra desta investigação, porque permite ajudar e ser ajudado pelo colega. Já os passeios pedagógicos não gozam da mesma unanimidade, principalmente entre os pais[200]. Mesmo assim, muitos os vêem como importantes, pois *esses passeios deixam as crianças muito instruídas* (EIM95SD, 2000). Os passeios parecem ter, para essas mães, um sentido semelhante ao que Giroux (1999) chama de *transposição de fronteiras*,

Nos passeios na Mário Quintana, planetário, viagem a Gramado, nas fazendas onde eles têm contato com os animais, eles aprendem muita coisa e eles gostam. Acho que passeio e viagem é outra aula que a criança tem, É outro mundo que ela aprende, o mundo acho que tem que viajar para conhecer mesmo ... porque viajando se conhece, ficando só aqui ... (risos) (EIM95CD, 2000).

Dessa forma, não obstante as limitações indicadas anteriormente, percebe-se, na escola, uma dinâmica de vida que dá existência a uma certa densidade cultural nas relações sociais vivenciadas. Concordo com Carvalho quando afirma que “o trabalho pedagógico vai além do que foi registrado no plano metodológico [do complexo]. (...) Os planos de aula, e os dossiês das(os) estudantes (...), não mostram a variedade do trabalho pedagógico e as discussões que são levantadas nas reuniões e avaliações” (1999, p. 263). Se essa densidade ainda não é parte constante nos registros e, até mesmo, em todas as salas de aula, parece existir na escola como um todo.

A EVMC preocupa-se em gestar uma política cultural com seus alunos e sua comunidade. São vários os vetores dessa atuação cultural, ultrapassando uma visão restrita de currículo. Os complementos curriculares, embora em número decrescente[201] no decorrer do anos, mantêm-se como elemento formador opcional. Dentro desses complementos, vê-se uma coesão de trabalho de grupo e um alargamento das fronteiras culturais sempre em diálogo com sua realidade, como se pode observar pelas falas dos alunos do grupo Porto Açoriano:

- Porto Açoriano é um grupo que trabalha em cima dos Açores, que quer descobrir a nossa cultura, pois ela tem influência açoriana.

- Não é só um grupo de dança, mas uma segunda sala de aula, pois a gente aprofunda não só a cultura açoriana mas também as raízes de nossa cultura gaúcha....

- Além de ampliar o conhecimento, pois a gente aprende muito a cultura açoriana, acabei conhecendo lugares que eu nunca tinha visto, conhecendo a cultura de outros lugares. Me ajudou na vida, pois perdi um pouco da minha timidez, a me expressar mais com as pessoas (EGEA, 2000)

Ou ainda por esses fragmentos extraídos da *Gazeta Estudantil Montecristense*[202]:

Esse complemento iniciou esse ano. (...) Tivemos uma palestra com a jornalista e roteirista Tanira Lebedeff, que mostrou o curta A vida do outro e falou como escreveu seu roteiro, ou seja, em que se inspirou e como se faz roteiro. Agora, estamos fazendo matérias na comunidade. (...) Também estamos entrevistando os artistas que vêm na escola através do Cultura Pura Aqui e gravando os eventos da escola ou outras atividades para as quais somos solicitados (1998, p. 4).

Neste ano, o grupo de fotografia já fez várias fotos, positivos. (...) Recebemos a visita dos fotógrafos Eduardo Aigner e Mário Lana. Eles nos mostraram seus trabalhos, falaram do projeto Anônimos: fotos dos habitantes de Porto Alegre. Nos deram muitas dicas e até ganhamos um presente, que está no laboratório de fotografia (1998, p. 4).

O mesmo se poderia afirmar dos outros complementos que já existiram e dos existentes e de várias atividades de sala de aula que ultrapassam as fronteiras físicas das salas e as fronteiras tradicionais entre as disciplinas, as quais embora *ainda não passem de belas tentativas*, como afirmou uma professora, são buscas do grupo de um trabalho interdisciplinar. Esses movimentos transversalizam a escola como espaço pedagógico em parceria com outros trabalhadores culturais, como é o caso da oficina de *capoeira*, desenvolvida, por um militante do movimento negro, no espaço da escola e aberta à comunidade.

A Biblioteca[203], comunitária, atua com proposições de momentos de encontros culturais, não apenas no sentido artístico mas também de diálogo de culturas com suas ações junto a instituições e movimentos da cidade. Inicialmente em parceria com a comissão de comunicação e, atualmente, como setor, a Biblioteca promoveu cinco edições da Feira do Livro. O evento reúne escritores, oportuniza oficinas literárias e recebe a visita de outras escolas da região, constituindo-se também em “uma ótima oportunidade para aquisição de livros escolhidos com muito zelo” (GEM, 1999, p. 2). Além dessa promoção anual, da qualificação de acervo e atendimento de caráter público, a Biblioteca tem mantido um projeto cultural, que inclui *contação de histórias* em horários escolares e *rodaliteratura, rodacinema, rodamundo e rodaespetáculo* uma vez por semana, nos finais de tarde[204]. Esse projeto integrou-se ao Cultura Pura Aqui[205] a partir de 1996. Enfim, com oportunidades geradas coletivamente pela escola e pelos seus projetos de trabalho, a Biblioteca tem-se tornado cada vez mais um espaço de informação, cultura e lazer para todos de forma dinâmica e com uma política de divulgação e inclusão.

As diferentes comissões de trabalho, com representantes de todos os segmentos, mesmo com a transformação[206] que vem sofrendo, já desempenharam um importante papel curricular dinamizador no cotidiano da escola e, notadamente, nos sábados letivos. Quando as comissões ainda estavam em funcionamento no seu desenho original, Carvalho observou:

Normalmente, tem-se de dez a quinze pessoas em cada comissão. As comissões representam um espaço de organização de atividades na escola, 'que dão conta das atividades ligadas ao complexo [temático]' [DC51, 02/04/97]. Mais do que isso, as comissões representam um espaço de aprendizagem que, diferente das demandas de sala de aula e conforme objetivo da proposta, contribui para a formação social e cidadã. As professoras compreendem e aplicam conscientemente esse princípio e objetivo pedagógico. Nas reuniões de que participei, observei que os segmentos têm voz ativa, tempo para se expressar seguidos de respeito e validação das propostas que são discutidas por todas(os) (1999, p. 121).

Também no sentido de formação, a Coordenação Cultural, como já referido, atua em parceria com outras instituições, entidades e trabalhadores culturais da cidade, traçando na escola um desenho variado, principalmente das expressões artísticas. Essas ações em aliança com os trabalhadores culturais da cidade potencializam e ampliam o diálogo cultural crítico (Giroux, 1999).

Todos esses movimentos são reconhecidos pela comunidade, até por aqueles que consideram a escola fraca no ensino. Isso foi expresso claramente por um grupo de mães bastante críticas em relação à escola, as quais disseram que

tem a hora deles [alunos] participarem nas brincadeiras, têm criatividade no sábado, isso é bom porque traz a gente junto com eles para participar, e as reuniões com os coleguinhas, os comentários, a troca de amizade deles isso é muito bom, faz a gente se motivar a brincar, a participar com eles. Então, tem os negativos, mas também tem os positivos (...) (EGMNE, 2000).

Outros percebem, nesses movimentos, a aprendizagem realizada pela comunidade como um todo e seu caráter público democratizador de lazer:

Nós tivemos um sábado uma atividade de reciclagem de lixo fazendo papel, reciclando papel velho. Foi uma coisa que adoramos, não tínhamos nem idéia que era possível fazer aquilo. Seria bom que tivesse mais, mais ... fosse feito mais vezes (...) Os espetáculos à noite, eu tive oportunidade de apreciar e gostei muito, achei muito interessante. Os vizinhos e as vizinhas que tiveram a oportunidade de vir gostaram muito, mas talvez pudesse também ter de tarde no fim de semana, sábado ou domingo, porque, às vezes, as pessoas não podem ir ao centro porque não tem passagem de ônibus, aí vêm aqui na escola (EIM95CD, 2000).

Dessa forma, a EVMC consegue estabelecer um diálogo mediador com a comunidade. E, se a sala de aula ainda não é tão interessante como se desejava, a escola como um todo

proporciona um ambiente formativo qualificado socialmente.

6.2.4 Avaliação

A avaliação proposta pela escola (cf. item 5.2.3) teria a característica essencial de ser reguladora e geradora de ação no processo ensino-aprendizagem e na escola como um todo. Assim, analisarei os movimentos de avaliação do aprendizado do aluno e suas formas de progressão, incluindo, nesse aspecto, a “enturmação” e, conseqüentemente, as turmas de progressão da escola. No momento subsequente, debatarei os movimentos de avaliação mais gerais da escola. Antes, porém, pela relevância que tem no ensino por ciclos, faz-se necessário que se exponha um pouco mais a relação da avaliação e da progressão contínua e algumas implicações na EVMC.

Krug alerta que “é fundamental não perdermos a clareza desta nova lógica de escola: organizada não para ‘aprovar todos’, mas para viabilizar a aprendizagem para todos” (1999, p. 76). Mesmo considerando que o termo foi amplamente usado em todo o século XX em referência às experiências que limitavam ou eliminam o mecanismo da reprovação, cabe questionar, ao menos teoricamente[207], a denominação de *automática* para a progressão proposta nos ciclos de Porto Alegre. *Automático* significa algo que se faz por si mesmo, mecânico, independente de intervenção ou vontade. O que se observa na proposta é exatamente a necessidade de intervenção, de direção aos processos de aprendizagens: “A avaliação que vamos praticar é aquela que nos indica onde queremos chegar, que nos aponta caminhos, intervenções necessárias para que a aprendizagem se concretize” (Krug, 1999, p. 77). Apesar disso, a denominação de automática ainda é utilizada para designar qualquer proposta, mesmo com diferenças enormes entre si (ver capítulo 4), que restrinja ou elimine o mecanismo da repetência escolar. Vários autores tratam indistintamente as experiências que seguem esse caminho.

Pedro Demo, por exemplo, considera que, embora em si, a promoção automática tenha um intenção boa de garantia do direito do aluno, ela “escamoteia a falta de aprendizagem” (1998, p. 159). Se realmente for uma promoção automática, não há como não concordar com ele, pois um processo escolar mecânico que não invista no processo de avaliação como regulador de processos, invariavelmente, vai escamotear e, pior, será mentiroso e pouco ético. Entretanto, para o autor, os possíveis conteúdos das denominações parecem secundários, como se observa nessa passagem de seu artigo: “Está entrando com força no ambiente educacional a convicção em torno da **promoção automática** dos alunos, **ainda que nem sempre com este nome ostensivo**” [grifos meus] (1998, p. 159). Acredito que essa assertiva não contempla, teoricamente, a variedade do que está sendo buscado em termos de alternativas[208] para que o aluno tenha uma aprendizagem bem feita, uma vez que, para muitos atores dessas experiências, um pressuposto básico é de que a aprendizagem

nunca será automática. O aprendizado é parte do desenvolvimento do ser humano, e, nesse particular, a escola tem uma destacada função: “Quando vamos para a escola, temos a possibilidade de aprender coisas que não aprendemos na vida cotidiana. São aprendizagens específicas, que dependem da mediação dos educadores” (Lima, 2000, p. 1).

A avaliação cumpre nesse processo um papel imprescindível, porque “o essencial é que cada um progrida com total êxito, sendo constantemente exigido em relação à sua zona de desenvolvimento proximal” (Perrenoud, 1999, p. 9). Esse parece ser um ponto-chave para a avaliação escolar democrática. Os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e de nível de desenvolvimento atual (Vygotski, 1993) podem ser transpostos para essa reflexão. A avaliação com uma lógica puramente classificatória, quando muito [209], trabalha apenas com o desenvolvimento atual do aluno. Nesse sentido, mesmo admitindo que o aluno poderia acompanhar a série seguinte, muitos professores o reprovam, pois não alcançou a “nota padrão” suficiente para a aprovação. Se pensarmos a avaliação como reguladora do processo, isso implica compreender o nível de desenvolvimento atual do aluno e sua zona de desenvolvimento proximal, porque é exatamente aí que deve se fazer as intervenções pedagógicas. Certamente, o que já é dominado pelo educando deve ser conhecido pelo educador, mas este, principalmente, deve atentar para o que ainda está em estado de potência (o que consegue fazer em colaboração com outros) a fim de poder mediar o aprendizado do educando a níveis cada vez mais superiores (Vygotski, 1993). Então, uma avaliação democrática, que se pretende referenciada na aprendizagem e que busca a superação da avaliação autoritária, precisa ter o cuidado em não cair em uma avaliação espontaneísta e frouxa, que tenha como parâmetro apenas a aprovação (Vasconcelos, 1998). Na verdade, quando isso acontece, temos apenas a outra face do autoritário (reprovação), que, no dizer de Freire, é o licenciado (aprovação e, nesse caso, sim, automática).

Na EVMC, como exposto anteriormente, há uma preocupação com a aprendizagem efetiva dos alunos e a certeza de que o LA é um apoio fundamental na superação das dificuldades. Isso gerou até alguns fatos, no mínimo, curiosos ligados aos modos de progressão (simples, com plano didático de apoio, e sujeita a uma avaliação especializada) e que nos fazem refletir. Uma professora relatou que no tipo de progressão, em razão da falta de vagas no LA, ela fez a indicação de progressão sujeita a uma avaliação especializada mesmo para alunos que não tinham grandes dificuldades, pois era uma forma de garantir que aqueles alunos teriam atendimento em suas dificuldades para além do espaço de sala de aula. Ultrapassando os problemas do individual e do coletivo, podemos indagar, então, se não está sendo efetivado um ensino diferenciado em sala de aula uma vez que a esperança de superação de dificuldades está colocada em outro espaço?

Nesse particular, as professoras declaram que, apesar de tentarem um ensino diferenciado, acaba acontecendo predominantemente um ensino simultâneo. O que parece

confirmado nos depoimentos de alunos com dificuldade: *Na aula, quando um faz todos fazem. Eu nunca fiz atividades diferentes dos outros na aula*, mas o aluno ressalta que *as professoras sempre dão mais atenção para nós* [os que estão no LA] (EIECDOIII, 2000). Assim, embora exista a tentativa ela é ainda tímida. Um fator apontado para isso é o número de alunos e fato de a itinerância ter virado substituição[210] na maior parte do tempo, não ficando junto na sala de aula. As professoras destacam que, quando isso ainda acontecia, o trabalho pedagógico se qualificava, principalmente no atendimento de dificuldades, com diversos movimentos nesse sentido.

Se ensino e aprendizagem são elementos indissociáveis dessa escola, mesmo conseguindo fazer uma avaliação diferenciada da aprendizagem que indique caminhos de abordagem, a falta da concretização dessas intervenções pedagógicas leva ao encaminhamento de um grande número de alunos aos serviços de apoio. Como esses serviços foram diminuídos em seus atendimentos, o problema da aprendizagem fica de difícil solução. Assim, a avaliação não ultrapassa muito a constatação e o diagnóstico, embora se observem, na escola, tentativas de encaminhamentos e intervenção. Nesse ponto, mais uma vez, a fragilidade dos espaços coletivos de planejamento cotidiano se faz notar.

Dos serviços de apoio, o considerado imprescindível é o LA. Daí o transtorno gerado pela sua retração. Aliás, uma redução inconcebível dentro da realidade de escola na época.

Na tabela, a seguir, indicamos a carga horária do LA, o número de alunos dos três ciclos e o número de alunos atendidos pelo LA:

Tabela 6.2.4 – 1 Tabela histórica do Laboratório de Aprendizagem 1995 - 2000

	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Carga horária	40h	40h	100h	80h*	60h	60h
Número de alunos na EMVC	320	545	665	723	810	1100
Alunos no LA	43	45	112	120	140	326

* O LA contou, em um acordo interno, com 20h destinadas ao itinerante do III ciclo.

Fonte de dados: Serviço de Orientação Pedagógica.

Como se pode observar pela tabela a relação entre os alunos atendidos no LA e o total de alunos sofre flutuações nos três primeiros anos e, a partir de 1998, aumenta. Assim, tem-se, respectivamente, por ano: 13,44%; 8,26%; 16,84%; 16,60%; 17,28% e 29,64%. Combinando esse aumento com a proporcional redução de carga horária, pode-se afirmar que o atendimento perdeu muito nesse tempo. Se fizermos um cálculo de parte do tempo da carga horária semanal total destinada pelo LA a cada aluno[211], temos a cada ano, em seqüência: 56 min; 53,33 min; 53,57min; 40min; 25,71min; 11,04min. Essa é a proporção formal, pois, na realidade, os tempos ainda são menores. Considerando que para cada 20h semanais duas horas destinam-se para

reuniões/planejamento e que, a partir de 2000, as(os) professoras(es) trabalham quatro turnos de quatro horas e meia por semana, tem-se como minutos destinados a cada aluno, atualmente, o total de 8,83. Mesmo levando em conta que o atendimento é grupal, esse tempo é absolutamente pouco – um encontro semanal com duração de uma hora para um grupo de seis a dez alunos - para um serviço[212] considerado fundamental pela comunidade escolar para a progressão contínua.

Essa realidade foi uma tragédia anunciada pela EVMC nas discussões de 1997 com a SMED e CME. Esse, ao ser indagado sobre esses números, respondeu: Isso é um problema mais pedagógico que de recursos humanos, por isso o Conselho está preocupado em discutir assessoria com a SMED, o que já vem sendo feito desde o ano passado (EIMACME, 2000). Realmente, não se pode discordar de que há um problema pedagógico a ser resolvido, mas também há um problema de recursos humanos. Na época, a SMED, ao ser consultada pelo CME sobre os questionamentos que a EVMC havia feito, defendeu-se com base na seguinte posição:

Eles [SMED] nos disseram que o que ocorria na Monte Cristo era uma distorção, porque a escola queria atender individualmente[213] os alunos. O que, na época, nos pareceu razoável, pois se cada aluno com dificuldade vai ter uma professora particular, não há sistema que suporte a carga de recursos humanos, e ainda havia a diminuição do custo-aluno imposto pelo Fundef (EIMCME, 2000).

Voltei a essa polêmica, pois não são apenas as(os) professoras(es) que coota nesta fala [214]:

Acho que a escola deu conta das necessidades não só de meu filho, mas consideram os serviços de apoio fundamentais em uma escola por ciclos; os pais também, como se n de muitos alunos que tinham problema também na aprendizagem. O Laboratório, a SIR, isso ajudou muito as crianças. Foi uma coisa muito ótima mesmo acho que todos os pais aprovam e estão de acordo com isso, pois o Laboratório ajuda muito as crianças a aprender. (...) Não precisa reprovar, tem o Laboratório para ajudar a criança naquela dificuldade que a criança tem (...) Então acho que ciclos é melhor nesse sentido, tendo o Laboratório (...) Se a criança durante o ano não aprende tudo, então eles trabalham no Laboratório. (...) Então eu acho que o Laboratório e a SIR deveriam ser uma coisa mais apoiada ainda, não deveriam ser cortados nunca (EIME95CD, 2000).

Embora, para muitos que olham apenas “de fora”, o LA possa parecer uma simples comodidade para os professores que têm problemas pedagógicos e não conseguem que seus alunos superem suas dificuldades, dentro da comunidade escolar, talvez até pelo senso de realidade que a experiência impõe a seus atores, ele é essencial à proposta de progressão contínua, pois nem pais, nem alunos, nem professores apostam em uma progressão meramente automática.

Os problemas pedagógicos existentes poderão ser amenizados ou resolvidos com formação e planejamento coletivo, diminuir a importância do LA na proposta certamente não vai

resolvê-los. Os alunos e, principalmente, as(os) professoras(es) estão percebendo as conseqüências dessa drástica retração[215] de tempo; os pais, ainda não inteiramente[216]. Dessa forma, progressão contínua e serviços de apoio aparecem intrinsecamente inter-relacionados na concepção da comunidade escolar.

As modalidades de avaliação do aprendizado do aluno são a avaliação formativa, sumativa e especializada. A formativa é tida como central, pois é “através dela que conseguimos um diagnóstico constante dos sucessos e dificuldades apresentadas (...) e explicita a necessidade ou não de um acompanhamento diferenciado ao longo do ano ou dos ciclos” (Rocha; Krug, 2000). O seu caráter cotidiano e processual implica que as(os) professoras(es) criem instrumentos para o acompanhamento. Assim, cada professora(or) elabora estratégias de acompanhamento, registros em caderno com uma folha para cada aluno, planilhas, esquemas variados, nos quais é indicado o processo de aprendizado de cada aluno. Mas, para que seja um acompanhamento sério e se chegue a uma sistematização, é necessário ultrapassar a pura opinião, como ressalta uma das professoras:

Estou desde agora me preocupando, eu peguei uma folha de almaço, fiz todo um levantamento, estou fazendo por tarefas, por atividades, porque não é só pegar e dizer o que acho que o fulaninho está conseguindo o que ele já cresceu ou não. Lá pelas tantas, são 120 alunos, como é que tu vai avaliar o aluno. Tem que ter critério para avaliar, não uma coisa de eu acho, mas tem que ter certeza daquilo, o que ele avançou e o que ele não avançou. Até porque isso tem que me levar a uma retomada do que eu tenho que trabalhar no grupo (EGPIN, 2000).

Nesse processo, as(os) professoras(es) fazem uso, inclusive, de testagens, mas com um sentido diferenciado da prova tradicional: Aqui também faziam provas às vezes, mas não era para nota, era para ver como a gente estava, o que precisava estudar mais em aula (EIEETD, 2000).

Trimestralmente, os trabalhos mais significativos de cada aluno comporiam o dossiê do aluno, juntamente com sua auto-avaliação, o resumo da ATCT e o VPOF a ser respondido por esta. O dossiê tem o sentido de informar, através dos trabalhos realizados, a trajetória do aluno, sendo complementado pela auto-avaliação, e a trajetória da turma em que o aluno está inserido pelo resumo da ATCT. Em relação aos trabalhos, não haveria necessidade de igualdade de material do dossiê entre os alunos de uma mesma turma, pois as trajetórias seriam individuais. Esse princípio, contudo, não é seguido por todas(os) as(os) professoras(es). Nos dossiês de alunos, encontram-se, algumas vezes, trabalhos em branco, como a observação não compareceu. Isso se contrapõe ao próprio sentido do instrumento, porque indica que alguns trabalhos estão sendo feitos especialmente para o dossiê e com um sentido bem restrito, de tal forma que os alunos que eventualmente não estiveram presentes naquele dia recebem um dossiê que informa suas eventuais ausências e não sua trajetória. Todavia, boa parte das(os) professoras(es) fazem um processo mais reflexivo com os

alunos de escolha em conjunto dos trabalhos que integrarão seu dossiê trimestral. Constatam-se as diferenças de posturas docentes mesmo havendo um sentido, em tese, comum, não há ainda uma intervenção coletiva mais consistente como grupo de escola.

Pelo formato do dossiê, bidimensional e escrito, e por sua importância como elo de ligação do trabalho da escola com a família, sua entrega exige alguns cuidados especiais, ou seja, requer um encontro das(os) professoras(es) da turma com as famílias e alunos, no qual se dialogue sobre o trabalho, esclareçam-se dúvidas e informe-se de forma a ressaltar a importância do VPOF.

Esses cuidados foram uma preocupação nos primeiros anos de escola, porém, por um bom tempo, a entrega tornou-se uma prática mais burocratizada, não considerando esses elementos que o próprio grupo de professoras(es) vêem como essenciais. Como resultado de encontros de práticas cristalizadas, constataram-se uma maior inquietação das famílias em relação àquele momento e um retorno do VPOF diminuído em quantidade e qualidade. Afinal, se a entrega do dossiê significar só receber uma pasta e não um encontro para diálogo com as educadoras de seus filhos, a tendência é que as famílias diminuam sua ida aos encontros e seu interesse em expressar opiniões. Esse parece um nó importante a ser desatado, para parte das professoras da escola, pois afeta a questão da cultura escolar mais participativa que se desejava:

No início existia assim, por parte dos professores, um envolvimento e um próprio até preparo para aquele momento. Não era justamente chegar abrir a porta, fazer os pais assinarem e simplesmente pegar o dossiê e ir embora, E é o que está acontecendo (...) Vejo pais que chegam aqui e pegam e saem, perdeu aquele momento da escola de conversar com os pais, não em função do registro da avaliação, mas do dossiê porque ali tem a história do crescimento e da realidade do aluno, até de explicar como foi feita a seleção daqueles trabalhos, como os alunos se engajaram. Acho que deveria existir outro processo para esse momento como antigamente a gente fazia (EGPIN, 2000).

(...) nem sempre é o próprio professor que entrega, e sim alguns professores que vão entregar para todos os pais da escola. E isso é aquela coisa da cultura que a gente fala, depois que os pais se derem conta dessas coisas, fica difícil para retomar. Eles também vão deixar de dar importância para isso (EGPIN, 2000).

Nesse sentido, o que essas professoras ressaltam é que não se pode romper com um cultura escolar de distanciamento família-escola se os momentos de encontros não forem, efetivamente, momentos de diálogo entre educadores, familiares e alunos, o que se refletirá, inclusive, no tipo de retorno dado pela família ao responder ao VPOF:

[Ultimamente] acho que houve melhoras e essas melhoras vieram do tipo de reunião que foram feitas com os pais. (...) se você torna importante aquele momento de entrega de dossiê e de entrega de avaliação, onde o pai senta

conversa com o professor e o filho junto, o VPOF vem com coisas, mas se for uma entrega burocrática, onde só o professor fala em que não tem esse pai e filho junto com o professor vem pouca coisa. Vem lógico daqueles pais que têm um comprometimento, que enxergam aquilo como importante. Mas de uma maneira geral se não ocorre esse momento significativo, vem bem burocrático (EGED, 2000).

Esses encontros devem ser, efetivamente, momentos formadores, pela possibilidade de diálogo mediador entre os presentes, em que não só a professora tenha o direito à voz, mas todos os presentes, para que as compreensões mútuas (processo familiar e escolar) sejam possíveis e geradoras de ação no sentido do êxito do aluno em suas aprendizagens. Além disso, é o respeito ao direito da família de se informar sobre o processo escolar de seu filho e questioná-lo.

A mesma constatação em relação ao dossiê pode ser estendida ao momento de entrega do relatório de avaliação semestral, embora esse momento tenha sempre sido objeto de maior cuidado. O que parece claro é que, por ser um instrumento escrito em um meio de população com problemas de alfabetização, cria-se um impasse para a compreensão, por parte dos familiares, de todo o conteúdo descrito no relatório. Assim, tal compreensão requer a mediação dos educadores que, no momento da entrega, podem, pelo diálogo, não só auxiliar no esclarecimento do registro escrito como complementar e ampliar a conversa de acordo com as expectativas das famílias.

Mas como são escritos esses relatórios? A escrita do relatório é a formalização e sistematização da avaliação formativa realizada pelas educadoras ao longo do semestre, que teria a intenção de fornecer uma visão global do desempenho e atuação escolar do aluno. Como há coletivos de educadores em número crescente por ciclos, a escrita do relatório torna-se complicada devido aos tempos para o pensar coletivo:

Quando a gente pensou em avaliação, a gente pensou em uma série de movimentos e esses movimentos implicavam tempo. Tempo para você sentar, pensar, refletir a respeito de cada uma das pessoas, tempo para escrever sobre cada uma dessas pessoas. (...) Mas acho que ainda existem impasses que é em relação à estrutura do relatório. E aí volta a questão tempo, as pessoas não conseguem sentar e fazer uma análise, aluno por aluno, com todas as pessoas que estão envolvidas, e acho que a gente vem conseguindo algumas avaliações com mais consistência **mas ela ainda não é o que se pensou na época** [grifos meus] (EGED, 2000).

Apesar de alguns ajustes, como a mudança da trimestralidade para semestralidade do relatório, terem ajudado em sua organização no tempo, é unânime entre as(os) professoras(es) que ele ainda apresenta tanto dificuldades de exposição escrita como no momento de análise e reflexão de cada aluno. Nesse aspecto, além do tempo, há outras dificuldades que se somam. Um dos elementos complicadores é o número de alunos no II e III ciclo de cada professora(or) e, principalmente, as(os) professoras(es) que trabalham com mais de um ciclo e com maior número de turmas, como é o caso das professoras de Educação Física, Línguas Estrangeiras e Arte-Educação.

De acordo com a própria identidade da escola, várias dinâmicas foram tentadas para esse momento de escrita do relatório. No início, nos coletivos maiores, todas as professoras falavam e uma secretariava, a qual ficava com a tarefa de redigir os relatórios de cada aluno daquela turma a partir dos dados discutidos no coletivo, desta forma era uma síntese da discussão e da análise. Depois, sempre com um ou dois responsáveis pela redação, o coletivo de professoras se reunia, mas entregava por escrito suas anotações mais específicas da área para que se tivesse mais elementos quando da redação do relatório.

Essa prática foi, posteriormente, substituída por uma semelhante, na qual muitas(os) professoras(es) entregavam suas planilhas de anotações sobre o aluno e, ainda, quem quisesse entregava uma parte já redigida, procedimento que ainda permanece.

No I ciclo, a escrita do relatório dá-se de forma mais tranqüila e global, porém apresenta ainda dificuldade em individualizar mais o registro para as(os) professoras(es) que trabalham com várias turmas desse ciclo:

Relatório de avaliação é um problema para os professores das aulas especializadas do I ciclo. Eu acho um martírio para eles, para Educação Física, Artes Plásticas, Teatro, Música; Língua Estrangeira também é assim no II ciclo. Eles têm muitas turmas, muitos níveis diferenciados, eles só podem fazer um repeteço (EGPIN, 2000).

Nós pensamos como alternativa esse registro escrito. Só que esse registro escrito demanda muito tempo, para você sentar e pensar no teu aluno e falar sobre isso, isso vai muito de você, de como você enxerga teu aluno, como você não tem um momento comum daquelas que trabalham como fazer aquela análise. No começo, a gente até conseguia, praticamente nas primeiras turmas, atualmente é muito difícil, eu acho que a gente está pecando, pecando pela falta. A gente até fala, é melhor do que era, com certeza, mas ainda não era o que a gente queria. (...) porque a gente escreve, escreve, quando eu olho depois a coisa pronta não chega no que eu queria dizer, se eu chegar no que eu queria dizer, bom eu vou precisar de dois meses para falar, para você ter uma idéia eu tenho dezoito turmas, imagina falar sobre cada um deles. Isso para mim eu acho que é o nosso grande ponto fraco, e a escola tem que investir nisso. Eu acho que está meio parado (EIPIN, 2000).

A busca de dinâmicas que dêem conta dos sentidos que esses momentos de registro e reflexão parece ser uma preocupação do grupo, mas essa procura esbarra em fatores e condições objetivas que ainda não foram superadas, como os tempos profissionais.

Uma prática da EVMC é que esses sejam momentos comuns a todos os ciclos, e não em tempos múltiplos por ciclos. Caso se usasse tempos múltiplos, ou seja, encontros mais frequentes de avaliação de cada aluno distribuídos durante o semestre, talvez não se chegasse ao final do semestre como quem chega à ponta de um funil, com menos espaço e tempo de reflexão coletiva. Essa reflexão coletiva em tempos múltiplos poderia gerar um planejamento cotidiano concretamente coletivo. Esse está incluído entre outros problemas apresentados pela escola. Da forma como acontece, a sistematização da avaliação torna-se uma ponta penosa a todos os educadores, implicando conseqüências funestas a sua própria qualidade reflexiva.

Apesar de todos esses contratemplos nos momentos de formalização da avaliação no coletivo de professores, o aluno percebe o processo de avaliação como auxiliar de sua caminhada escolar. Encontra no dossiê, no relatório e, principalmente, no contato próximo com as(os) professoras(es) a maneira de se orientar. O depoimento de alunos egressos é emblemático sobre isso: Eu, na prova, não me preocupo com a nota, eu me preocupo com o que aprendi para resolver a prova. Por exemplo, colar não vai solucionar nada só vai conseguir uma nota maior, mas vou ficar sabendo menos ainda, porque não vou buscar o que não aprendi, acho que eu tenho que buscar junto com o professor (EIEETD, 2000). Por outro lado, para quem está ingressando na escola o raciocínio é semelhantemente inverso: Não tem nota, você tem que estudar igual, fazer como se estivesse nota, e, na verdade é um pouco diferente, não tem nota, mas tu também aprende, a escola avalia de outra forma, que é um outro tipo de nota, não é aquela nota de todos os bimestres, é escrito tudo sobre você (EGNEOIII, 2000). Mais do que relatórios e dossiês, para os alunos, é no contato direto de trabalho de sala de aula com suas professoras e professores que a avaliação acontece. Esses momentos de formalização têm seus sentidos não absolutizados.

A maioria dos pais têm dificuldade de entender o relatório se não lhes forem proporcionado aqueles momentos de conversa com as(os) professoras(es) durante a entrega do mesmo. Não obstante esse fato, encontram-se mães que se entusiasmam e aprovam essa forma de retorno do processo ensino-aprendizagem: *Eu prefiro o relatório pois vem claro como o aluno está em aula. Pela nota não, se tirou isso ou aquilo é só. Relatório vem mais claro, a gente lê, a gente entende (...) mãe sempre é curiosa e quer saber mais sobre o seu filho* (EIMEE, 2000).

Ao final do ano, faz-se uma avaliação sumativa, em que, como síntese do processo, é indicada a forma de progressão do aluno: progressão simples, progressão com plano didático de apoio, progressão sujeita a uma avaliação especializada. Essas categorias de progressão são, comumente, tratadas na escola como P1, P2 e P3, respectivamente. Apesar de criadas para informar os processos de apoio a serem oferecidos aos alunos, essas formas de progressão ainda guardam uma relação com o sistema seriado, pois, grosso modo, o que está implícito como subtexto de algumas professoras é que P1 seria o aluno que passaria por média; o P2 o que seria aprovado após um processo de recuperação, e o P3 o que seria reprovado. Se forem levados em conta esse subtexto e as dificuldades objetivas no trabalho pedagógico desenvolvido pela EVMC, pode-se afirmar que, concomitantemente à democratização do acesso, da permanência (índice de exclusão da escola sempre menor de 1%), há ainda um problema na democratização do conhecimento, ou seja, na garantia de aprendizagem para todos, como se pode notar na tabela a seguir:

Tabela 6.2.4 – 2 Progressão no 3º ano de cada ciclo de 1996 a 1999

		1996	1997	1998	1999
I Ciclo	PS	46	61	90	76
	PPDA	13	12	16	28
	PSAE	22	27	37	40
	Total	81	100	143	144
II Ciclo	PS	38	36	29	41
	PPDA	15	18	35	18
	PSAE	20	5	52	28
	Total	73	59	116	87
III Ciclo	PS	-	-	-	32
	PPDA	-	-	-	15
	PSAE	-	-	-	-
	Total	-	-	-	47

Fonte da dados: Secretaria da EVMC / 2000

Há problemas de aprendizagem que não estão sendo resolvidos durante o ano, resultando em grande número[217] de progressões sujeitas a uma avaliação especializada. Esse tipo de avaliação, em virtude de problemas estruturais, não ocorre como deveria, criando uma bola de neve de dificuldades. Os alunos indicados nesse tipo de progressão são os que apresentam grande dificuldade, requerendo, por isso, outro tipo de atuação do coletivo de educadores e necessitando de apoio específico para além de sua carga horária escolar. Assim, nota-se que no I ciclo, o índice se mantém, tendo-se uma média de um pouco mais de um quarto de alunos que vão para o II ciclo com grandes dificuldades. No II ciclo, esse índice sofre flutuações, com o menor índice – 8,47% - em 1997, ano considerado o que se teve as melhores condições de trabalho, inclusive com mais horas (100h) de LA , e o maior índice em 1998 – 44,82%, o que é um número alarmante, ainda mais se se considerar que o atendimento no LA foi sendo cada vez mais proporcionalmente diminuído. No III ciclo, com apenas uma turma de concluintes, não se pode indicar a PSAE, pois o aluno está saindo da escola.

Na verdade, esse final foi bastante polêmico dentro da escola em 1999, pois havia casos de freqüências e aproveitamentos muito irregulares, mas a escola estava sem muitas saídas para fazer uma progressão que fosse de qualidade razoável ou para reter o aluno. Foram momentos de tensão, nos quais, novamente, a escola teve que “se virar com suas próprias pernas”, recebendo de sua assessoria apenas a determinação de que os alunos tinham de concluir o ensino fundamental. Dessa forma, a EVMC, através de discussão em seu Conselho Escolar, criou alguns mecanismos internos que pudessem amenizar a situação. Mas o resultado não contentou o grupo de professoras

(es), pois se sabia que alguns alunos estavam saindo sem condições para o ensino médio. Esse fato gerou um grande debate com a mantenedora acerca dos alunos com frequência irregular ou excluídos da escola (ou o termo usado evadido), pois, embora fossem em pequeno número, a EVMC sentia-se responsável pelo resultado de seu trabalho. Assim, após longos debates, a EVMC teve permissão para, nesses casos, enturmar o aluno no mesmo ano/ciclo ou em TP, dependendo de cada caso, no ano letivo seguinte.

Entretanto, aumentaram muito o desconforto e a preocupação dos professores em relação a essas dificuldades de aprendizagem, à falta de condições de dar conta delas e às conseqüências disso na vida escolar de cada aluno. Ficou a sensação de que alguns alunos simplesmente saíram.... mas não concluíram, como expressa uma professora representante no CE:

Ele acaba saindo daqui com certificado de ensino fundamental sem ter um conhecimento de aluno que deveria ter de ensino fundamental. Acho que algumas questões como alguns professores trouxeram para o CE, e aí o CE nesse ponto fica bem de mãos atadas, porque não tem mesmo o que fazer, quando tu vês que alunos sem conhecimento estão passando e vão sair formados de uma escola sem ter aquele básico. Eu acho que as questões de avaliação deveriam ser reformuladas na escola por ciclos (EGMCE, 2000).

Essa fala é representativa da posição atual dos professores em relação à progressão contínua. A maioria das professoras defende a progressão contínua dentro do ciclo, com todos os mecanismos de apoio, mas muitas defendem também a retenção ao final do ciclo. Esse parece ser o rumo que se descortina para a EVMC, pois as condições objetivas de progressão contínua em todo o ensino fundamental, ao não serem objetivamente sustentadas, passaram a uma aparente existência. E, nesse sentido, parecem oportunas as palavras de Demo (1998) de que, mais do que qualquer outra coisa, é preferível a “pedagogia da verdade”. Dessa forma, a retenção ao final do ciclo parece ser, para boa parte das professoras da EVMC, uma solução possível e intermediária entre o sonho e a realidade vivida.

As preocupações na enturmação dos alunos, seja em seu ingresso seja na passagem dos anos/ciclos ou entre ciclos, residem mais em analisar cada caso de aluno do que em uma tendência geral ao homogêneo ou ao heterogêneo. Um balizador é o critério idade, mas, como já afirmado, não é único. Nesse tempo de escola, tem havido as mais variadas tentativas com o intuito de facilitar a aprendizagem e as relações dos alunos. Porém nota-se que esse assunto carece internamente de um maior aprofundamento teórico que possa dar sustentação às formações de turmas feitas pelo coletivo de professores do ciclo.

Essas formações estão intimamente ligadas ao processo de avaliação. Vê-se, por exemplo, no II ciclo, a tentativa de formar por homogeneidade de dificuldade, o que não tem surtido o efeito desejado, pois se reúnem alunos com variadas dificuldades em uma mesma turma com a mesma organização das outras. As variadas dificuldades dos alunos reunidas e somadas às

dificuldades pedagógicas de fazer um trabalho diferenciado inviabilizam um trabalho mais cooperativo entre os alunos, pois se torna uma separação pura e simples sem uma estrutura que dê sustentação ao trabalho. No I e III ciclos, os critérios de enturmação são múltiplos, gerando turmas mais heterogêneas, nas quais as mediações de aprendizagem de cada aluno contam com a intervenção também de colegas com maior domínio. As próprias professoras do II ciclo, admitem que a formação de turmas realizada nesse ano – tentativa de homogeneizar – não tem sido produtora e indicam que terão de usar critérios diferentes. Entretanto, observa-se que não há uma formação e debate maiores com os coletivos de professoras(es) que possam informar e pautar de forma mais consistente esse processo e que potencializem a atuação docente com alunos com maiores dificuldades de aprendizagem inseridos heterogeneamente nas turmas.

Nessa perspectiva, a zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, conceito-chave para uma progressão continuada e intervenção pedagógica, pois trabalha *na* possibilidade do educando, poderia ser objeto de maior atenção também na enturmação. Uma vez que, como afirma Vygotski (1993), é tão nefasto trabalhar aquém como o é trabalhar muito além dela, sendo necessário intervir nela exatamente para expandi-la pelo domínio crescente, gerando nível de desenvolvimento atual cada vez mais consistente e maiores possibilidades de desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes.

As conseqüências da avaliação, da diminuição dos recursos humanos do LA e dos processos de enturmação refletem-se na formação das Turmas de Progressão da EVMC. Pensadas, inicialmente, para dar conta das defasagens idade/escolaridade, essas turmas têm cada vez mais assumido a atribuição de trabalhar na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Essa mudança de papel tem duas interpretações de suas causas. Uma delas diz respeito à falta de estruturação de apoio (de rede de sustentação de inclusão dos alunos portadores de necessidades educativas especiais, diminuição das horas de LA e da atuação da itinerante). Uma outra, diz respeito à ausência de um planejamento coletivo de intervenção que possa atuar mais incisivamente nas dificuldades durante o processo de modo a superá-las durante o seu desenvolvimento. Assim, os alunos com grandes dificuldades ou com necessidades educativas especiais são encaminhados para as turmas de progressão, nas quais, virtualmente, teriam melhor atendimento, pois as mesmas têm um número menor de aluno, vagas preferenciais nos serviços de apoio e uma prioridade no trabalho do itinerante.

Essa concentração, em princípio, não acarreta estigmas entre os alunos, e as(os) professoras(es) que nelas trabalham optam por isso. Porém, no III ciclo, principalmente entre os alunos que estão chegando à escola, aquela parece ser a turma *dos loucos*. A representação dessa turma, como explica uma aluna, é variável: *Dos novos [alunos] uma saiu da escola porque achou que a sala de aula era de loucos, burros (...). Para mim, a turma de progressão é uma turma que*

ajuda mais o aluno, quando a pessoa precisa de mais ajuda, está fraca, então ela vai para a turma. Eu precisei, e acho que estou ganhando bastante ajuda (EIETPAIII, 2000). Essa aluna, que já frequentou TP no II ciclo, não se preocupa por não estar acompanhando sua turma original, pois *cada um é cada um, cada um pensa e é diferente um do outro* (EIETPAIII, 2000). A mesma visão favorável de que a TP auxilia na aprendizagem e que não interessa simplesmente avançar, mas aprender, aparece em outro depoimento: *Prefiro ficar na sala de progressão porque a gente pode aprender muito mais e é melhor que se a gente passasse sem saber nada* (EGETPAII, 2000). Para ela, ali se aprende mais e mais rápido. Mesmo estando implícita a idéia de retenção com tempos variáveis, diferente de reprovação e simples repetência, essa idéia não é confirmada. O que prevalece, tanto nas professoras como nos alunos dessas turmas, é a visão de oportunizar a superação das dificuldades e o trabalho conforme as necessidades:

A TP pode até funcionar como isso [retenção] assim tipo aquele aluno não dá conta, ele não sabe isso, então tem que ir para TP. Mas eu não enxergo isso como uma tendência geral. Acho que isso são momentos, são algumas derrapadas, ou sei lá como a gente pode chamar, na forma de encaminhar as questões, porque de maneira geral eu entendo que a TP é vista como um espaço diferenciado, uma chance para esses alunos poderem se superar (EGPTP, 2000).

Conforme indicação da SMED, cada aluno pode permanecer, no máximo, dois anos^[218] em turma de progressão, e a previsão seria que fossem extintas no decorrer do tempo. A extinção das TPs não se confirma na prática, e quem trabalha há muito tempo com elas considera que *a turma de progressão, pelo menos a curto prazo, não tem a menor possibilidade de extinção como estava posto lá nos primeiros tempos* (EGPTP, 2000). Isso está relacionado às transformações que as TPs da EVMC têm vivido, pois não se trata mais de apenas defasagens idade/escolaridade, ou de grandes dificuldades na aprendizagem, os alunos que

chegam para a turma de progressão são casos cada vez mais variados, mais distintos e mais desconhecidos para nós. (...). Antes a gente tinha outro tipo de aluno, com muita dificuldade, mas que era fruto daquela escola tradicional, que não conseguiu dar conta desses alunos. Mas aí foi se somando, então, a gente tem, agora, uma gama enorme de casos; e muitos a gente não sabe o que fazer, até hoje a gente não sabe o que fazer, a gente não conseguiu fazer nada. Há alguns elementos até colocados pela própria secretaria, como por exemplo, o tempo que o aluno pode ficar em uma turma de progressão que não pode ultrapassar dois anos, eu questiono isso muitíssimo. Se é para ser, então tudo bem, é o espaço da transitoriedade, é um espaço temporário, mas existem alunos que não conseguem em dois anos (EGPTP, 2000).

A tendência de enturmação em TPs dos alunos portadores de necessidades educativas especiais vem acompanhada pela justificativa de que, por ser um espaço diferenciado, é nelas que eles poderão ter um acompanhamento melhor, embora sejam admitidos os preconceitos existentes em boa parte do grupo docente. O que se impõe e, ao mesmo tempo, preocupa é que a inclusão não

está sendo trabalhada junto com uma expansão de rede de apoio da cidade e do próprio sistema educacional, o que a escola faz é contar apenas com “seus braços e suas pernas”:

Isso é muito polêmico. Eu ainda acho que aquela velha expressão cada caso é um caso continua valendo, porque a gente tem esses dispositivos, essas modalidades diferenciadas dentro da escola, a gente usa e abusa delas dentro do que é possível fazer. Claro que se a gente tivesse essa famosa rede de apoio, tivesse chance de construir, se os professores tivessem menos tempo com os alunos e mais tempo de estudos, você poderia tranqüilamente extinguir turmas de progressão e colocar esses alunos dois aqui, dois alunos lá, e ter várias turmas com alunos portadores de necessidades especiais andando, mas isso se tivesse essa rede de apoio, se tivesse uma organização como existe na realidade de vários países. Agora dentro das possibilidades que a gente tem, pensando em termos de Porto Alegre – Rede Municipal de Ensino – eu acho que aquelas escolas de educação especial terão de continuar com as portas abertas. Todos aqueles que puderem ser incluídos no ensino regular, a gente deve tentar, claro que tem resistência mas a gente deve tentar sim. O serviço da SIR deve ser ampliado, elas cada vez mais integradas dentro da sala de aula fazendo esse intercâmbio e a gente vai indo. Aonde a gente vai parar eu não sei, mas dentro das possibilidades que se tem a gente vai indo pelo caminho que é possível fazer [grifos meus] (EGPTP, 2000).

Observa-se que existe uma interrogação sobre os rumos tomados pela escola na inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais, os quais estão majoritariamente em TPs. A possibilidade de modificação dessa realidade não poderá ser uma responsabilidade apenas da escola, mas inclui uma política educacional e de cidade que qualifique esse processo, pois do contrário, fica a preocupação de que a inclusão seja *só para ficar no papel, só para bonito* (EGPTP, 2000) e de que se torne mais um problema de cada escola do que uma política efetiva de governo.

Se formar uma turma pode ser considerado um dos primeiros momentos da avaliação, já que se considera que essa deve informar a intervenção docente e que as crianças aprendem em relação, fazer a passagem de um aluno de TP para uma turma de ano/ciclo é uma questão ainda mais delicada. Essa passagem deve levar em consideração uma enorme gama de fatores e contar com apoio para que se garanta a aprendizagem do aluno. O mais comum é que, nessa passagem, o aluno assuma a nova turma e se integre bem com o novo grupo. Todavia, a tendência, duramente criticada pelas professoras, é de que, quando o aluno progride, seja liberado do LA, quando é nesse momento de passagem e de apropriação de um novo espaço que ele estaria necessitando ainda mais de apoio, pois, muitas vezes, essa passagem acontece no meio do ano e há uma caminhada da nova turma da qual ele deve se apropriar. Assim, falta uma integração maior entre SOP, LA, professores da TP e do ano/ciclo para que o aluno tenha maior êxito. Prática que já existiu dentro da escola e que, atualmente, está sendo retomada, mas ainda de forma insuficiente, segundo as professoras.

Esses movimentos inserem-se em uma avaliação de escola como um todo. Nesse sentido, é importante retomar o entendimento de avaliação de Freire, lembrado por Rays: “(...) a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos por ventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico. (...) Nesse sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação” (Freire apud Rays, 2000, p. 94-95).

O momento da Avaliação da turma como um todo é um fórum privilegiado de discussão coletiva da trajetória da turma. Esse encontro trimestral ocorre em todas as turmas, inclusive no nível A. Nesse aspecto, houve resistência inicial a que essa dinâmica fosse realizada com os alunos de cinco anos, resistência superada por ter se provado que o aprendizado da avaliação participativa é um processo:

Eu achava muito complicada a Avaliação da turma como um todo, dizia eles são pequenininhos, não entendem (...) brigava com aquilo achava que não deveria acontecer, mas aos pouquinhos fui vendo que estava errada (...). Hoje, vejo que aquele exercício, entre aspas, no jardim, oportunizou que eles agora ajam e falem como o fizeram no II ciclo na ATCT. Eu fiquei maravilhada com a participação dessas crianças (...). Ai, quando eu estava participando daquele conselho, eu vi puxa vida mas tem que ser feito no Jardim. Porque isso é feito passo a passo (EGPIN, 2000).

A ATCT, assim como a auto-avaliação[219] do aluno, tem como horizonte o compromisso de uma avaliação emancipatória, que, conforme Saul, é “fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação” (1994, p. 61).

Há a previsão de participação dos funcionários, pais representantes, equipe diretiva, alunos e professoras na ATCT. A participação de todos foi uma realidade no início da EVMC, mas alguns segmentos, como funcionários e pais, gradativamente, tiveram sua presença diminuída ou uma participação menos efetiva. Os funcionários, pela alta rotatividade, muitas vezes têm dificuldade de entender que esse momento faz parte de seu trabalho na EVMC. Todavia, as funcionárias que têm participado de forma constante das ATCT percebem o espaço como importante para estabelecer uma relação de maior igualdade com alunos e, inclusive, de respeito mútuo em seus papéis específicos: *Eu acho muito bom participar da ATCT, pois a gente pode falar diretamente com os alunos sobre o nosso trabalho. Quando a gente participa da ATCT, os alunos passam a colaborar mais com a limpeza da sala e respeitam mais as funcionárias, inclusive durante os recreios / A gente também trata da relação nossa com os alunos* (EGFE, 2000).

Os pais representantes, quando presentes, raramente assumem uma postura de representação, e, sim, de pai de um aluno em particular, lugar de onde fazem sua intervenção. Dessa forma, a avaliação mais constante dá-se entre professoras, incluindo equipe, e estudantes. Esses valorizam o momento, que se apresenta como excelente oportunidade para os alunos novos: *Lá, o*

conselho de classe era só dos professores, os alunos nem sabiam o que estavam falando lá dentro (EGNEOIII, 2000). Acho legal a atitude do colégio municipal pelo ciclo porque o aluno fica por dentro do que está acontecendo, sabe de tudo que acontece aqui e dá sua opinião (EGNEAIII, 2000). Para os estudantes egressos fica a lembrança e a falta desses momentos em suas novas escolas:

- Eu sinto falta de falar no conselho porque tem tipo de coisas que a gente vê que está errado e que a gente quer mudar, por exemplo, às vezes a escola está muito suja, mas aí a gente não tem como dizer que aquilo que a gente pode mudar e aquilo que precisa mudar... (EGEESD, 2000).

- Dá vontade de falar, assim, as coisas que tem que se falar. Tem professores que também não sabem dar aula direito, mas lá é só com os professores não é com os alunos; não temos esse espaço para falar (EGEETP, 2000).

Como espaço de decisões democráticas, a ATCT deve contemplar tanto o consenso como o dissenso, dessa forma os conflitos podem se explicitar e não serem escamoteados, pois a crítica é formativa e pode gerar uma reorientação do trabalho. Nesse trabalho, a função do diálogo mediador que se estabelece entre quem participa consiste em revelar a consciência sobre a situação vivida e a criação coletiva de alternativas para transformá-la de acordo com os anseios do grupo. Infelizmente, os registros desses momentos em um resumo, que vai no dossiê, ainda não traduz a diversidade da ATCT, muitas vezes reduzindo-se a algumas combinações pontuais. As técnicas usadas nesses momentos variam conforme o trabalho realizado; algumas técnicas desagradam os alunos maiores por tolherem a espontaneidade e forçar a participação em um assunto direcionado [220].

Não obstante algumas limitações e entraves objetivos, pode-se afirmar que a ATCT é um momento de complexidade temática no qual entram em avaliação o processo ensino-aprendizagem vivenciado, as relações sociais estabelecidas, a materialidade do espaço escolar e a prática pedagógica da escola como um todo. Essa complexidade, aliada a uma igualdade na diferença de papéis exercidos, aponta para a superação de visões fragmentadas, criando condições objetivas e subjetivas para uma cultura da participação, o que está em consonância com a idéia de uma escola progressista. Constitui-se em um coletivo multifacetado, dialeticamente inter-relacionado no contexto da escola.

Outros movimentos são implementados com o sentido da avaliação da escola, como, por exemplo, reuniões de professores e de funcionários; encontros com os pais e responsáveis, e o VPOF. O Ver pelo olhar da família é um instrumento que compõe a pasta do dossiê trimestral do aluno, sendo realizado desde a implantação da escola. Sua função seria oportunizar a todos os pais

uma possibilidade de manifestarem-se sobre o trabalho desenvolvido e de informar, dessa forma, à escola, suas inquietações e outros elementos considerados importantes para o trabalho escolar desenvolvido no trimestre e a ser implementado na seqüência. Nesse sentido, o VPOF de cada aluno é lido pelo coletivo de professoras antes da escrita do relatório, funcionando como elemento de diálogo, embora escrito, entre as partes. Entretanto, o VPOF nem sempre é objeto de uma imediata sistematização e interpretação de dados por parte de toda a escola, o que obstaculiza sua função mais ampla. As limitações, além das abordadas sobre os encontros de entrega do VPOF, relacionadas a esse instrumento foram apontadas por Carvalho sendo:

a) as professoras necessitam construir um instrumento a cada três meses e solicitar às famílias que o respondam; b) as famílias nem sempre devolvem instrumento, com a justificativa de que não tiveram tempo para preenchê-lo; c) o instrumento devolvido está parcialmente respondido; d) as questões, por vezes, não foram bem formuladas ou são mal-compreendidas; e) as famílias, noutros momentos, não sabem ou não tem tempo para responder o questionário e suas respostas são breves, numa palavra; f) as famílias reclamam que a toda hora tem algo para responder; g) os instrumentos tendem a ficar repetitivos e burocratizados; h) a periodicidade do instrumento é curta e não há tempo disponível para processar todas as informações e compreender sua extensão e efeitos; i) a transposição didática apressada, por falta de tempo, deixa muitos elementos fora. (1999, p. 246-247).

Assim, apesar da tentativa de diálogo e compromisso pelo VPOF, nem sempre isso ocorre da forma pretendida. Dos primeiros anos com índices de devolução de mais de 85%, chega-se, atualmente, a um retorno de mais ou menos 60%. Nesse sentido, parece oportuno lembrar que, quanto mais o sentido e a razão do próprio instrumento estão claros às(aos) professoras(es), mais dinâmico ele se torna, ou menos burocratizado, e mais mobilização há por parte das famílias para responder a ele. O curto espaço de tempo entre um e outro, apontado por Carvalho, poderá não ser o principal empecilho se ocorrer uma elaboração que tenha efetivo significado e sentido à escola, e se os próprios momentos de entrega de dossiê sejam encontros de diálogo com as famílias que as sensibilizem para a responsabilidade e participação na vida escolar de seu filho. Para muitas famílias, o VPOF tem um significado social e um sentido particular que informa o seu preenchimento, que se torna um ato familiar: Eu acho bom o Ver, pois ali a gente sempre está em contato com a escola e com os professores. Aquilo dá aproximação da família naquele papel, pois a gente responde o que acha certo, o que acha errado. Eu sempre respondia junto com os meus filhos. Acho muito bom (EIMEE, 2000). Embora essa consciência não seja ainda dominante, observei, ao reler os VPOF, que muitas informações e posições são expostas de forma compromissada com uma visão de escola participativa. Certamente, também em muitos predominaram as respostas curtas ou questões não respondidas. Se podemos apontar a conjuntura de emprego e trabalho como elementos

que dificultam o tempo para dar respostas às questões, parece que o que é mais premente é o resgate, por parte da escola, do sentido e uma reflexão mais demorada quando da elaboração do instrumento e da sistematização dos dados obtidos.

A escola suspende suas atividades letivas para avaliação entre seus profissionais durante dois dias no início do ano, dois no meio e dois no final do ano. Nesses dias, em pequenos e no grande grupo, entram em debate a escola, suas equipes de trabalho e o próprio trabalho pedagógico. Há reuniões, geralmente separadas, de funcionários e professoras. As reuniões que aglutinam as(os) professoras(es)[221] pautam-se por registros individuais ou em grupos que constituem o que é chamado de Ver pelo olhar do professor. Os encontros constataam limites da atuação da escola e estratégias para avançar. Entretanto, o que se comprova na leitura desses registros é que as atuações de cada professor(a) não aparecem expostas; o que se tem é mais um desenho geral de entraves e possibilidades e uma avaliação mais detalhada de cada setor das equipes diretiva e auxiliar da ação educativa. Dessa forma, um ponto falho, admitido até pelas(os) professoras(es), em todos esses movimentos de avaliação da escola, é uma avaliação mais individualizada da atuação de cada educador(a). Essa(e) é avaliada tangencialmente em todos os movimentos – auto-avaliação do aluno, ATCT, VPOF, etc., mas seu trabalho não é objeto de um olhar específico por parte da equipe diretiva ou do coletivo, o que pode dificultar uma tomada de consciência de seus próprios limites e dificuldades. Faz-se necessária uma avaliação democrática para todas(os).

No entanto, os movimentos implementados para avaliação são indicativos da busca de uma avaliação democrática, sendo necessário que os sentidos tenham relevância e que a prática não se burocratize, pois aí, embora previstos ricos momentos de reflexão, eles se tornarão inócuos para uma avaliação emancipadora em seus conceitos básicos – emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa (Saul, 1994).

6.2.5 O debate em torno dos ciclos

O debate em torno dos ciclos, seja para defendê-los, seja para refutá-los, tem crescido muito no último ano e notadamente no primeiro semestre de 2000. Essa intensa emergência temática no cenário da discussão pedagógica e política está relacionada à multiplicação da experiência em vários municípios (cf. item 4.2) e ao processo eleitoral municipal em curso no país. Esse debate tem envolvido órgãos de imprensa, legisladores, candidaturas políticas, dirigentes de secretaria, pesquisadores e estudiosos em geral e a, já inserida, comunidade escolar. Dessa forma, busco, aqui, expor de forma ampla, os recentes debates públicos, a visão de estudiosos e da comunidade escolar da EVMC sobre a questão.

Primeiramente faz-se necessário que se retome a idéia, exposta no capítulo 4, de os ciclos contemplarem proposições educacionais diferenciadas entre si[222]. Há ênfases diversas:

agrupamento de séries, blocos de conteúdo e fases etárias de formação. Por conseguinte, o currículo e a forma de avaliação também se distinguem, bem como as orientações político-pedagógicas gerais. Restrinjo-me, neste espaço, a considerar os ciclos propostos pela EVMC.

Um ataque muito comum à proposta dos ciclos é de que sua intenção é meramente econômico-política – reduzir índices da repetência escolar, apresentada, segundo Grossi[223], pelos governos de direita e esquerda como “causada pela avaliação inadequada que se pratica nas escolas” (2000, p. 46). Seguindo a linha de indistinção entre as propostas, a autora afirma “direita e esquerda se alinham em projetos absolutamente iguais [?], identificados na proposta de ciclos” (idem, p. 48). Como se observou ao longo deste trabalho, há distintas posições, não sendo possível considerá-las “absolutamente iguais”. Por outro lado, o tornar-se uma proposta oficial de melhoria de índices e não de aprendizagem é um risco real para as propostas progressistas, como se viu, e um objetivo tangencialmente assumido pelas propostas de cunho mais conservador e liberal. Algumas defesas que a autora faz são inegáveis, quais sejam: a importância de salários dignos e de atualização científica permanente para os docentes; do desejo no processo de aprendizagem e da qualificação da interação pedagógica entre educador e educando. Esses elementos não são descartados nas proposições do ciclo e nem das séries, pois referem-se a uma condição do trabalho com a elaboração e apropriação do conhecimento, sendo, por conseguinte, ao menos teoricamente, assumidos por todos que gestam ou definem políticas educacionais e, certamente, por todos que vivenciam a prática escolar.

Mas retorno a questão dos ciclos, Grossi afirma que “já tentaram essa alternativa [ciclos] vários[224] países do mundo, em décadas anteriores, e dela desistiram” (2000, p. 8). O que parece ou um desconhecimento real da autora ou um velamento intencional[225], considerando-se, no mínimo, a seguinte afirmação de Perrenoud: “A organização da escola em ciclos de aprendizagem, principalmente a primária [correspondendo, *grosso modo*, ao ensino fundamental brasileiro], está sendo discutida em vários países desenvolvidos. Em alguns sistemas escolares ela já foi adotada no papel mas sua implementação tem sido apenas parcial” (1999, p. 8).

Além dessas controvérsias, quando entram em debate os ciclos o que mais se polemiza é a questão da avaliação e, conseqüentemente, do ensino. A preocupação de autores que procedem de forma mais coerente, como Demo (1998), é de que em nome do direito ao acesso, se acabe negando ou artificializando o direito à aprendizagem. Esse autor concorda em que a repetência nunca foi nem será sinônimo de aprendizagem (fato provado por várias pesquisas), porém sua simples eliminação também não garante nada, pois “uma coisa é perceber que o aluno deve aprender sem repetir, outra é camuflar a aprendizagem para que possam avançar sem aprender” (1998, p. 174). Por isso, o que Demo postula é que o eixo seja o investimento nas aprendizagens do educando e, para isso, também nas aprendizagens do educador. Para o autor, “tudo pode ser feito, desde que o aluno aprenda

melhor [no sentido do conhecimento e da formação da cidadania]” (idem, p. 163), pois “a razão central de ser da escola é o aluno”, então “não se trata de promover, mas de aprender. Promover sem aprender é sucatear a escola, e, no fundo, descartá-la como desnecessária. Tudo que compromete o futuro do aluno não pode ser criatividade” (idem, p. 182).

Em Porto Alegre, e particularmente na EVMC, a despeito dos impasses e das superações necessárias, a lógica é a da aprendizagem, e não da simples promoção, tanto que a escola se rebelou quando viu a qualidade das aprendizagens ameaçada e mantém sob foco a preocupação, apresentando atualmente uma tendência a realizar retenção quando for o caso já que as condições objetivas de trabalho, já abordadas, não estão permitindo uma efetiva aprendizagem para todos.

Um elemento normalmente esquecido nesses debates é a exclusão da escola. Como já referido no capítulo 4, a RME de Porto Alegre chegou a um índice em torno de 1,4%, com uma população estudantil de cinquenta mil estudantes espalhados em escolas, majoritariamente, das periferias da cidade. Na EVMC, esse tipo de índice sempre foi inferior a 1%, o que nos autoriza a dizer que o aluno permanece na escola em busca de seu aprendizado; o que falta é a escola responder em 100% a essa permanência com um contexto de aprendizagem cada vez mais qualificado. É importante lembrar que, como já referido no capítulo 4, os documentos oficiais de Porto Alegre têm o cuidado de destacar que a seriação não é a responsável por todas as mazelas da educação e que os ciclos não representam a superação automática desses problemas. Como afirma Xavier, essa proposta “não é uma solução milagrosa, é uma alternativa” (Zero Hora, 2000, p. 42)

Na revista *Pátio*, o debate foi pautado em dois números consecutivos. No primeiro, a defesa do regime seriado é feita por Grossi, no já referido artigo, e a defesa do ciclos como possibilidade por Menga Lüdke. Lüdke parte do pressuposto, construído em uma pesquisa anterior, de que muitos problemas de avaliação no ensino fundamental estão diretamente ligados aos problemas de “natureza estrutural (...). Entre eles se destacam a divisão em séries e a separação entre o primeiro e o segundo segmentos daquele curso” (2000, p. 49). Embora vendo com otimismo a nova perspectiva, pondera que a estrutura de ciclos “exige uma longa e difícil caminhada. As tentativas de mudanças rápidas e fáceis nesse sentido podem resultar em fracassos totais” (idem, p. 49). Postulando direito de resposta a Grossi, Krug e Azevedo escrevem um curto artigo, ressaltando os diferenciais da escola organizada por ciclos de formação e rebatendo os mitos em torno dela: ciclos é tudo a mesma coisa; basta trocar a organização de séries para ciclos que todos os problemas enfrentados pela escola serão superados e não avalia quem não reprova (2000, p. 9).

Recentemente (abril), em um programa televisivo (canal a cabo) de Porto Alegre, durante três dias os ciclos foram combatidos/discutidos, tendo participado dessa discussão vários oponentes – Neuza Canabarro, vereador Jocelin Azambuja, Ester P. Grossi, entre outros – e alguns atores da cena educacional da cidade – uma aluna (10 anos) da RME, a diretora de uma escola, entre

outros. O fio condutor era provar que a escola por ciclos não estava ensinando corretamente e que os alunos não aprendiam, portanto a escola seriada seria melhor. A polêmica foi grande e teve vários desdobramentos[226], principalmente por terem exposto uma criança. O que parece não ter sido dito no programa é que essa aluna que, pressionada pelo apresentador, não conseguiu ler e escreveu pouco na frente das câmaras, recebe atendimento da SIR, exatamente pelas dificuldades que tem e, se ainda não as superou, há muito mais chance em superá-las tendo esses acompanhamentos do que abandonada dentro de uma sala como multirrepetente.

A situação dessa aluna é emblemática, pois, assim como inúmeros outros que têm dificuldades de aprendizagem - e que a escola tem também suas dificuldades em ensiná-los - permanece na escola, onde as ajudas recebidas parecem ser o fator determinante dessa permanência mais do que o fato peremptório de “não rodar”. Não parecem estar essas crianças nem suas famílias simplesmente atrás de um diploma de ensino fundamental, mas de ver suas dificuldades sendo objeto de intervenção na escola, como se confirma em vários depoimentos anteriores de mães e alunos e também podemos observar nesta fala de uma aluna egressa:

Lá eu tinha repetido algumas vezes [na escola seriada até a 3ª série], e acho que não passaria da 4ª , 5ª série e desistiria. Aqui não, quando cheguei aqui eles me ajudaram a aprender, eles ajudam os alunos (...) e agora eu estou bem no 2º grau [ensino médio], claro que não estou ótima tenho dificuldades mas sei que posso aprender, pena que no 2º grau eles não ajudam como aqui (EGEETD, 2000).

Na carta-resposta ao programa de TV, a SMED e os diretores de escolas afirmam que a não-aprendizagem é um problema também da seriação:

É necessário perguntar e identificar quem, como, onde, o quê, porquê, está ensinando e está aprendendo. No relatório EFA 2000, elaborado pelo MEC, os dados são alarmantes. A distorção idade/série está na casa dos 50%, com índice de 25% no Sul e de quase 70% nas regiões Norte e Nordeste. No resultado do SAEB, em 1997, a aprendizagem esperada em matemática ficou na casa dos 10%, em língua portuguesa não alcançou 50%, considerando apenas as disciplinas que dispõem de mais tempo para ensinar, na organização tradicional das grades curriculares. Isso em escola do Brasil inteiro, na sua imensa maioria organizadas nas tradicionais séries, como o “recurso” da reprovação. Também conclui-se, no mesmo relatório, que os estudantes que mais se saem mal são os repetentes (Porto Alegre, 2000, p. 1).

A mídia impressa local[227], em seguida a esse programa televisivo, deu destaque ao tema dos ciclos (duas páginas na ZH dominical) com o título “Escola por ciclos enfrenta sua prova, pais e educadores se dividem sobre a qualidade do ensino oferecido pelo sistema que aboliu os testes e as notas”. Vê-se no próprio título o termo *divisão*, que corresponde à realidade vivida pelas

escolas, pois não há, como já afirmei, unanimidade sobre a questão; mas também há no título uma informação enviesada abolição de testes, o que não é uma afirmação correta, pois as testagens podem ocorrer, como se viu na exposição, o que muda é o seu sentido. A extensa matéria contempla as duas posições: a favor e contra. Em termos de educadores temos a favor a fala do próprio secretário municipal de Educação, de uma professora da UFRGS; e contra a de Esther P. Grossi, Claudio Moura Castro e João Batista de Araújo e Oliveira (MEC) e, ainda, a fala do vereador Jocelin Azambuja. Em termos de pais e alunos, têm-se duas situações: uma contrária, de um aluno de uma escola municipal não citada na reportagem, e uma favorável, de um aluno da EVMC. Nas argumentações contrárias, aparecem a falta de aprendizagem, o agrupamento por idade, a consideração de que a avaliação sem notas não mede o desempenho do aluno e a questão do contraditório tratamento dado ao ritmo do aluno, uma vez que as TPs, virtualmente, ensinam mais em menos tempo. Nas argumentações favoráveis, a redução da exclusão escolar, a consideração de que por grupos etários facilitam-se proposições pedagógicas e de ação didática que considerem a fase de desenvolvimento; a avaliação pelo acompanhamento diário, e não por provas estanques, e o auxílio dado no interior da escola aos alunos com dificuldade. Em questão a promoção automática e algumas posições veementes em favor das notas no processo ensino-aprendizagem. Para os pais e os alunos, em suas respectivas posições – contrária e favorável – o mesmo argumento invertido. Os contrários afirmam que a escola não exige nada, nem o mínimo, e os favoráveis, que a escola além de exigir mostra-se cotidianamente preocupada com a aprendizagem do aluno. Deve-se considerar que se trata de alunos de duas escolas diferentes e que, talvez, a forma como houve a adoção dos ciclos por convencimento ou por desejo próprio (EVMC) podem, sim, alterar muito a representação e as práticas escolares.

Aliás, esse parece ser um problema a ser resolvido por qualquer sistema ou escola que queira transformar sua atuação. Segundo Perrenoud, “toda reforma importante é em última instância uma reforma de terceiro tipo (...) que se dirige aberta e institucionalmente para o cotidiano dos alunos e professores nas classes e nas escolas” (1999, p. 11). Nesse sentido, a inserção dos ciclos é uma reforma de terceiro tipo; apesar de provocar mudanças nas estruturas escolares (primeiro tipo) e na transformação no currículo (segundo tipo), os ciclos são de terceiro tipo, pois “são as práticas profissionais que é preciso transformar. Os valores, as atitudes, as representações, os conhecimentos, as competências, a identidade e os projetos de cada um são, portanto, decisivos” (idem, p. 11). Para o autor, as reformas simplesmente espectaculares e apoiadas em leis não deixam rastro, mas muitas vezes são adotadas porque “elas podem fazer a felicidade tanto dos políticos que querem deixar a sua marca na escola quanto da fração mais conservadora dos professores, que sabem que basta abaixar a cabeça sob a tempestade e esperar as próximas eleições para que os ventos mudem” (idem, p. 10-11). Essa postura está presente em alguns setores docentes

das escolas da RME de Porto Alegre, que foram convencidas a ciclarem, apesar do discurso oficial inicial do, então, subsecretário municipal Educação garantindo que “não vai ser baixado um decreto extinguindo a fórmula atual [seriação]” (Zero Hora, 1995, p. 42). Pelo próprio processo singular de decisão por ciclos na EVMC, não é essa a postura dos educadores da EVMC, que, com afincos e dificuldade de toda ordem, tentam viver um processo de mudança com todas as contradições e impasses que disso decorre. Portanto, as posições veiculadas podem ter outros fatores não expressos na reportagem do jornal.

Dentro da EVMC, há divisão de opiniões sobre os ciclos, principalmente entre os pais, embora apresente uma tendência crescente de adesão e aposta como uma organização válida para escola de seus filhos. O VPOF do 1º trimestre de 2000, registra esse crescimento na pergunta 2, onde é indagado se “o fato da escola trabalhar por ciclos de três anos e não por séries anuais ajuda na vida escolar de seu filho?” O resultado, num total de 527 respostas, foi: *sim* - 63,19% (333); *não* - 9,87% (52); *indiferente* - 17,26% (91); e *em branco* - 9,68% (51). Mas mais expressivo que os índices foram os argumentos usados. Os que afirmaram “sim” destacam que a criança sente-se mais estimulada e interessada, que se oportunizam condições para os alunos com dificuldade e para os alunos que, devido às condições sociais adversas (abrigo / FEBEM), encontram-se em uma situação de escolaridade desfavorável; que a não reprovação exige esforço do aluno não para a nota, mas para a aprendizagem; referem os serviços de apoio, a responsabilidade que sentem em seus filhos com o estudo e a não repetência de todo um ano.

Por sua vez, os que responderam “não” argumentam principalmente que sem nota o aluno não aprende pois só estuda se é pressionado pela nota; temem também a continuidade dos estudos de seus filhos em escolas de outro tipo, tanto em nível de ritual, notas, etc. como em nível de conteúdo que consideram fraco na EVMC; indicam que, nos ciclos, eles não são exigidos e, portanto, ficam com lacunas em suas aprendizagens. Já os que se posicionaram como indiferentes alegam que o título não importa ciclos ou séries mas sim o ensino desenvolvido, muitos dizendo que o ensino é o mesmo; outros dizendo que é muito diferente e mais fraco, e evidenciam a preocupação com a continuidade. Assim, vê-se nos contrários e favoráveis os mesmos argumentos, mas invertidos, como, por exemplo, o interesse, a responsabilidade e a melhor aprendizagem. Certamente, esses dados de um instrumento interno da escola não deverão servir para um convencimento dos contrários, mas para ver nos argumentos desses os possíveis impasses e pontos frágeis da atuação da EVMC.

Nas entrevistas com as mães, houve duas posições fortemente contrárias aos ciclos: a das mães com alunos novos na escola e a da mãe que pediu transferência de escola para suas filhas. As primeiras explicitaram, inclusive, que não sabiam que era por ciclos e, quando souberam, ficaram desapontadas, pois é dito que o ensino é fraco, e que só permaneceram com eles ali porque

era onde havia vaga naquela época do ano (abril). Ao mesmo tempo, elas consideraram que o ensino tem parecido bom, e estão confusas sobre o que farão no final do ano, permanecer ou transferir. A mãe que pediu transferência para suas filhas é taxativa:

Tirei minhas filhas daqui porque o ensino é fraco demais e ia prejudicar a vida delas. A maior foi também porque iria começar a trabalhar, essa não teve dificuldade nenhuma na outra escola. Mas a menor teve dificuldade grande, mas nesse tempo aprendeu muito mais lá do que aqui. Esse negócio de ciclos não dá certo, eles ficam sem saber nada, não tem nem nota (EIMET, 2000).

Nas outras entrevistas com esse segmento, as posições são favoráveis e deixam transparecer sua adesão ao defenderem que deveria ter ensino médio também por ciclos. Uma mãe referiu a situação[228] de transição de sua filha quando ingressou na EVMC e, entusiasmada, concluiu que os ciclos possivelmente serão um bom futuro para as escolas: *Eu escolheria por ciclos, por série era a era passada. (...) Não dá mais, essas escolas teriam que mudar, até as estaduais deveriam mudar para os ciclos, porque é bom para a criança faz muito bem (EIMEE, 2000).*

No segmento de professores, há uma quase unanimidade em favor dos ciclos de formação. Mesmo com todas as tensões e dificuldades vivenciadas, as professoras entrevistadas faziam sempre uma retomada geral do que ainda é preciso discutir e avançar (tempo, avaliação, planejamento, TP foram os temas que mais apareceram), mas terminavam reafirmando sua opção por ciclos, lembrando, muitas vezes, alguns casos vivenciados por elas em que a estrutura por ciclos foi a que deu sustentação à intervenção profícua. Um detalhe que vale referir é que praticamente todas as professoras reafirmaram que sua opção é pelos ciclos desenhados pela EVMC em 1995, e não pelo que denominavam “imposição”, “remendo” da SMED a partir do final de 1997, assumindo que esse fato foi um desestímulo total a elas, mas que era preciso retomar o sonho e talvez ir criando ainda mais alternativas e propostas ao invés de só ficar reclamando. Porém, como é um quase, há também nesse segmento as que afirmaram: *se eu soubesse o que a SMED iria fazer depois conosco, eu teria votado por uma seriação bem feita (EIPIN, 2000)*; e as que parecem indiferentes, pois, segundo elas, tanto na seriação como no ciclo, o professor que é preocupado faz mais por seu aluno e muitos movimentos adotados nos ciclos podem também ser adotados no regime seriado, bastando ter vontade política.

Dos alunos entrevistados, com exceção de dois, todos, se pudessem optar, o fariam pelos ciclos. Todavia, seus argumentos são diferenciados: uns por terem sido considerados lentos e quase convidados a se retirar da escola seriada; outros porque à beira de irem para uma classe especial de uma escola particular e com muito sofrimento (depressão) ao ingressar na escola tiveram o apoio da SIR, do LA, das professoras (que não gritavam) e dos colegas, integrando-se com

sucesso no grupo; há, ainda, os que conseguiram na EVMC uma convivência mais democrática superando as constantes suspensões e/ou expulsões de outros estabelecimentos de ensino; os que estavam cansados de copiar folhas e folhas sem entender nada e, na EVMC, afirmam que as(os) professoras(es) preocupam-se com sua aprendizagem e eles entendem, aprendem mais e sentem-se mais responsáveis; existem, enfim, aqueles que consideram que na EVMC é mais fácil. Outras razões, ambiente de escola, etc., já foram abordados em itens anteriores. Para os que consideram o sistema seriado melhor e os ciclos problemáticos, a questão está em não ter nota e não reprovar. Um deles afirmou que, no início (vindo de várias repetências da outra escola) quando viu que ali não reprovava “se atirou nas cordas” e que isso não foi bom, pois logo foi encaminhado ao LA, a uma TP, tendo, então, de fazer um esforço bem maior. Outro afirma que suas dificuldades são grandes e que não são sanadas inteiramente pelo LA, assim preferiria reprovar e repetir, pois aí ficaria mais fácil para ele. Obviamente, essa é uma pequena amostra do universo dos estudantes, porém se percebe que há nesse segmento uma tendência favorável aos ciclos, em que se agrega o argumento de que na EVMC ele tem atendimento extra para suas dificuldades não precisando ficar “um gigante” em uma turma “de anões”, referindo-se às diferenças de idade, que podem ocorrer, nas turmas da estrutura seriada.

Cabe-me, contudo, fazer uma reflexão a partir do exposto em itens anteriores desta dissertação. A EVMC, como escola por ciclos, guarda ainda elementos da escola seriada, tanto nos conteúdos como em sua vivência de coletivo de escola. Um dos pontos é divisão anual, três anos, dentro de cada ciclo. Outro é a visão de totalidade do ciclo, a qual parece ser mais bem construída no III ciclo, talvez por que a maioria de seus professores trabalham em vários anos do mesmo ciclo: *A gente consegue ter uma visão do ciclo e da trajetória de cada aluno dentro do ciclo* (EGPIIC[229], 2000). Há também essa visão no I ciclo, mas alicerçada mais nos eixos já elaborados pelo coletivo para aquele ciclo. No II ciclo, esse olhar de totalidade é ainda incipiente: *A gente tem mais uma visão do ano que do ciclo, antes era melhor, mas agora com a repartição dos anos em turnos diferenciados isso ficou difícil, pois com os professores do outro turno há encontros apenas esporádicos* (EGPIIC, 2000).

Outros impasses vividos internamente são semelhantes aos experienciados em outras realidades. Por exemplo, em Portugal, aparecem os mesmos problemas da ainda preponderância de um ensino simultâneo, apesar da busca de uma pedagogia diferenciada, e a aposta das medidas de apoio como elemento diferenciador, seus limites implícitos e a falta de autonomia para decidir os recursos necessários a esse serviço (Baptista[230], 1999). São problemas inseridos no processo de superação da cultura tradicional seriada e que, certamente, não se resolvem de forma imediata, como faz notar Carvalho:

Há o reconhecimento de que não basta, simplesmente, mudar a estrutura curricular e, implícita nisso, uma mudança nas práticas e nas abordagens do que se entende por avaliação e conteúdos na escola. Uma nova estrutura curricular coloca problemas e exige outra relação com os processos pedagógicos. A nova estrutura, por ciclos de formação, não garante qualquer mudança substantiva, mas representa um desafio, que não está posto na outra, por seriação (1999, p. 229).

Para essa superação Perrenoud defende uma reestruturação completa do processo de formação docente continuada, desenvolvendo competências mais do que transmitindo conhecimentos, ressaltando que “todo mundo fala hoje de desenvolvimento de competências (...) [é] a linguagem da moda, falsamente familiar” (1999, p. 15). Exemplifica esse processo com o caso genebrino, que trabalha com base na definição de dez grandes campos de competência:

1. Organizar e animar situações de aprendizagem; / 2. Administrar a progressão de aprendizagens; / 3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; / 4. Comprometer os alunos com sua aprendizagem e seu trabalho; / 5. Trabalhar em equipe; / 6. Participar da gestão da escola; / 7. Informar e inserir os pais; / 8. Usar novas tecnologias; / 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; / 10. Administrar sua própria formação continuada (1999, p. 16).

Apesar de um forte acento individual do texto, pode-se inferir que há em contrapartida uma política de formação organizada pelo sistema. Certamente, a busca de uma cultura cooperativa e de uma visão coletiva partem de outros pressupostos. Assim, recursos que dêem as condições objetivas, formação e assessoramento adequados que sustentem as condições subjetivas docentes parecem ser premissas básicas para uma mudança, uma vez que a mudança pretendida não é apenas uma reforma marginal, mas confronta-se “com um desafio que, sem ser novo, torna-se urgente: passar da escolarização à formação de todos” (Perrenoud, 2000, p. 169). Condições que ainda não estão dadas nem garantidas na EVMC, como vimos ao longo desse capítulo.

6.4 Considerações em busca de uma síntese

Após essa intencional longa exposição da realidade vivida na EVMC, impõe-se uma síntese analítica tendo por base os elementos indicados na perspectiva teórica. Dessa forma, para encerrar este capítulo, abordo a realidade vivida em suas tendências convergentes ou divergentes a uma pedagogia educacional crítica.

A proposição de ciclos e as práticas escolares gerais vivenciadas vêm garantindo a permanência dos alunos na escola, assegurando o direito à escolarização a crianças e adolescentes que, mesmo com dificuldades variadas, enxergam a escola como centro formativo, depositando nela confiança e esperança. A participação criativa dos estudantes na vida escolar faz da EVMC, para muitos de seus alunos, o centro de suas vidas, percebendo-se como sujeitos e construindo, nesse processo, uma consciência crítica de si mesmos, da escola e do mundo. Os ciclos de formação convergem para a vivência de cultura de grupos estudantis, em que os interesses e necessidades

próprias das fases, mesmo que não contempladas inteiramente como se idealizara, sedimentam relações coletivas mais apropriadas com o conhecimento sistematizado, em que as tensões dialéticas entre conceitos cotidianos e científicos são potencializadas pelas vivências comuns. E, se a ciência pedagógica ainda discute, com a temperança necessária que lhe é exigida, a pertinência de agrupamento escolar que leve em conta também a variável fase de formação, na EVMC essa é aceita como importante para os processos pedagógicos vividos, inclusive em TPs. Ressalte-se que, na EVMC, não se considera simplesmente a idade, numa visão mais biológica, mas vários elementos para formação dos coletivos das turmas.

Nesse sentido, os ciclos de formação, aliados à busca de uma pedagogia progressista, apresentam resultados palpáveis de não-exclusão da escola, embora se constate a necessidade de aprofundar as práticas pedagógicas na direção da garantia de aprendizagem efetiva para todos. A política cultural da escola ainda precisa ser aprimorada, fazendo com que o currículo vivido seja significativo e historicizado, sendo relacionado o saber de experiência feito da comunidade com os os saberes sistematizados pela humanidade. Há, na escola, os dois pólos, mas sua ligação precisa ser fortalecida. A escola vive a tensão, de resto colocada a toda instituição de ensino, de qualificar sua prática pedagógica tendo por base seus pressupostos político-pedagógicos.

O diálogo mediador, premissa de uma prática crítica, aparece, inclusive, nessa ainda incipiente conexão entre culturas. As prerrogativas desse diálogo evidenciam-se como tendência convergente em momentos variados da escola, como fiz notar ao longo da exposição. O resultado dessa tendência é o reconhecimento do espaço escolar como um espaço predominantemente democrático, em que a colaboração e a atenção intencionada fazem parte, apontada por seus atores como constante, do processo escolar. Tornar esse diálogo mais potententemente mediador exige uma atenção aos processos sociopsicológicos dos alunos, investindo, como recomenda Vigotski (1993), em sua zona de desenvolvimento proximal.

A participação criativa, tendência evidente no segmento estudantil e docente, não é, ainda, a tendência do segmento dos pais e funcionários, nos quais o que predomina é uma participação mais colaborativa. Reverter essa tendência no sentido de tornar a participação mais criadora, mais autônoma e menos dependente requer uma ação decidida sobre os processos e instâncias de participação e gestão da escola. Apesar de esse tipo de participação estar presente como proposta, sua vivência é ainda tímida e contraditória. Todavia, observa-se que os processos internos mais amplos e as relações estabelecidas com as instituições, entidades e trabalhadores culturais do contexto são elementos efetivos de uma esfera pública democrática.

Algo que se apresenta como evidente é a pedagogicidade crítica da materialidade do espaço escolar. Concretiza-se, nesse particular, um respeito pela comunidade, pelo serviço e aparelho públicos, de forma contra-hegemônica ao contexto de apologia e prioridade do privado.

Dessa forma, é inegável que o movimento da escola é de transição para uma pedagogia crítica, levando-se em conta também os elementos pontuais e os impasses mais profundos ainda vividos. A síntese contraditória entre o que é e o que ainda não é (Cury, 1985) faz parte do processo de superação em curso. Todavia, para que as superações aconteçam, há outros fortes elementos a serem considerados.

A possibilidade de um estabelecimento de ensino gerar em seu interior uma ação que se contraponha à lógica excludente dominante no contexto social aparece na escola como uma realidade buscada. Para tanto, as tensões externas, coadjuvadas pela internas, aparecem como grandes obstáculos a sua efetiva concretude. A autonomia do sonho inicial é obstado por essas tensões.

A política educacional da RME, tida como democrática em seus princípios, ganha feições centralizadoras no decurso dos anos. A EVMC demonstra dificuldade em lidar de forma mais incisiva com essa tensão, gerando, por conseguinte, graus de intensidade variada entre os oponentes. As forças desiguais desse conflito indicam que o caminho para a superação requererá da escola um fortalecimento interno. Isso não foi desenvolvido no conflito. Ao contrário, o estado emocional do grupo docente foi de decepção, denotando a grande frustração de seus desejos coletivos. Em virtude, talvez, de sua concordância política geral com a Administração Popular, o grupo não articulou, com o restante da comunidade, uma defesa mais contundente e pública de sua visão, ficando isolado, como grupo profissional, na vivência dos problemas advindos, gerados e geradores do conflito, e tomando para si, mais uma vez, a responsabilidade de gerenciá-los.

É preciso considerar que a autonomia será sempre relativa e imaginá-la inteiramente possível é desconsiderar o contexto em que se vive. Contudo, saber-se condicionado não é a mesma coisa que se perceber determinado. O que o caso da escola evidencia é que há uma percepção de determinação pela política educacional municipal, e embora buscando espaços de decisão, o clima é de desilusão com a mesma. O grupo volta-se cada vez mais para suas possibilidades internas, não exigindo de forma mais contundente o atendimento de suas reivindicações. Por sua vez, a política municipal entra em tensão com as políticas de outras esferas governamentais, especialmente no gerenciamento de recursos financeiros. São várias tensões entrelaçadas, nas quais se pode dizer, num primeiro momento, que o lado mais fraco é a escola. Reconhecer o condicionamento e romper com uma concepção determinista parece ser o único caminho possível. Entretanto, esse enfrentamento exige coesão grupal e uma ação intensa, e o que se observa na EVMC é uma fragilização dos movimentos coletivos. Essa fragmentação, ao não ser superada, levará a escola a uma acomodação frente aos problemas externos centrais e a uma gestão mais pragmática dos entraves que se apresentam internamente, mesmo que esses não sejam exclusivamente uma questão interna. Corre-se, assim, o risco não de tornar falaciosa uma proposta que se pretende séria, mas de

extinguir, aos poucos, vários elementos inovadores por falta de condições concretas, uma vez que o grupo docente, em sua maioria, parece ser bastante preocupado no exercício de sua função profissional.

Pôde-se notar que as tensões internas têm conexão direta, mas não exclusivas, com as externas. Como implementar uma proposta de forma competente se seus recursos humanos são diminuídos a cada ano? Se a assessoria é deficiente ou dificultadora de reflexão? Se os tempos profissionais previstos não condizem com as novas atribuições? As dificuldades inerentes a uma transformação da escola de série para ciclos, que implicam uma superação da cultura seriada arraigada, já são, em si, bastantes grandes e demandam processos formativos altamente qualificados e cotidianos.

Certamente, a par do que seria próprio desse processo de mudança escolar, estão as questões político-pedagógicas de uma política educacional municipal que tem dificuldade em dialogar de forma conseqüente com as diferentes posições, mesmo dentro de um horizonte educativo comum: uma escola includente e qualificada socialmente. Desta forma, se a EVMC foi o prelúdio do ensino por ciclos de formação na cidade, pode, caso a conjuntura objetiva e subjetiva não se alterar, transformar-se em um movimento adágio lentíssimo, em que as dificuldades serão mais fortes que as superações. Entretanto, a realidade atual da EVMC ainda apresenta elementos fortes para uma ação intensiva de superação em razão da vontade da maioria do coletivo da escola em gestar, efetivamente, uma escola com aprendizagem para todos.

7 CONCLUSÕES

O processo de implantação, na EVMC, da organização por ciclos de formação vinculado a uma pedagogia progressista foi mostrado nesta dissertação nos elementos essenciais de um estabelecimento de ensino – currículo, avaliação, gestão e princípios de convivência, tendo em vista o proposto e o vivenciado. Foram evidenciados limites, tensões e avanços no cotidiano da escola e ao longo de sua trajetória.

Tendo por base uma perspectiva teórica alicerçada na teoria educacional crítica, dirigi o olhar para a vivência cotidiana da EVMC, buscando suas contradições no processo de implantação da proposta. Trabalhando com a contradição entre proposto-vivido, não tive a intenção, em nenhum momento, de fazer condenação ou apologia, mas, sim, de dar visibilidade ao processo em sua vitalidade existencial. Uma das prerrogativas dessa perspectiva teórica é considerar os condicionamentos e contextos sociais aos quais a experiência está relacionada. Nesse sentido, busquei explicitá-los.

A situação brasileira do ensino fundamental e da escola pública, em particular, é complexa e preocupante. Os índices de exclusão *da* e *na* escola, o precário domínio de conhecimentos dos alunos que conseguem chegar ao final desse nível de ensino são indicativos de um contexto de ampla exclusão social e de um modelo de sociedade que agudiza as desigualdades. A estrutura escolar seriada, embora não possa ser responsabilizada por essa situação, não tem demonstrado força de atuação em contraposição à exclusão. Ao mesmo tempo, a pedagogia tradicional, liberal ou conservadora, com sua pretensa neutralidade e objetividade, torna-se mais um motor de exclusão e de dominação em uma sociedade marcada pela grave desigualdade social. Assim, em um contexto educacional em que predomina a estrutura seriada baseada nessa vertente pedagógica tradicional, aliado a uma política de desmonte dos serviços públicos sociais, o que se tem é uma escola que, na prática geral, além de não ter como horizonte qualquer preocupação social, torna-se elemento de dominação pela exclusão que favorece.

É no sentido de enfrentamento dessa situação de exclusão escolar que correntes progressistas em governos municipais propuseram os ciclos de formação vinculados a uma pedagogia progressista. A intenção não era mudar índices, mas assegurar uma escola de qualidade social para todos, que pudesse, por sua atuação crítica, contribuir na luta mais ampla de transformação social. Parte-se da premissa de que *a escola não pode tudo, mas pode alguma coisa* como processo formativo social intencional, sendo possível defrontar os problemas intra-institucionais, criando um campo de possibilidades e de produção cultural, superando as teses da simples reprodução.

Entretanto, os ciclos como estrutura escolar são usados por diferentes posições político-pedagógicas em realidades diferentes. Diversos países, através de reformas nacionais, e vários estados e municípios brasileiros, por meio de políticas educacionais próprias, vêm implantando os ciclos. Como fundo comum, tem-se a difícil situação educacional e escolar, mas suas políticas traduzem tanto posições progressistas, como conservadoras e liberais, nessa se evidencia um forte acento na adaptação ao processo de globalização econômica e de um recorte curricular centralizador. Os ciclos seguem, de forma ampla, ênfases diferenciadas, conforme sua configuração: agrupamento de séries, blocos de conteúdos e fases etárias de formação. Em alguns casos, a

prescrição curricular nacional estrita parece-se muito com a hierarquização e fragmentação da estrutura seriada. Nesses casos, percebe-se o peso que um índice pode ter em uma política social pública, já que a mudança fica por conta de algumas medidas avaliativas mais abertas.

Todavia, Porto Alegre e, em particular, a EVMC, ao propugnarem o ensino por ciclos de formação baseado em uma pedagogia progressista, reivindicam o espaço escolar como espaço de direito social da criança e do adolescente, indicando medidas e processos que assegurem esse direito. A EVMC foi influenciada em seu sentido mais geral pelas propostas da cidade de São Paulo e de Belo Horizonte e, em elementos pontuais, há convergências com a reforma portuguesa.

Ao postular uma transformação da estrutura escolar, a EVMC vive ainda, em termos gerais, a transição de uma cultura tradicional seriada para uma cultura escolar progressista alicerçada em ciclos de formação. Essa transição envolve tanto o corpo docente como os estudantes e a comunidade em geral, pois, conforme classificação de Perrenoud (1999), trata-se de uma reforma de terceiro tipo, ou seja, implica a mudança de práticas e representações de seus atores. É, em síntese, uma tentativa de reinvenção da escola e, nesse caso, pública.

A EVMC foi foco das expectativas da comunidade (conquistada no OP da cidade), das professoras que aceitaram, na época, o desafio de construir uma proposta escolar diferenciada e da SMED, que via nela a oportunidade de potencializar, por uma totalidade de proposta político-pedagógica de escola, suas premissas teóricas já divulgadas. Nesse sentido, toda a proposta elaborada na EVMC teve a legitimidade dada pela discussão e votação de sua comunidade escolar, e suas proposições estavam em consonância com os princípios aprovados pela Constituinte Escolar. A proposta e regimento da EVMC serviram de base para o regimento referência da SMED, o qual foi peça-chave no processo mais amplo de mudança para ciclos de formação de todas as outras escolas municipais. O regimento da SMED, que seria apenas uma referência junto com os princípios da Constituinte, tornou-se regimento único; e a mudança em nível de RME, que seria por adesão, transformou-se em tenso processo de convencimento, que resultou na implantação dos ciclos em todas elas no ano de 2000.

Essa expansão e, especialmente, a política federal e estadual de gestão das verbas públicas para educação (FUNDEF, etc.) geraram um redimensionamento de recursos humanos para as escolas. Feito de forma centralizada e sem atenção às peculiaridades da escola, esse redimensionamento causou impacto nefasto na EVMC, pois, nesse particular, seu regimento foi inteiramente desconsiderado. Então a autonomia inicial que a EVMC teve de pensar uma organização de escola que fosse sensível às necessidades das classes populares, com movimentos próprios para dar conta da criação de uma nova prática escolar mais incluyente e de qualidade social, foi tensionada pelo cortes de setores inteiros, pela redução em 50% do trabalho do Laboratório de Aprendizagem, etc. Essa política de pessoal, anunciada no seu segundo ano de

experiência da EVMC com ciclos e vivenciada a partir de 1998, exigiu da EVMC tentar realizar o improvável: o mesmo desenho de escola, mas com uma drástica redução de recursos humanos. Essa preocupação foi comunicada, pela EVMC, aos órgãos reguladores da educação (CME e CEED) responsáveis formalmente pela aprovação da proposta e sua avaliação. Nessas tratativas, o maior problema apontado pela escola era a redução no LA, pois, pela transição que estava vivendo na prática, sabia ainda ser esse um fundamental mecanismo de apoio e investigação na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos; logo sua diminuição poderia comprometer o trabalho pedagógico com progressão continuada e sem retenção ao longo do ensino fundamental. O retorno dessas instituições não contemplou as expectativas da escola, uma vez que houve apenas a ratificação da posição da SMED.

Dessa forma, já no início de seu processo de transição (segundo ano), a EVMC viveu o “desmonte” de vários pontos de sua proposta original. O clima gerado na EVMC foi de decepção, revolta e abatimento, voltando-se para um esforço interno de superação ainda maior. Contudo, pode-se afirmar, essa superação ainda não foi alcançada, tanto que, passados dois anos desse episódio, o que se percebe, em boa parte do grupo docente da escola, como possibilidade para sair do impasse objetivamente criado é a retenção ao final do ciclo. Essa proposta, longe de fazer o retorno da repetência, pretende criar um espaço que potencialize a aprendizagem, a qual seja assegurada a despeito das dificuldades dos alunos em aprender e da própria escola em ensinar. O que quer se evitar é o risco de fazer uma progressão simplesmente automática, uma vez que os serviços de apoio não estão com o carga horária necessária para atender à demanda. A EVMC não tem o suporte humano necessário para suprir suas necessidades. O atendimento a essas necessidades particulares aparece cartorialmente previstas pela SMED de acordo com a tipologia de escola (pequena, média, grande), como se fosse possível fazer de fora, e antecipadamente, uma previsão tão rígida para as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem e os serviços de apoio. Importante ressaltar que as “brigas” da EVMC com a SMED têm um conteúdo único: garantir um processo de aprendizagem efetiva para seus alunos. Percebe-se a seriedade com que a EVMC trata essa questão na gestão de pessoal.

Entregue a suas próprias forças nesses recursos a partir de 1998 e em termos de formação e discussão pedagógica cotidiana, desde 1996, a EVMC apresenta vários problemas que poderiam já estar superados se essas condições objetivas fossem diferentes. A tensão gerada por uma política municipal de formação continuada muito boa em se tratando de eventos gerais e publicações, mas péssima na assessoria pedagógica à escola, faz com que a EVMC se encontre ainda muito aquém do que poderia estar se um debate científica, política e pedagogicamente qualificado tivesse sido vivido, como ocorreu em seu primeiro ano, quando da elaboração da proposta e do regimento.

A EVMC, em seu cotidiano, tenta superar lacunas da política educacional municipal sem, contudo, avançar o que deveria conforme sua proposição e sonho inicial. Dessa maneira, problemas de toda ordem demandam encaminhamentos palpáveis e procedentes, os quais nem sempre conseguem ser acompanhados de uma reflexão mais teoricamente informada e refletida. Ao tentar superar essas lacunas da política educacional, tomando para si a responsabilidade, a EVMC abre em sua vivência interna outras lacunas, avolumando problemas em questões cruciais de sua proposição: planejamento e estudo coletivos, serviço de apoio, tempos profissionais, progressão contínua e processo de avaliação.

Não obstante as limitações teórico-práticas e as divergências em termos de concepções de educação do corpo docente, o que se observa na EVMC é um esforço sério de gestar uma escola democrática e incluyente. Nesse sentido, as tendências evidenciadas nos movimentos vividos, com as contradições inerentes e os impasses objetivos, é de um currículo como política cultural alicerçado em um diálogo mediador em sua vivência, estimulando a participação criativa de seus segmentos em contato e diálogo com trabalhadores culturais e instituições da cidade. A EVMC mobiliza-se para qualificar ainda mais a sua materialidade física, já garantida em bom patamar por uma acertada política municipal de repasse de verbas, o que denota o respeito pelo aparelho público e pela comunidade. Pode-se afirmar que há uma pedagogicidade crítica em seu espaço escolar, pois rivaliza com a ótica privatista e indica caminhos possíveis de boa e democrática gestão da verba pública. Dessa forma, pelo desenho geral da escola, ela constitui-se em uma esfera pública democrática, fazendo uso de sua autonomia relativa para construir uma existência e uma força contra-hegemônica no contexto escolar brasileiro.

Apesar de ser precoce uma avaliação mais total de seus resultados, acredito que o ensino por ciclos alicerçado em uma pedagogia progressista é uma das alternativas escolares mais conseqüentes no cenário educacional brasileiro atual. Ele se confronta com as premissas da escola tradicional, pois não postula neutralidade e objetividade no processo escolar; ao contrário, assume sua opção de construir a partir do hoje, sem inexorabilidade, uma sociedade radicalmente democrática e propõe movimentos escolares intra-institucionais coerentes com essa opção. Essa proposição reivindica e assume como responsabilidade social não apenas o direito à escolarização, mas também o direito ao conhecimento, à aprendizagem efetiva e socialmente qualificada; dessa forma, têm-se como objetivos a democratização do acesso, da permanência e do conhecimento. Assim, mexe com a totalidade da escola, a qual passa, ela mesma, e não só as opções individuais, por uma transformação. Por envolver uma ampla transformação e nela dever-se respeitar e tensionar as culturas vividas é que se afirma, corrente e corretamente, que ninguém muda “por decreto”^[231] e nem imediatamente uma cultura socialmente arraigada. Portanto, a adoção simplesmente de ciclos não garante nada em termos de mudanças, embora apresente novos desafios aos atores da cena

escolar. Mais do que sonhos e desejos, é necessário um projeto comum sustentado por uma política educacional coerente com a transformação pensada. E, nesse sentido, em um clima democrático de debate, talvez outras possibilidades e propostas de escola possam ir além do que os ciclos propõem. Como se afirmou, é uma alternativa, não um caminho único e redentor.

Então, para que se possa fazer uma transição democrática de cultura escolar, que envolve a questão de poder e vozes presentes, considero necessário que as frentes progressistas, especialmente nos governos municipais, debrucem-se com mais consequência sobre alguns impasses evidenciados na realidade existencial das escolas. E em sentido aberto, não tentem colocar nem um modelo único de ciclos de formação nem os ciclos como modelo único, oportunizando, assessorando e estimulando a capacidade criadora das escolas em fazer propostas condizentes com os sonhos de uma sociedade e de uma escola mais incluídas e radicalmente democráticas. Nesse diálogo, parece importante que as necessidades e vozes das escolas sejam efetivamente ouvidas.

O caso da EVMC investigado nesta dissertação aponta elementos cruciais a serem debatidos dentro dessa proposição político-pedagógica. Para encerrar, retomo alguns problemas [232] que considero mais graves e que demandam enfrentamento para que se possa **ir além** nesse caminho de construção de uma escola inclusiva e de qualidade social. Os primeiros envolvem o professor que, como diz Giroux (1988), é uma voz importante, pois por meio dela muito da escola pode ser proposto em sentido mais transformador ou acomodador.

Há uma incompatibilidade entre o novo papel assumido pelo educador e os tempos profissionais disponíveis à sua atuação. A proposta é por ciclos e progressista, o que implica ações coletivas e comunitárias, mas os tempos profissionais são de uma escola seriada tradicional, que exige apenas uma ação individual centrada no espaço de sala de aula. Dessa forma, fica evidente um apelo ao voluntarismo e ao sacerdócio do magistério, postulado, em princípio, combatido pelas forças progressistas. Fundamentar uma proposta político-pedagógica em tempos voluntários é, no mínimo, inconcebível para quem, com justa razão, combate os *amigos da escola*. Além dos problemas políticos, isso tem implicações práticas de alta relevância, como, por exemplo, dificuldade de sistematizar e estruturar, de forma compatível com a exigência da proposta, os planejamentos e estudos coletivos; dificuldade de articular atuações mais amplas como escola com a comunidade (*vide* caso das comissões, CE, reunião com as famílias, etc.). Simplificar o problema acusando os professores de corporativismo não soluciona nem encaminha a questão. É urgente que se gaste, em um amplo debate com as entidades de classe, um plano de carreira coerente com as proposições político-pedagógicas, como o fez a cidade de São Paulo na gestão de Luiza Erundina (1989-1992).

O segundo ponto é a política de formação e assessoria da SMED. Se, por um lado, os seminários e publicações são espaços qualificados, por outro, na assessoria prestada às escolas, há

lacunas gravíssimas que se refletem no cotidiano escolar. É necessária uma política de formação e assessoria que aposte no professor como aprendiz ativo, em uma ação-reflexão-ação de sua atuação político-profissional. É incoerente com a própria proposta assessores passivos ou impositores. Há vários caminhos a serem discutidos nessa questão, um deles é uma aliança com educadores progressistas locais das universidades ou de fora delas no sentido de se constituir um *escola de formação continuada*, como centro de aprendizagem para os professores a partir de sua prática. E nesse sentido, a ação de Paulo Freire como secretário municipal de Educação da cidade de São Paulo, novamente, tem muito a nos ensinar. Porém, seja qual for o caminho, seu sentido imprescindível é de que os professores sejam desafiados e tensionados através de um diálogo formador, partindo de seu saber de experiência feito por uma equipe científica, política e pedagogicamente preparada.

Outro ponto refere-se a uma ainda incipiente política social e de saúde no município, o que tem conseqüências na vida escolar em variados aspectos, como, por exemplo, inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais, atendimento da população escolar em suas necessidades mínimas de saúde (óculos, aparelhos para surdez, etc.) e o atendimento dos casos de negligência e violência domésticas de forma mais efetiva.

Por último, ao se apostar nesse projeto de transformação da escola e ao se ter consciência de que ele demanda um processo, no mínimo, de médio prazo de transição, faz-se necessário garantir os recursos humanos necessários a todos os serviços de apoio conforme as necessidades de cada escola, abandonando a idéia de que isso é uma “comodidade” para o corpo docente, mas, sim, vendo que é, ainda, uma necessidade escolar para garantir a efetiva aprendizagem para todos.

Dessa forma, a proposta político-pedagógica dos ciclos de formação baseada em uma pedagogia progressista poderá dar maior concretude a uma escola cidadã, sensível aos problemas das classes populares, e apostando em uma democratização social radical. O caso da EVMC, ao mesmo tempo em que mostra a potencialidade desta proposição, alerta-nos para seus limites e impasses, que demandam superações tanto internas como na política mais ampla de governo local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas. In. CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, Romualdo P. de. *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Grall, 1985.
- AMADO, Janaina. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. *Revista História* 14, São Paulo, p. 125-136, 1995.
- AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de M. *Usos & abusos da história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Org.) *Paulo Freire: política e pedagogia*. Portugal: Porto, 1998.
- ARGENTINA. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. *Aplicar la Ley, transformar la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994 c.
- ARGENTINA. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. *Conozcamos la Ley*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994 b.
- ARGENTINA. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. *Contenidos basicos comunes para la Educación General Basica*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.
- ARGENTINA. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. *Ley Federal de Educación*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994 a.
- BAPTISTA, José Afonso (org.). *Aprender por medida*. Porto: Porto Editora, 1999.
- BAPTISTA, Mônica Correia. *Escola Plural: direito a ter direitos*. Belo Horizonte, 1998. Disponível na Internet: <http://www.belo Horizonte.mg.gov.br/smed/escoplur>. Capturado em 6 jan.00; 8:34. Online.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de pesquisa*, n. 108, p. 27-48, nov. / 1999.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *A organização do trabalho escolar: uma contribuição ao projeto da escola plural*. Belo Horizonte: PMBH, 1994.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Carta aberta aos participantes do III CONED*. Porto Alegre, 4 dez. 1999.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Construindo uma referência curricular para escola plural: uma reflexão preliminar*. Belo Horizonte: PMBH, 1995.

- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação político-pedagógica. *Avaliação na escola plural*. 1995. Belo Horizonte (mimeo.).
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Plural: proposta político-pedagógica da rede municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: PMBH, 1994.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. Lei Nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Passo Fundo: Edupf.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, versão de 1996.
- BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- CAMARGO, Kelly Cristina da S. *Políticas educacionais públicas atuais e os seus reflexos no cotidiano de uma escola municipal de Porto Alegre*. Porto Alegre, 1998. Monografia de graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- CAPRILES, René. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, 1989.
- CARVALHO, Marie Jane Soares. *Gênero, raça e classe social no currículo*. Porto Alegre, 1999. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- COLL, César; MARTÍN, Elena. *La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: una perspectiva constructivista*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C, 1991.
- COLL, Salvador César. *Fundamentos del curriculum*. Espanha, 1991.
- CONNELL, R. W.; ASHENDEN, D.J.; KESSLER, S., DOWSETT, G.W. *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social*. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CONTRERAS, José. Currículo democrático e autonomia do magistério. In Silva, Luiz Heron da (Org.). *Século XXI: qual conhecimento? qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.
- COULON, Alain. Etnometodologia e educação. In: FORQUIN, Jean Claude. *Sociologia da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- DEMO, Pedro. Promoção automática e capitulação da escola. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 159-190. Abr./jun/ 1998.
- DREIFUSS, René Armand. Corporações estratégicas e mundialização cultural. In: MORAES, Denis de (Org.) *Globalização, mídia e cultura contemporânea*. Campo Grande: Letra Livre, 1997.

- DUARTE, Newton. *Educação escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- ERIKSON, Erik H. *Identidade juventude e crise*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- ESCOLA MUNICIPAL VILA MONTE CRISTO. *Encontro com o secretário municipal de Educação: roteiro das falas*. Porto Alegre, 1999. Documento.
- ESCOLA MUNICIPAL VILA MONTE CRISTO. *Ensino por ciclos: alternativa para o sucesso escolar*. *Revista paixão de aprender*. Porto Alegre, n.9, p. 12-25, dez/1995b.
- ESCOLA MUNICIPAL VILA MONTE CRISTO. *Proposta político-pedagógica*. Porto Alegre, 1995a. n.p.
- ESCOLA MUNICIPAL VILA MONTE CRISTO. *Regimento escolar*. Porto Alegre, 1995c. n.p.
- ESCOLA MUNICIPAL VILA MONTE CRISTO. *Ver pelo olhar da família*. Porto Alegre: 1996, 1997, 1998, 1999, 2000. Documento.
- ESCOLA MUNICIPAL VILA MONTE CRISTO. *Ver pelo olhar do professor*. Porto Alegre: 1996, 1997, 1998, 1999. Documento.
- ESPAÑA. *Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.)*. Madrid: Boletim Oficial de Estado, n. 238, 1990. Disponível na Internet: <http://www.pntic.mec.es>. Capturado em 3 jan.00; 16:46. Online.
- ESPAÑA. Ministério de Educación y Ciencia. *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C., 1991. Disponível na Internet: <http://www.pntic.mec.es/recaula/organ/bca/primaria/3-1.htm>. Capturado em 4 jan.00; 16:58. Online.
- ESPAÑA. *Nueva Ordenación del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.)*, marzo 1998. Madrid: Disponível na Internet: <http://www.pntic.mec.es>. Capturado em 3 jan.00; 17:18. Online.
- FERRARO, Alceu R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. In: 22ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. *Diversidade e desigualdade desafios para a educação na fronteira do século*. Caxambu: CD-ROM, 1999.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *Educação*. Cotidiano, 1º ago. 1997c.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *Educação*. Cotidiano, 2 maio 1997a.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *Educação*. Cotidiano, 31 jul. 1997b.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 7. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984b.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos*. 3. ed. v. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos*. v. II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.
- FREITAG, Barbara. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas: Papyrus, 1992.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *A conscientização como princípio metodológico da formação de professores – registro da reflexão sobre uma experiência ineditamente- viável na política educacional da Administração Popular em Porto Alegre*. Porto Alegre, 1999. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- FREITAS, Décio. *Jangada de pedra. Zero Hora*, Porto Alegre, 9 jan. 2000.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1994.
- GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1991.
- GIROUX, Henry A. *A escola crítica e a política cultural*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, Henry A. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

- GIROUX, Henry A. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- GÓMEZ-GRANELL, C.; COLL, C. De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos Pedagógicos* 221 . Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C, p. 8-10.
- GOUVEA, Antonio Fernando. Política educacional e construção da cidadania. In: SILVA, Heron da. *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- GROSSI, Esther Pillar. Por que séries e não ciclos. *Revista Pátio*. Ano 4, n. 13, p. 46-48 maio/jul., 2000.
- GROSSI, Esther Pillar. *Proposta alternativa e análise crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Gráfica do Congresso Nacional, 1997.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- II CONED - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Educação proposta da sociedade brasileira*. Belo Horizonte, novembro de 1997.
- KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: a perspectiva teórica de Porto Alegre*. São Leopoldo/RS, 1999. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- KRUG, Andréa. Questões cotidianas sobre ciclos de formação na Escola Municipal Grande Oriente. In. ROCHA, Silvio (Org.). *Turmas de progressão: a inversão da lógica da exclusão*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.
- KRUG, Andréa; AZEVEDO, José Clóvis de. Ciclos de formação: mitos, diferenças e desafios. *Revista Pátio*. Ano 4, n. 14, p. 9, ago/out 2000.
- LEMOS, Valter V. et al. *A nova avaliação da aprendizagem: o direito ao sucesso*. 2. ed. Lisboa: Texto Editora, 1993.
- LIMA, Elvira. Escola restringe ao ano letivo o desenvolvimento da criança. Entrevista. *Jornal do Brasil*, Caderno Educação & Trabalho. Rio de Janeiro, 30 abr. 2000.
- LIMA, Venício Artur. *Comunicação e cultura: as idéias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- LOWENFELD, Vitor; BRITAIN, W. L. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1977b.
- LOWENFELD, Vitor; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977a.
- LÜDKE, Menga. A questão dos ciclos na escola básica. *Revista Pátio*. Ano 4, n. 13, p. 49-50, mai./jul. 2000.

- MACHADO, Carlos. *As vicissitudes da construção da qualidade do ensino na política pública de educação no município de Porto Alegre, de 1989 a 1996*. Porto Alegre, 1999. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MERANI, Alberto L. *Psicologia e pedagogia: as idéias de pedagógicas de Henri Wallon*. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.
- OLIVEIRA, José Renato de. Três concepções éticas e suas influências na educação. In: 22ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. *Diversidade e desigualdade desafios para a educação na fronteira do século*. Caxambu: CD-ROM, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de pesquisa* n. 108, p. 7-26, nov. / 1999.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. *Parecer nº 003/96*. Porto Alegre, 1996, n.p.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos Pedagógicos* n. 9, 1996,
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Cartilha Princípios da Escola Cidadã*. Porto Alegre: SMED, jun. 1995.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Educação para todos: por que não?* (carta aberta à imprensa local). Porto Alegre: mimeo. 2000.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *II Congresso Municipal de Educação escola cidadã: teses*. Porto Alegre: SMED, 1999.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Constituinte Escolar. Disponível na Internet: <http://www.portoalegre.rs.gov.br/smed/projeto>. Capturado em 8 jan.00; 14:08. Online.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Refletindo o processo de implementação dos ciclos de formação nas escolas seriadas*. Porto Alegre: SMED, 1997.
- PORTUGAL. *Lei de bases do sistema educativo*. Portugal: Edições Asas, 1986.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. *Reforma Curricular: guia*. Lisboa: Texto Editora, 1992.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. *Roteiro de reforma do Sistema Educativo 1986-1996: guia para pais e professores*. 3. ed. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, mar, 1993.
- PORTUGAL. Secretária de Estado da Educação e Inovação. *Despacho 22/SEEI/96, de 20-04*. Disponível na Internet: <http://www.me.pt>. Capturado em 29 dez.99; 10:11. Online.
- RAMOS, Ruy. Las transversales: conocimiento y actitudes. *Cuadernos Pedagógicos* 217. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C, p. 76- 70.
- RAYS, Oswaldo Alonso. Seleção e organização do saber escolar: concepções de processamento. In.

- RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). *Trabalho pedagógico: realidade e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- RAYS, Oswaldo Alonso. *Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática*. Santa Maria: Pallotti, 2000.
- RIBEIRO, António Carrilho. *Reflexões sobre a reforma educativa*. 3. ed. Lisboa: Texto Editora, 1992.
- RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Parecer nº 415/96*. Porto Alegre, 1996, n.p.
- ROCHA, Sílvio. *Complexos temáticos: coletânea de material produzido para assessoria SMED/POA*. Porto Alegre: digitado, 1995-98.
- ROCHA, Sílvio. Novas perspectivas educacionais: caminhada coletiva de reestruturação curricular nas escolas municipais de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz H. (Org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre : Sulina, 1996.
- ROCHA, Sílvio. Reflexões sobre a investigação sócio-antropológica. *Revista Paixão de Aprender*. Porto Alegre, n.10, p. 56-67, mar. 1997.
- ROCHA, Sílvio. *Uma organização possível a partir de uma perspectiva dialética do currículo*. Porto Alegre: n.p., 1994.
- ROCHA, Sílvio; KRUG, Andréa. Buscando compreender a progressão no processo avaliativo das escolas por ciclos de formação. In. ROCHA, Sílvio (Org.). *Turmas de progressão: a inversão da lógica da exclusão*. Porto Alegre: SMED, 1999.
- ROSSATO, Ricardo. Educação em tempos de globalização. *Revista Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 11-30, 1998.
- ROSSI, Wagner Gonçalves. *Pedagogia do trabalho 2: caminhos da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1982.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O que é uma escola para a democracia? *Revista Pátio*. Ano 3, n. 10, p. 57-62, ago/out 1999.
- SALONIA, Antonio F. et al. *Ley Federal de Educacion*. Buenos Aires: El Ateneo, 1995.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Regimento comum das escolas municipais*. São Paulo: n.p., 1992.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

- SCHMIDT, Davi. *A desidiotização da cidadania: a formação do cidadão para a coisa pública, através de sua participação no processo do orçamento participativo de Porto Alegre entre 1989 e 1992*. Dissertação de Mestrado em Educação, UFRGS, 1994.
- SENA, G. O.; MEDEIROS, N. R. L. *O sistema de avanços progressivos e suas conseqüências no estado de Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, 1983.
- SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.
- STRECK, Danilo R. *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SUÁREZ, Daniel. Políticas públicas e reforma educacional: a reestruturação curricular argentina. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis (Org.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *O sistema de avanço progressivo em Santa Catarina: uma experiência educacional brasileira*. Porto Alegre: Borges, Ribeiro & Cia. Ltda., 1985.
- VASCONCELOS, Celso. *Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem*. São Paulo: Libertad, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo I. Barcelona: Aprendizage Visor, 1993.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo II. Barcelona: Aprendizage Visor, 1993.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo IV. Barcelona: Aprendizage Visor, 1993.
- ZERO HORA. *A escola por ciclos enfrenta a sua prova*. Geral, 30 abr. 2000, p. 42-43.
- ZERO HORA. *Escola municipal elimina divisão por séries*. 4 abr. 1995, p. 42.

ANEXOS

ANEXO A – TABELAS

Tabela 1 – Matrícula inicial (MI) e final (MF) de 1995

	<i>1995</i>	
	<i>MI</i>	<i>MF</i>
Pré-Escola	150	150
1 ^a a 4 ^a série	308	292
SEJA	50	32
Total	508	474

Fonte de dados: Secretaria da EVMC

Tabela 2 – Matrícula inicial (MI) e final (MF) de 1996

	<i>1996</i>	
	<i>MI</i>	<i>MF</i>
NA	50	50
I, II e III Ciclos	532	514
SEJA	56	42
Total	640	606

Tabela 3 – Matrícula inicial (MI), real (MR) e final (MF) de 1997 a 1999

	<i>1997</i>			<i>1998</i>			<i>1999</i>		
	<i>MI</i>	<i>MR</i>	<i>MF</i>	<i>MI</i>	<i>MR</i>	<i>MF</i>	<i>MI</i>	<i>MR</i>	<i>MF</i>
NA	25	25	25	25	25	25	26	25	27
I Ciclo	354	331	355	346	346	346	214	219	238
II Ciclo	230	238	262	243	243	283	336	351	380
III Ciclo	50	58	63	132	132	147	211	219	237
SEJA	35	38	49	87	76	76	41	60	60
Total	694	690	754	833	822	877	828	874	942

Fonte de dados: Secretaria da EVMC

Tabela 4 – Matrícula inicial (MI) de 2000

	<i>2000</i>
	<i>Mat. Inic.</i>
NA	51
I Ciclo	292
II Ciclo	483
III Ciclo	300
SEJA	67
Total	1193

Fonte de dados: Secretaria da EVMC

Tabela 5 – Transferências (T) e cancelamentos (C) por ano

	<i>1995</i>	<i>1996</i>	<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>	<i>2000 - mar. a jul.</i>
T	15	50	86	112	125	74
C	25	6	5	-	-	-
Total	40	56	91	112	125	74

Fonte de dados: Secretaria da EVMC – Livro de Transferência

Tabela 6 – Formação acadêmica dos professores no ano de 2000

	<i>2000</i>
	<i>(74 – 100%)</i>
Magistério 2º Grau	5 - 6,76%
Graduação	36 - 48,65%
Especialização	30 - 40,54%
Mestrado	3 - 4,05%

Fonte de dados: Secretaria da EVMC – jun. 2000.

ANEXO B – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO DURANTE O ANO DE 1996 PARA O CME E CEED

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE 1º GRAU VILA MONTE CRISTO

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO DURANTE O ANO DE 1996

MARÇO/97

INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado a partir da reflexão conjunta do Conselho Escolar e Equipe Pedagógica e das avaliações realizadas nos diferentes segmentos, com o objetivo encaminhamento ao Conselho Estadual da Educação para análise do trabalho desenvolvido a nível de Escola no decorrer do ano de 1996.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Buscamos uma Escola que se constitua num espaço público de construção e vivência da cidadania, que vá além do papel de repasse do saber e se transforme num espaço sócio-cultural, com uma política pedagógica voltada para a transformação da sociedade, onde o educando seja sujeito do processo de conhecimento.

Nesse sentido temos desenvolvido a nível da Escola uma série de iniciativas para a participação de toda comunidade. São eles:

1) Comissões de Trabalho: (Social, Cultural, Comunicação, Ambiente Saúde e Bem-Estar, Esportiva). São constituídas por representantes de todos os segmentos da Comunidade Escolar a fim de elaborar e proporcionar atividade de enriquecimento cultural e confraternização.

2) Projeto Cultural da Biblioteca: É uma promoção de Atividades Culturais que acontecem semanalmente no turno vespertino com os seguintes temas: Rodacinema, Rodaliteratura (poesia, leitura dramática, etc), Rodamundo (destaque para a cultura de outros povos), Rodaespetáculo (apresentação de grupos artísticos).

3) Pesquisa na Comunidade: O nosso trabalho de Pesquisa está vinculado aos princípios expressos na Diretriz Sócio-Antropológica a fim de entender os saberes e conteúdos simbólicos como resultantes das interações e de interpretações negociadas entre parceiros sociais.

As informações recolhidas são utilizadas para subsidiar o trabalho a ser desenvolvido pela Escola como um todo e pelo Complexo Temático nas suas diversas etapas.

4) Documento V.P.O.F. (Ver Pelo Olhar da Família): Como documento de pesquisa possibilita aos pais a manifestação de suas impressões a respeito de como percebe as aprendizagens de seus filhos inseridas no contexto escolar.

Após a análise do documento referente ao 3º trimestre de 1996 surge como necessidade a elaboração deste instrumento numa linguagem mais clara e objetiva para melhor compreensão de todos.

O Conselho Escolar vem se reunindo regularmente, participando no cotidiano da Escola, através do trabalho das Comissões e também no resgate das famílias junto ao processo educativo da Escola.

Para melhor representatividade junto ao Conselho Escolar se faz necessária a elaboração prévia de um cronograma de reuniões do mesmo e seus respectivos segmentos.

CURRÍCULO

Entendemos o currículo como uma construção social, uma prática que revela seu compromisso com os sujeitos, com a história, com a sociedade e a cultura. O currículo procura responder a algumas perguntas fundamentais: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e, da mesma forma, o quê, quando e como avaliar.

A organização por Complexos Temáticos nos Ciclos de Formação provoca a percepção e a compreensão da realidade e explicita a visão de mundo em que se encontram todos os envolvidos, em torno de um objeto de estudo e evidencia as relações existentes entre a teoria e a prática.

Um dos fatores primordiais na organização por complexos é a distribuição do espaço e do tempo. Nessa visão, buscamos superar a tradicional pseudo-supremacia de alguma área do conhecimento sobre as demais e com isso entender o conhecimento em sua totalidade.

Com o objetivo de garantir a interdisciplinaridade na organização das atividades planejadas no coletivo de professores, durante a realização dos Complexos Temáticos, buscamos garantir espaços específicos para planejamento e avaliação. São Eles:

- 1) Dia de Formação: Espaço de encontro geral dos professores, previsto no Calendário Escolar, para estudo e aprofundamento de questões relativas a prática pedagógica.
- 2) Encontro Mensal dos Ciclos: Espaço mensal, expresso no Regimento Escolar, com o objetivo de reunir o coletivo de professores para planejamento do cotidiano escolar.
- 3) Reunião por Ano do Ciclo e/ou Área do Conhecimento: Encontro semanal com o objetivo de garantir a efetivação das atividades relacionadas ao Complexo Temático e as atividades do cotidiano.
- 4) Encontro Semanal por Turno: A cada semana o encontro tem um caráter diferenciado para garantir a demanda de trabalho da Escola.
 - Reunião Administrativa;
 - Reunião Pedagógica;
 - Relato de Experiência.

No decorrer do último ano surgiu como demanda do corpo docente a necessidade de elaboração de Eixos Norteadores do Currículo, os quais serão organizados de acordo com a Fonte Diretriz Sócio-Psicológica em: infância, pré-adolescência e adolescência. Entendemos que para 1997 este será o nosso desafio como avanço na consecução da nossa Proposta Pedagógica.

AVALIAÇÃO

Entendemos que a avaliação requer uma metodologia sensível as diferenças que os seres humanos apresentam entre si, respeitando assim, os processos de crescimento e aprendizagens individuais.

Portanto, as necessidades educativas estão no processo interativo: aluno-situação de aprendizagem, tendo a ação avaliativa uma função dialógica, materializando-se num processo contínuo que inclui a “medida”, mas não se esgota nela.

Momentos de sistematização da Avaliação:

1) Dossiê

Documentos organizado pelas diversas professoras que atuam na turma de alunos com produções significativas de cada um, realizadas em diferentes momentos e propostas de trabalho.

2) Auto-Avaliação dos Alunos:

Espaço para o aluno analisar e expressar as suas aprendizagens, postura em sala de aula e na Escola em relação aos colegas, professoras e funcionários. Para Tanto, o aluno preenche um instrumento previamente organizado pelas professoras e coordenado pelo Orientador Educacional.

3) Avaliação da Dinâmica do Cotidiano de Sala de Aula:

Espaço aonde os alunos têm a oportunidade de manifestarem a sua opinião a respeito do trabalho proposto pelos professores no espaço de sala de aula a fim de planejar estratégias e recursos capazes de garantir os resultados esperados.

4) Avaliação da Turma Como Um Todo:

Com a participação dos alunos, dos professores que trabalham com a turma, do funcionário do prédio, do funcionário da Nutrição, do Pai Representante, do Supervisor Escolar, do Orientador Educacional e da Direção da Escola. Isto é, com todas as suas características mais marcantes, suas aprendizagens mais significativas e encaminhamentos para o próximo período.

5) Ver Pelo Olhar da Família:

Após a análise do dossiê da avaliação da turma como um todo e auto-avaliação do aluno, a família tem a oportunidade de se posicionar sobre a Escola, como percebe as aprendizagens de seu filho inseridas no contexto escolar.

Além disso, os pais, enquanto pessoa atuantes no processo, poderão apontar quais foram as suas contribuições.

6) Relatório de Avaliação:

Documento aonde serão expressas as impressões registradas nos diversos instrumentos de sistematização já citados além das constatações ocorridas durante o trimestre.

Este relatório descritivo é construído pelo coletivo de professores, organizado de forma a garantir a expressão das quatro áreas do conhecimento propostas no esquema curricular, além de apresentar o aluno na sua socialização e organização do trabalho Escolar.

Consideramos um grande avanço a elaboração do Relatório de Avaliação referente ao último Complexo Temático, o qual na sua elaboração destacou os Princípios por Área do Conhecimento, a organização do trabalho escolar, a socialização (o aluno e suas interações) e os encaminhamentos solicitados à família, nos momentos de encontro com as famílias existiu a preocupação de que fossem momentos de integração entre pais, alunos e Escola, bem como de aprendizagem, sendo trabalhados Campos Conceituais do Complexo Temático em desenvolvimento.

Para o ano de 1997 entendemos ser necessário uma reflexão sobre a periodicidade de registro coletivo dos relatórios de avaliação.

PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA

Tendo como ponto de partida o que foi expresso no Regimento Escolar temos garantido a elaboração coletiva dos princípios de convivência dentro das turmas de alunos.

Entendemos que estes Princípios de Convivência não podem ficar restritos ao espaço de sala de aula e sentimos a necessidade de os elaborarmos a nível de Escola com a participação de todos os segmentos.

ANEXO C – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO DURANTE O ANO DE 1997 PARA O CME E CEED

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE 1º GRAU VILA MONTE CRISTO

“RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO DURANTE O ANO LETIVO DE 1997”

ABRIL / 98

INTRODUÇÃO

Este documento, elaborado a partir de avaliações realizadas nos quatro segmentos da comunidade escolar, professores em reunião geral, alunos na avaliação da turma como um todo e reunião de turma, pais em reunião de representantes e funcionários em geral, será enviado ao Conselho Estadual de Educação e Conselho Municipal de Educação para análise e acompanhamento do trabalho desenvolvido na escola no decorrer do ano letivo de 1997.

GESTÃO

A escola buscou assegurar um espaço para todos os segmentos nas discussões e encaminhamentos, oportunizando a alternância no exercício da representatividade.

Tendo como objetivo a participação de todos os segmentos em sua gestão, a escola proporcionou diferentes soluções para envolvimento da comunidade tais como:

Comissões de Trabalho: (Ambiente, Saúde e Bem-Estar; Social; Cultural; Comunicação e Esportiva)

As Atividades desenvolvidas propiciaram vivências culturais e confraternizações.

Pontuamos alguns trabalhos desenvolvidos pelas diferentes comissões:

1. **Ambiente, Saúde e Bem-Estar**

- Participação nas atividades do Clube da Árvore (Souza Cruz);
- Agenda 21 (trabalho desenvolvido pela SMAM);
- Gincana Ver-te-Verde (1º lugar, premiação computador Pentium);
- Coleta de lixo (bairro Vila Nova);
- Projeção de vídeos em questões ambientais;
- Campanha de combate ao piolho;
- Divulgação de receitas e comidas alternativas;
- Corte de cabelo gratuito, parceria com SENAC.

2. **Comunicação**

- Elaboração, execução e distribuição do Jornal Gazeta Montecristense;
- Programas de rádio escolar (realizados durante recreios e eventos)
- Feira do Livro (venda de obras, oficinas, contação de histórias e encontro com escritores).

3. **Esportiva**

- Recreios dirigidos;
- Torneio de integração com outras escolas da Rede;
- Brincando na Rua (parceria com SME).

4. **Cultural**

- Som colgate (festa jovem para os alunos da Escola);
- Coral de crianças;
- Festa Jovem (do Ridículo);
- Bazar;
- Promoção de apresentações (grupos da Comunidade);

- Roda de Chimarrão;
- Feira da Comunidade (espaço onde a comunidade expor e comercializar produtos artesanais).

5. **Social**

- Coordenação da Campanha Colgate, que tinha como objetivo arrecadar 9.000 embalagens de creme dental vazias para trocar por uma máquina copiadora. A campanha foi exitosa e hoje contamos com uma máquina copiadora na escola.
- Campanha do agasalho;
- Som Colgate (festa jovem-2);
- Discussão ATEMPA (plano de carreira);
- Formação do Grêmio Estudantil (parceria com o Conselho Escolar);
- Dia de integração social (grupos de teatro, contação de histórias e jogos).

Algumas atividades, ainda, foram coordenadas e executadas com a colaboração de todas as Comissões, bem como, pela Direção e ASSpro, das quais citamos: Festa Junina, passeios culturais e educacionais (Bienal, cinemas, teatros, Redenção, Assentamento sem terra, fazendas recreativas, museus, Jardim Botânico, CCMQ, Unidade de Reciclagem de Lixo, parques, city-tour, fábricas, Zoológico, etc.).

Salientamos que nos momentos de planejamento e organização das atividades houve pouca participação dos pais e funcionários.

Verificamos a necessidade do professor coordenador ter um tempo específico para realizar esta atividade. Preocupa-nos, que em 1998, continuará sem ter este tempo, pois a política de redimensionamento de recursos humanos da Secretaria Municipal de Educação trará uma redução de pessoal e aumento de carga-horária, dificultando, assim, um trabalho de qualidade.

Conselho Escolar:

O Conselho teve presença efetiva nas diferentes atividades desenvolvidas na Escola.

As reuniões foram sistemáticas com organização prévia de cronograma e divulgação das deliberações nos diferentes segmentos. Os representantes no Conselho Escolar foram a voz dos anseios e desejos de seus representados.

As verbas repassadas pela SMED e FNDE foram aplicadas de acordo com a necessidade da escola, envolvendo os segmentos da comunidade escolar de forma democrática e transparente.

No Projeto de Princípios de Convivência desenvolvido no decorrer do ano letivo, auxiliou na discussão, sistematizou e votou os encaminhamentos trazidos pelas assembléias dos diferentes segmentos.

Equipe Diretiva:

Proporcionou a integração entre professores e funcionários nas reuniões administrativas. Facilitou, de forma democrática, a qualificação profissional dos educadores através da liberação para participação em cursos seminários, palestras, ...

Reuniu-se de forma sistemática com todos os segmentos, para o debate e busca de soluções coletivas.

Em parceria com a FESC e Fundação Gaúcha do Trabalho proporcionou a vários alunos do II e III Ciclos, cursos profissionalizantes em diferentes áreas.

Grêmio Estudantil:

Foi desencadeado, durante o ano, através dos representantes de turmas e alunos representantes no Conselho Escolar, o processo de criação do grêmio estudantil da escola, No final do ano, realizou-se a fundação do grêmio e eleição da primeira diretoria.

Biblioteca:

Permaneceu com o seu perfil comunitário, atendendo em alguns horários não-escolares, tendo leitores da comunidade usufruindo de todos os serviços oferecidos.

Deu continuidade aos seus projetos de Contação de histórias para os nossos alunos e também para outras escolas da comunidade e Rodacultura com apresentações de teatros, palestras, encontros com a literatura (rodacinema, rodaliteratura, rodamundo, rodaespetáculo).

Assessorou professores na seleção de material bibliográfico para o desenvolvimento do Complexo Temático.

A Hemeroteca contém pastas-arquivos com assuntos retirados de jornais e revistas, de acordo com temas para uso de toda a comunidade escolar. Conta também, com revistas, jornais (assinaturas) e folhetos, permitindo a busca de assuntos atuais.

O número de associados durante o ano foi de 520 pessoas (da escola e da comunidade) e o movimento médio de 180 empréstimos de obras por dia, sem contar com as consultas e outras atividades.

Asspro:

Assessorou os professores na organização de passeios culturais-educacionais. Fortaleceu a parceria da escola com a Secretaria Municipal de Educação, co-promovendo o Cultura pura aqui, Com apresentações quinzenais de variadas manifestações artísticas abertas à comunidade.

Destacamos algumas atividades:

- Hora do Conto com contadoras de história da Secretaria Municipal de Cultura;
- Apresentação de peças infantis em parceria com a Colgate, Brigada Militar e Secretaria Municipal de Cultura;
- Palestras abertas à comunidade com os temas: Revolução Farroupilha (José Fachel),

Violência e Cidadania (Marcos Rolim), Cuidados com o meio ambiente (Cláudio Langone), Uso de ervas medicinais (Gislaine Diniz);

- Apresentação de corais;

- Festa de final de ano.

AVALIAÇÃO

Avaliação caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma realidade, visando transformá-la. Nesta perspectiva, ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, libertador, visando à crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas, direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional, escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação.

Os momentos de sistematização da avaliação – dossiê, auto-avaliação dos alunos, avaliação da dinâmica do cotidiano na sala de aula, avaliação da turma como um todo e ver pelo olhar da família – estão contribuindo para construção de novas posturas e conhecimentos.

No que se refere ao relatório de avaliação, constatamos que houve uma qualificação no registro das aprendizagens, organização do trabalho escolar, socialização e encaminhamentos solicitados à família. A periodicidade deste registro deu-se de forma semestral e vem cumprindo com as necessidades e expectativas. Salientamos que existem outros encontros trimestrais com as famílias (entrega do dossiê) onde as mesmas acompanham o processo de aprendizagem de seus filhos (conquistas, defasagens, frequência).

Consideramos que é necessário dar continuidade aos estudos realizados sobre avaliação, principalmente no que se refere a alunos portadores de algum impedimento para acompanhar seu grupo de idade/escolaridade. Embora se tenha feito vários movimentos e ações diferenciadas, dentro do ciclo, estes permanecem com defasagens.

PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA

Assumimos o Projeto Escola Cidadã, que defende uma escola democrática, emancipadora, autônoma e de qualidade, com o desafio de desencadear o projeto da construção de princípios de convivência; a participação de todos os segmentos da escola (pais, alunos, professores e funcionários), juntamente com o Conselho Escolar. Entendemos que a escola e família têm o dever de construir uma relação de parceria, respeitando e estabelecendo os papéis que competem a cada um, buscando uma participação comprometida e alternativas de solução.

Desenvolvemos o processo de construção dos Princípios de Convivência no decorrer do ano letivo.

“tendo como ponto de partida o que foi expresso no regimento Escolar, temos garantida a elaboração coletiva dos princípios de convivência dentro das turmas de alunos. Entendemos que estes princípios de convivência não podem ficar restritos aos espaço da sala de aula e sentimos necessidade de os elaborarmos a nível da Escola com a participação de todos os segmentos.”

As regras da sala de aula, elaboradas pelos educandos e sob a coordenação dos educadores, em março do corrente ano, se mostraram insuficientes para garantir a questão da disciplina, na escola como um todo.

A partir desta constatação, organizamos no mês de abril, para os alunos do I, II e III Ciclos o tema “Princípios de Convivência”, de acordo com a seguinte dinâmica:

1. I Ciclo

Apresentação do livro “O que fazer, falando de convivência” de Liliana e Michele Iacocca, em forma de lâminas passadas no retroprojeter.

As professoras deram continuidade ao trabalho dividindo os alunos em grupos e organizando as idéias discutidas em forma de painéis, que foram expostos nas dependências da escola.

Dentre as idéias destacadas pelos alunos, as mais citadas foram aquelas relacionadas ao respeito ao próximo, a amizade, a importância de não cometer agressões físicas uns contra os outros e de como podemos conviver, de forma harmoniosa, desde que saibamos desenvolver o diálogo em todos os momentos.

2. II Ciclo

Em pequenos grupos realizou-se a discussão sobre o tema em questão e foram montados cartazes onde o grupo procurava expressar com gravuras, recortes de revistas e palavras chaves o que significava para eles a convivência.

Dentre as idéias apresentadas despontaram a união, a amizade, o companheirismo e o diálogo como forma de ouvir e ser ouvido pelos outros.

3. III Ciclo

Os alunos tiveram a oportunidade de assistir ao filme “Um novo homem”.

Após a exibição do filme discutiram a respeito, buscando estabelecer relações entre a escola e a sociedade como um todo. Em relação ao filme, disseram que os alunos não foram capazes de utilizar sua aptidão de pensar.

Os exercícios físicos eram utilizados para melhorar a vida dos alunos. E, para eles, a idéia principal difundida, no filme, era de que todos têm capacidades a desenvolver.

Os alunos disseram que a escola deveria girar com aqueles que não respeitam as regras de

convivência. Deveriam com versar com estes alunos, chamar a mãe deles e , senão adiantar, usar a suspensão às aulas. Em último caso expulsar da escola nos casos de agressão física, levar o aluno ao médico para ser examinado e acionar a Brigada Militar, quando for mais sério. Além dos casos de agressão física este procedimento poderia ser aplicado em situações de roubo.

Poucos alunos foram ainda mais severos, pois afirmaram que seria preciso filmar as aulas e usar estas imagens como prova contra os alunos.

Vários alunos referiram-se à possibilidade de conversar com envolvidos nos atos infracionais, seja eles de qualquer tipo. E, ao conversar com a família, exigir do aluno que assinasse um termo de responsabilidade sobre o que fez.

Um sentimento manifestado por estes alunos foi a constatação das mudanças ocorridas na Vila Monte Cristo, nos últimos tempos. Segundo eles, antigamente, esta era uma comunidade muito mais calma.

Como encerramento deste dia de trabalho, todos os alunos presentes dirigiram-se ao auditório da escola, onde puderam apresentar o resultado de suas discussões. As professoras da escola também tiveram a oportunidade avaliar este momento e constataram que no decorrer da atividade os alunos se mantiveram bastante atentos e interessados, na realização das atividades propostas.

Como encaminhamento ficou acertado a retomada do trabalho em sala de aula e visita ao auditório para análise do material em exposição.

Este mesmo trabalho desenvolvido junto aos alunos aconteceu, concomitantemente, no segmento de pais e funcionários. Os pais, por sua vez, chegaram a várias constatações, que seguem abaixo relacionadas:

- é preciso uma pessoa que esteja na hora do recreio para observar as atitudes dos alunos; aqueles que estivessem fora dos princípios desenvolvidos pela escola seriam orientados sobre limites;

- o recreio deve ser organizado por faixa etária, por causa dos roubos de merenda cometidos por estes alunos maiores;

- os pais deveriam poder ajudar a cuidar do recreio até oara não permitir a entrada de adolescentes de fora da escola neste horário;

- o uso do crachá pelos alunos não garante a identificação dos mesmos, o interessante seria o uso do uniforme;

- as reuniões de pais deveriam ser comunicadas com maior antecedência para possibilitar maior participação.

Nesta ocasião foi eleito um grupo de pais representantes, responsável por organizar um questionário para ser aplicado aos demais para investigar a questão da participação nas reuniões,

que, segundo os presentes, está muito reduzida.

Já no segmento de funcionários a discussão sobre o tema em questão, destacou a relevância de existir outros momentos iguais a este para crescimento do grupo. Ficou acertado que dois representantes farão contato com a direção para acertar os próximos encontros.

Em relação à participação no Conselho Escolar, gostariam de ter retorno imediato sobre os encaminhamentos do mesmo. Sobre as Comissões Permanentes de Trabalho, por vezes, a participação é impedida pela demanda de trabalho de suas funções. Gostariam que isso fosse revisto, a nível de administração escolar.

Para o grupo há determinados alunos que não demonstram respeito pelos funcionários, tratando-os como escravos. Também gostariam de estudar sobre os ciclos de formação, por muitas vezes, as pessoas perguntam sobre o assunto e eles não se sentem instrumentalizados o suficiente.

Após a realização deste sábado de trabalho que foi descrito até aqui, e dando continuidade a esse processo, tivemos o momento da “Avaliação da Turma Como um Todo”. Durante o mês de maio, os alunos foram questionados a respeito de quais seriam as “regras” mais importantes a serem cumpridas por todos para podermos conviver melhor nesta escola. Destacaram a idéia de primeiro conversar para resolver os problemas, ao invés de sair batendo em todo mundo.

Já os alunos do II Ciclo afirmaram, neste momento de avaliação, o seguinte:

- As regras de turma existem para serem cumpridas;
- As regras de sala de aula devem valer para a escola toda, assim como para a vida;
- Existem dificuldades, em certas turmas, para cumprir estas combinações e para avançar é preciso que todos façam a sua parte;
- Ainda precisam utilizar material da escola e dos colegas com mais cuidado, procurar tratar os outros com maior delicadeza, tanto professoras, funcionários, pais e demais colegas expressando suas idéias, esperando sua vez de falar, ficando em silêncio quando necessário e permanecendo todo o tempo de aula comprometido no trabalho desenvolvido;
- Manter a sala limpa e organizada, sem gritar nos corredores e ouvindo as solicitações docentes;
- Como o objetivo maior é aprender, estas “regras” precisam existir para garantir o processo de aprendizagem para todos, cada um no seu tempo.

Os alunos do III Ciclo destacaram basicamente a necessidade de garantir os princípios de convivência, em todos os espaços da escola, como a melhor forma de se trabalhar cotidianamente.

Outra iniciativa desenvolvida pela escola foi a de propiciar em um dos Dias de Formação, garantidos no calendário Escolar, a palestra proferida pelo promotor de justiça e psicólogo Dr. Jorge Trindade, aberta a toda comunidade escolar. O palestrante discorreu acerca dos

questionamentos que lhe foram apresentados pela platéia. Em diversos momentos referiu-se a respeito da linguagem dos gestos manifestados por crianças e adolescentes, que muitas vezes foge da percepção do adulto. Justamente, ela é que dá pistas sobre as dificuldades enfrentadas por nossos alunos.

A falta de limites, em última instância, é para ele a falta de amor. O amor se é negado pela família não poderá ser suprido pela escola, mas esta terá de criar mecanismos capazes de dar o limite para este aluno, pois, de outra forma, não existirão avanços em nenhuma área do desenvolvimento destes indivíduos.

Foi ele, também, que destacou a necessidade de se tratar este aluno, que está com dificuldade de convivência, de maneira diferente dos demais. Caso contrário, a sua “doença” passa para os outros e em pouco tempo todos terão copiado aquele modelo de conduta, que é altamente atraente, num primeiro momento, para o jovem que está em fase de rebeldia e contestação.

Seguindo o cronograma de realização deste Projeto, houve uma assembléia do segmento de pais, onde os mesmos deliberaram sobre a forma de atuação dos casos de danos materiais à escola. Os pais decidiram pela aplicação de sanções por reciprocidade, ou seja, todo dano material que traga prejuízos ao patrimônio público ou privado, deverá ter a sua total reposição pelo aluno e sua família.

Já no que diz respeito a agressões físicas e verbais, a plenária não se sentiu suficientemente esclarecida para deliberar, ficando o assunto para ser decidido em outra oportunidade. Neste mesmo dia foi apresentada uma série de temas para discussão, recolhidos a partir do questionário aplicado pelos próprios pais.

São eles: racismo, drogas, adolescência, como educar filhos, como ajudá-los nas tarefas escolares, a violência, como os alunos aprendem, a saúde (higiene, doença e dentes, a AIDS e ecologia).

Para podermos continuar aprofundando a discussão acerca das questões disciplinares na escola foi estabelecida parceria com a Universidade do Rio Grande do Sul, através da realização de um curso de extensão universitária: Alternativas de inclusão de crianças, jovens e adultos na escola pública – As interfaces da pesquisa/extensão, com os seguintes objetivos:

1. Qualificar a discussão sobre políticas de exclusão de crianças, jovens e adultos na escola pública.
2. Estudo sobre os excluídos do sistema: meninos de rua, crianças intitucionalizadas e a violência, a agressividade e a necessidade de limites.
3. A construção de Princípios de Convivência.

Os temas desenvolvidos, seguem abaixo relacionados, assim como o nome dos respectivos palestrantes:

1. A paixão de formar: a afetividade do professor. Professora Tânia Fortuna.
2. Agressividade e violência na escola, uma abordagem psicossociológica. Professor Luiz Armando Gandin.
3. Os meninos de rua. Professora Carmem Craidy.
4. A escola como espaço terapêutico? Professora Maria Bernadette Rodrigues.
5. Alternativas possíveis – as interfaces da pesquisa em extensão. Professoras / UFRGS, coordenadoras do curso.

Trabalho desenvolvido no mês de outubro com todos os alunos organizados nas diferentes turmas (26):

1º momento:

I Ciclo: resgate do momento em que foram elaboradas as regras da turma e avaliação da turma como um todo (maio).

II e III Ciclos: resgate do trabalho de abril e avaliação da turma como um todo (maio).

2º momento:

Em grupo:

Questões para o I Ciclo:

- 1) Quando você acha ruim esta Escola?
- 2) O que você acha errado nesta Escola?
- 3) O que poderíamos melhorar?

Questões para o II e III Ciclos:

- 1) Quando se sente agredido? Qual(is) o(s) teu(s) sentimentos?
- 2) Quando acha que agride? Por que agride?
- 3) Como reages a uma agressão?
- 4) Sugestões de regras:
- 5) O que poderia ser feito para que as regras sejam respeitadas? Como você pode ajudar? (No sentido de auxiliar a pessoa a modificar sua atitude e não castiga-la ou agredi-la)

3º momento:

Síntese do trabalho da turma.

4º momento:

Plenária com os representantes dos alunos (representantes de cada turma) mais comissão de organização deste trabalho. Para definição das regras e sanções.

5º momento:

Na assembléia de alunos as regras foram apresentadas e votadas.

PROJETO PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA

SÍNTESE DO TRABALHO DESENVOLVIDO NO SEGMENTO DE ALUNOS (15/10/97)

1. Respeitar as pessoas que convivem na Escola:

- As professoras da turma conversam com os alunos envolvidos.
- Comunicar aos pais o acontecido e o bilhete deverá voltar assinado.
- Encaminhar os alunos envolvidos à Direção.

2. Não jogar lixo no chão:

- Limpar o que sujou.
- Arrumar o que estragou.
- Pagar o que quebrou.

3. Preservar os materiais coletivos e individuais:

- Limpar o que sujou.
- Arrumar o que estragou.
- Pagar o que quebrou.

4. Ser pontual:

- Comunicar aos pais dos atrasos e da ausência dos filhos na Escola.

5. Manter a organização de sala de aula estabelecida pela turma:

- Limpar o que sujou.
- Arrumar o que estragou.
- Pagar o que quebrou.

6. Comportamento adequado nos passeios:

- Os alunos que tiverem comportamento inadequado no passeio (desrespeito às pessoas, depredação do patrimônio) não poderão participar do próximo.

7. Assumir seus atos:

- Limpar o que sujou.
- Arrumar o que estragou.
- Pagar o que quebrou.

8. Usar adequadamente os espaços da Escola:

- Limpar o que sujou.
- Arrumar o que estragou.
- Pagar o que quebrou.

9. Entregar na Secretaria os materiais que encontrar:

- Incentivo para os alunos a fim de estimulá-los a melhorar cada vez mais (voto de confiança).

10. Não mexer, nem pegar as coisas dos outros:

- Comunicar às professoras da turma ou à Direção o fato acontecido e os responsáveis deverão devolver o material.

11. Trazer os materiais escolares necessários todos os dias:

- Comunicar aos pais e/ou responsáveis quando os alunos não trouxerem o seu material escolar.

12. Não desperdiçar alimentos:

- Aquele aluno que não comer o que se serviu, nas próximas refeições será servido por um adulto responsável.

Funcionários:

O trabalho com este segmento torna-se difícil de ser realizado, pois a sua maioria é de serviço terceirizado com alta rotatividade. Foi realizada a discussão do tema Limites.

PROJETO PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA

ASSEMBLÉIA DE FUNCIONÁRIOS (19/11/97)

1. Saber ouvir.
2. Saber falar buscando garantir o respeito em relação a todas as pessoas.
3. Participar das atividades gerais da escola.
4. Contribuir para o bom relacionamento do grupo de trabalho, buscando ser solidário.

Caso não sejam cumpridos os princípios o grupo de trabalho deverá se reunir e discutir internamente, permitindo a fala e opinião de todos para haver uma definição em grupo após discussão de determinado princípio.

Pais:

- Palestra com psicólogo e promotor de justiça Jorge Trindade com o tema Limites.
- No documento Ver pelo olhar da família, os pais manifestaram de que forma deve agir a escola frente a uma situação de falta de limites.
- Debate sobre Limites, e formação de um grupo de pais representantes com o objetivo de investigar as necessidades do grupo (em relação a limites).

PROJETO PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA

ASSEMBLÉIA DE PAIS (17/11/97)

1. Respeitar seus próprios filhos e as pessoas que interagem no ambiente escolar.
2. Auxiliar o filho a cumprir os horários escolares.
3. Acompanhar todas as atividades educativas de seu filho: temas, entrega de dossiês, avaliações, reuniões, encontros.
4. Garantir o acesso e a permanência do filho na escola, informando sempre a ausência por motivo de doença.

5. Incentivar o filho a zelar pelo patrimônio público e, caso não ocorra, consertar ou repor o material adequado.

6. Procurar vivenciar princípios de liberdade, honestidade, respeito humano e solidariedade.

PROJETO PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA

ASSEMBLÉIA DE PROFESSORES (10/11/97)

Princípios da escola:

- Vivenciar a solidariedade e o respeito humano no cotidiano.
- Desenvolver a auto-estima em todos os representantes dos segmentos.

Adotar uma linha comum de ação nas decisões coletivas em cada um dos segmentos:

- Entrega de Dossiês e Relatórios:

Após a data marcada, os pais e/ou responsáveis que não comparecerem terão mais uma oportunidade para conversar com as professoras em data prevista por elas, mediante justificativa dos pais.

- Usar adequadamente os espaços da escola:

Respeitar os materiais e equipamentos da escola, agindo de forma a mantê-los em boas condições de uso. Limpar o que sujou, arrumar o que estragou, pagar o que quebrou.

- Ser pontual:

Respeitar os horários previamente combinados na escola, afim de garantir o bom andamento dos trabalhos (entrada, troca de períodos, recreio, refeitório, aulas especializadas, saída dos alunos).

Caberá à equipe diretiva tomar as devidas providências em relação aos casos citados acima.

- Uso de material diferenciado:

A professora que solicitar material diferenciado (específico) para suas aulas deve orientar os alunos a fim de garantir que o material não interfira nas outras aulas.

- Regras da Turma:

A professora deverá respeitar as regras da turma que deverão estar expostas na sala de aula.

- Conduta para lidar com problemas de conduta disciplinar:

Em sala de aula, caberá à professora fazer com que as regras da turma sejam respeitadas.

Caberá à direção da escola propiciar meios para que a professora possa conversar com os alunos que transgrediram as regras, no momento ocorrido.

Com a direção: em situações que configure desrespeito às regras de convivência estabelecidas (agressão verbal ou física), após a observância das etapas anteriormente mencionadas

haverá:

- encaminhamento do fato à direção;
- chamamento da família;
- encontro breve entre pais, alunos, professora e direção;
- Conselho Escolar.

CURRÍCULO

O Complexo Temático **Relações** foi elaborado de modo a expressar a relação dos indivíduos no seu contexto social, histórico e político.

Atendendo à demanda da avaliação de 1996, elaboramos os eixos norteadores do currículo (I Ciclo). Entendemos que, em 1998, nosso desafio será a construção dos eixos norteadores do II e III ciclos. Entendemos que eixos norteadores são grandes linhas de ação gerias e por área de conhecimento que a partir da caracterização de cada ciclo informam de forma mais especificada sobre o trabalho realizado. No decorrer do ano letivo de 1997 obtivemos um número de 47 progressões dentro dos II e III Ciclos, dando conta das defasagens entre idade e conhecimento destes alunos.

No trabalho de Complemento Curricular, apontamos o número de alunos atendidos:

1. Laboratório de Aprendizagem – I Ciclo

Manhã: 44 alunos

Tarde: 35 alunos

Laboratório de Aprendizagem – II Ciclo

Manhã: 36 alunos

Tarde: 20 alunos

Laboratório de Aprendizagem – III Ciclo

Tarde: 34 alunos

2. MEDIATECA

I Ciclo: 57 alunos

II Ciclo: 36 alunos

III Ciclo: 17 alunos

3. ARTE-EDUCAÇÃO

Teatro - II e III Ciclos: 21 alunos

Artes Plásticas - II e III Ciclos: 26 alunos

Fotografia - II Ciclo: 10alunos

4. LÍNGUA ESTRANGEIRA

Espanhol – II Ciclo: 29 alunos

III Ciclos: 5 alunos

Inglês– I Ciclo: 35 alunos

II Ciclo: 16 alunos

III Ciclos: 5 alunos

Francês -

No decorrer do ano letivo, discutimos sobre a lógica dos professores no II Ciclo e reorganizamos o trabalho para 1998 com um número menor de profissionais neste ciclo, seis. Um número maior que o I Ciclo e menor que o III Ciclo.

Acreditamos que a qualificação do desenvolvimento curricular está alicerçada no aprimoramento profissional, na qualificação dos espaços de planejamento e avaliação, no aprofundamento das questões teóricas problematizadas pela prática. Por isso, apesar de alguns entraves existentes, continuamos garantindo espaços específicos de formação, planejamento e avaliação.

Dia de formação:

Encontro geral dos professores para estudo. Em parceria com Universidade Federal do Rio Grande do Sul, organizamos o curso de extensão: Alternativa de inclusão de crianças, jovens e adultos na escola pública, as interfaces da pesquisa/extensão.

Encontro Mensal do Ciclo:

Encontros mensais, que têm como objetivo reunir o coletivo de professores do ciclo para o planejamento no cotidiano escolar.

Encontro semanal por turno:

A fim de garantir a demanda de trabalho na escola realizamos:

- Reuniões pedagógicas.
- Reuniões administrativas/comissões
- Relato de experiência.
- Relato de participação em cursos.

Encontro por ano do ciclo e/ou Área do Conhecimento:

Tem por objetivo garantir o planejamento das atividades relacionadas ao Complexo Temático nas atividades do cotidiano. Estes encontros foram realizados sistematicamente no I Ciclo e em algumas áreas do conhecimento. Para 1998, sentimos a necessidade de sistematizar estes momentos com o coletivo de professores.

CONCLUSÃO

Acreditamos que, em 1997, conseguimos garantir a linha mestra da proposta, que prevê a não-retenção do aluno, a superação de suas defasagens e um ensino de 1º grau qualificado.

Porém, como já expressamos no ofício 049/97, em consulta anterior a este conselho, estamos preocupados com a política de redimensionamento de recursos humanos da SMED. Receamos que seja comprometida a qualidade do trabalho, tornando uma proposta pedagógica, que assumimos profissionalmente de forma séria, em uma proposta falaciosa, com efeitos graves na formação do educando.

Neste sentido, solicitamos, em 1998, um acompanhamento mais próximo, deste Conselho, do nosso trabalho. Em 1996 e 1997, o acompanhamento foi mais distante. Porém, agora, necessitamos de uma maior proximidade para o debate de questões que esta instituição tem autoridade em encaminhar.

Anexo ao relatório de avaliação sobre o trabalho desenvolvido durante o ano letivo de 1997, em resposta à análise do relatório realizada pelo CAE em 4 de maio de 1998:

1. Como foi realizada a avaliação em todos os segmentos?

Professores em reunião geral; alunos na avaliação da turma como um todo e reunião de representantes de turma; pais em reunião de representantes e funcionários em geral.

2. Por que vinculamos o sucesso da proposta aos recursos humanos?

O conteúdo da proposta vem sendo construído desde 1995, sendo objeto de vários outros documentos desta escola. Obviamente o eixo central do sucesso ou fracasso de uma proposta reside em seu conteúdo. Porém, este não é o único eixo que sustenta uma proposta. Toda ação humana dá-se em um tempo e um espaço definido. Todo coletivo é o encontro de pessoas, de um determinado número de pessoas. O trabalho de uma escola é realizado por sujeitos profissionais da educação que, como profissionais, tem o seu espaço e tempo delimitados por um contrato de trabalho com vínculo empregatício. Supor que uma proposta pedagógica poderá exigir a extrapolação destes tempos e espaços é também supor que as normas legais que regem o trabalho possam ser deixadas de lado. Considerar que a redução de recursos humanos não altera o **trabalho nem o inviabilizar** é negar a especificidade das funções dentro do coletivo e a própria especificidade de cada sujeito construtor. Se não acreditássemos que a redução de pessoal comprometesse, estaríamos, hoje, discutindo e implementando qualidade total nesta escola que defende o enxugamento de pessoal.

3. Como funcionam as comissões de trabalho?

As reuniões foram quinzenais. Essas reuniões têm o caráter de discussão de propostas, levantamento de idéias e necessidades. A partir disso e do plano de ação, o trabalho de organização, contatos, etc., fica dividido entre os membros da comissão e coordenador. Ora, todos sabemos da dificuldade de emprego e situação financeira que o país enfrenta. É absurdo supor que pai, mãe, avô, responsável possam se ausentar do emprego para encaminhamento de questões práticas ou usar, sistematicamente, a infra-estrutura do emprego para isso durante o dia ou mesmo à noite. Eles participam sempre na construção do plano de trabalho, mas na realização das atividades quando podem. Os alunos participam desta mesma forma e, em algumas estruturações, que o seu tempo permite. Tivemos uma alta rotatividade dos funcionários (COTRAVIPA) no ano anterior que prejudicou a participação e seqüência do trabalho deste segmento. Tivemos dificuldade, inclusive, em convence-los de que a comissão fazia parte de seu trabalho.

Por tudo isso, embora, em algumas comissões a coordenação já tenha sido feita por outros membros, o professor é o coordenador, pois tem maior permanência na escola, essa atividade faz parte de seu trabalho como educador dentro do coletivo. Qual a dificuldade? Se o professor coordenador não tem tempo mínimo que seja para a sua função, como exigir um bom trabalho? Poderíamos citar aqui vários exemplos práticos dos problemas, mas achamos que não é o momento, sugerimos que a mantenedora, se restar alguma dúvida, convoque os coordenadores das comissões para o relato de seu cotidiano no trabalho da comissão.

4. Alunos portadores de algum impedimento para acompanhar seu grupo.

A nossa angústia refere-se a alunos portadores que, embora tenham sido feitos vários movimentos e ações diferenciadas dentro do ciclo, permanecem com defasagens. Essa preocupação não é recente e nem é de final de ano, pois desde o início do segundo semestre de 1997 estamos pedindo uma reunião e/ou assessoramento da secretaria em relação a isto.

5. Processo de sistematização dos Princípios de Convivência.

Conforme já explicitado no relatório, as discussões e elaboração dos Princípios de Convivência se deram no decorrer do ano letivo nos quatro segmentos que constituem a comunidade escolar. O Conselho Escolar sistematizou e votou os encaminhamentos trazidos pelas assembléias nos diferentes segmentos.

6. Explicitar o que são “Eixos Norteadores”.

Entendemos que os eixos norteadores são grandes linhas de ação geral e por área de conhecimento que a partir da caracterização de cada ciclo informam de forma mais especificada sobre o trabalho pedagógico.

7. Número de professores no II Ciclo – Entraves existentes quanto aos espaços de formação, planejamento e avaliação.

No II Ciclo, para 1998, organizamos um coletivo de seis professores para desenvolver o trabalho.

Os entraves existentes com relação às reuniões se dão porque os profissionais que atuam na escola, em sua maioria, trabalham com carga horária de 20 horas, não estando portanto manhã e tarde no mesmo local de trabalho.

8. Encontros por ano do ciclo e/ou área do conhecimento.

Dificuldades devido à carga horária de trabalho.

9. Entendimento de que o redimensionamento de recursos humanos proposto pela SMED compromete a prática pedagógica.

Certamente, todo o fenômeno ou fato depende do lugar de onde se vê. Nós, na Monte Cristo, buscamos, desde 95, a construção de uma escola que responda às grandes questões de nosso tempo, como por exemplo, a possibilidade de uma sociedade mais justa, uma escola mais qualificada e incluyente. Provavelmente, como sujeitos, coincidimos no horizonte com a posição do governo da Frente Popular, e neste particular, com a SMED. Porém, se o horizonte é o mesmo não necessariamente convergiremos nas questões de encaminhamento.

Como referimos no item 2, entendemos que os sujeitos, e sua dimensão subjetiva em relação direta e dialética com as condições objetivas. E se tratando de trabalho profissional, as condições se impõem ainda mais. Consideramos que isso já ficou bem claro na nossa explanação no item 2.

Retomamos, então, a idéia de que a posição de onde se vê é fundamental para a compreensão do processo. O documento afirma que o CME e a SMED não têm a mesma visão da escola e que é “o coletivo da mesma com suas vivências diárias e sua subjetividade que fará o trabalho, nesta instituição, o sucesso que todos desejam.” A primeira pergunta que impõe a esta colocação é: afinal quem vive esse cotidiano? O CME, a SMED ou a escola? Todos? Alguns? Quem no final de um tempo se angustia por não ter conseguido com seus alunos as aprendizagens desejadas? Quem reparte essa angústia com este sujeito de uma história-pedagógica? Na verdade poderíamos aqui fazer uma seqüência de indagações que pareceriam delírios da estética do absurdo. Mas não é essa nossa intenção. Muito menos a apelação e a anulação da existência do outro compõem a nossa intencionalidade como educadores de uma rede pública. Tanto o trabalho do CME quanto da SMED devem ser valorizados e, principalmente, respeitados como conquistas de movimentos anteriores.

Certamente concordamos no horizonte – “ o sucesso que todos desejam” –, porém reivindicamos o direito à divergência, pois, definitivamente, não aceitamos que os fins possam justificar os meios e menos ainda que o desejo de sujeitos basta para concretizar um projeto. Queremos o diálogo, mas não de surdos, onde as determinações da discussão se pautem por idéias pré-concebidas ou pelo espectro de fantasmas, medos.

Os desafios para 98 são muitos e não podemos esquecer que a Resolução do CEED 237/98 prorroga nossa experiência pedagógica até o final do ano letivo de 99.

Por isso, terminamos este documento reafirmando nossa vontade e necessidade de diálogo, mas de um diálogo onde a divergência seja motora de superação e não complicadora do encontro.

Escola Municipal de 1º Grau Vila Monte Cristo

**ANEXO D – ANÁLISE DO CME DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO SOBRE O
TRABALHO DESENVOLVIDO
DURANTE O ANO LETIVO DE 1997**

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE PORTO ALEGRE

Of. 053/98

Porto Alegre, 09 de novembro de 1998.

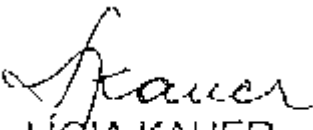
Senhora Diretora

O Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre – CME-PoA, encaminha a V. S^a. a análise, feita pela Comissão de Ensino Fundamental, do “Relatório de

Avaliação sobre o Trabalho Desenvolvido durante o Ano Letivo de 1997”, apresentado ao CME por esta escola, em cumprimento ao disposto no item 4.3 do Parecer CEED 415/96, que autoriza a Proposta Pedagógica por Ciclos de Formação nesta escola.

Sendo o que tínhamos a tratar, despedimo-nos.

Atenciosamente,


LÍGIA KAUER
Presidente do CME-PoA

Ilma. Sr^a.

Regina Duarte Scherer

MD Diretora da E.M. de 1º Grau Monte Cristo

NESTA CAPITAL

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE
COMISSÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

A Comissão de Ensino Fundamental, a partir da análise do Relatório de Avaliação sobre o Trabalho Desenvolvido durante o Ano Letivo de 1997” da Escola Municipal de 1º Grau Vila Monte Cristo, apresentado ao Conselho Municipal de Educação, em cumprimento ao item 4.3 do Parecer CEED 415/96, considera como pontos principais o que segue:

a) **quanto aos resultados obtidos:** a escola refere que foi garantida a “linha mestra da proposta que prevê a não retenção do aluno, a superação das suas defasagens e um ensino de 1º grau qualificado”. Foi realizado também, um trabalho envolvendo toda a comunidade escolar que teve por objetivo oportunizar vivências culturais e a integração entre seus segmentos;

b) **quanto às dificuldades encontradas:** a escola refere que ao iniciar o trabalho, alguns segmentos não se engajaram tão ativamente quanto outros. O problema da violência, depredação e agressões (físicas e verbais) esteve presente ao longo do ano e suscitou a busca de alternativas pensadas por toda a comunidade escolar;

c) **quanto aos ajustes necessários:** a escola aponta a realização de cursos em parceria com a UFRGS, vídeos, Dia de Formação com palestra aberta a toda a comunidade escolar; redimensionamento dos professores nos ciclos, elaboração de eixos norteadores para o II e

III Ciclos, comissões de trabalho com a participação da comunidade.

A Comissão de Ensino Fundamental conclui que a Escola Municipal de 1º Grau Vila Monte Cristo, através da articulação de seus quatro segmentos, procurou superar as dificuldades encontradas durante o processo, evidenciando capacidade na articulação com parceiros de qualidade como a UFRGS, SENAI e outros. Na prática diária, a Proposta Pedagógica por Ciclos de Formação tem apresentado necessidade de ajustes por ser uma proposta inovadora e que está sendo construída no dia-a-dia da escola. A Comunidade Escolar demonstrou capacidade e maturidade para ocupar seu espaço de forma autônoma, procurando soluções para as questões não satisfatórias ao longo do processo. Transparece na leitura do relatório, a seriedade em buscar o engajamento de toda a comunidade nesta caminhada, garantindo, dessa forma, a vigência e o desenvolvimento da proposta, propiciando um ensino de qualidade.

Em 22 de outubro de 1998.

Comissão de Ensino Fundamental

Ângela Soares de Souza

Láís W. Nowazyk Merker

Marly Villa

Zilmar da Rosa Pereira

ANEXO E –CONSULTA DA EVMC AO CME E AO CEED

Ofício 049/97

Porto Alegre, 27 de novembro de 1997.

A Escola Municipal de Primeiro Grau Vila Monte Cristo apresentou, no ano letivo de 1995, Proposta Pedagógica e Regimento Escolar aprovados pelo Parecer 021/95 do Conselho municipal de Educação, onde, após análise de proposta é ressaltado que o mérito da mesma “reside na forma como a escola encontro para afastar de seu cotidiano a prática da reprovação”.

No parágrafo 5º, o referido Conselho aponta como de fundamental importância o projeto proposto pela nossa escola, que apresenta a não-retenção como alternativa pedagógica, “associada ao acompanhamento contínuo, sistemático e individualizado do educando com dificuldades”. A forma como a escola apresentou para auxiliar nas dificuldades e superação das defasagens de aprendizagens encontra-se também, na Equipe Auxiliar da Ação Educativa.

Nossa escola iniciou sua caminhada em relação aos Ciclos de Formação em 1996, e sempre, com muita seriedade, refletiu, discutiu, buscou alternativas e construiu um Regimento

Escolar que garantisse um ensino de qualidade para as classes populares.

Em face ao exposto, deparamo-nos com um problema: a Secretaria Municipal de Educação está com uma política de racionalização de Recursos Humanos, com redução de 50% da carga horária em alguns setores fundamentais como o Laboratório de Aprendizagem; reduz em 100% os setores como o Audiovisual, a Substituição Eventual e a Mídia-teca; alguns setores sofrem prejuízo em percentuais menores como Serviço de Orientação Educacional e Serviço de Supervisão Escolar, bem como, omite as comissões de trabalho (Comunicação, Social, Esportiva, Cultural e Ambiente, Saúde e Bem-Estar).

Diante disso, trazemos a esse Conselho os seguintes questionamentos:

- Pode a Secretaria Municipal de Educação alterar, de forma tão significativa, uma proposta aprovada e autorizada pelo Parecer CEED 415/96, por 4 anos e que ainda está em fase de avaliação?

- Pode a Secretaria Municipal de Educação alterar o regimento escolar, que segundo o Conselho Municipal de Educação considerou "...sensível às reais necessidades da clientela a que serve, construiu de forma coletiva..., que trabalha com aspectos cognitivos, afetivos, políticos e sociais dos educandos"?

- Caso isso ocorra, como garantir a linha mestra que prevê a não-retenção do aluno, a superação de suas defasagens e um ensino qualificado de 1º grau com um corte de 50% no Laboratório de Aprendizagem?

A nossa preocupação é que este corte de recursos humanos possa comprometer seriamente uma das linhas-base da proposta, ou seja, a progressão contínua como garantia e valorização de aprendizagens, podendo ter, como consequência, a esfacelamento da qualidade do ensino e a defasagem em todos os anos do ciclo acarretando um grande prejuízo aos alunos, o que tornaria falaciosa uma proposta que se pretende séria.

Devido à gravidade e urgência da situação, solicitamos a este Conselho exame, posicionamento e orientação acerca do que foi exposto.

ANEXO F – RESPOSTA DO CME À CONSULTA FEITA PELA EVMC
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE PORTO ALEGRE

Of. 002/98

Porto Alegre, 15 de janeiro de 1998.

Senhora Diretora:

O Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre, em resposta à consulta da Escola municipal de 1º Grau Vila Monte Cristo, formulada através do ofício nº 049/97, de 27 de novembro de 1997 e no uso de suas atribuições legais que lhe conferem a Lei Complementar nº 248/91 e o Parecer CEED nº 415/96, manifesta-se como segue:

Considerando:

- a aplicação compulsória, a partir de 1998, do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que, veiculada às demais políticas federais e estaduais relacionadas ao financiamento da educação nos Municípios, impõem perdas significativas de recursos para Porto Alegre;

- as perdas de recursos advindos da realidade exposta cima, que implicam a necessidade de ajustes, as quais, ao entendimento da Mantenedora, manifestado a este Colegiado, são imprescindíveis para minimizar possíveis reflexos negativos para a educação desenvolvida na Rede Municipal

- Parecer CEED nº 415/96, que “autoriza o desenvolvimento, por quatro anos, da experiência pedagógica ‘Proposta Político-Educacional para Organização de Ensino e dos Espaços –Tempos’ na Escola de 1º Grau Vila Monte Cristo, em Porto Alegre”, e o Parecer CME nº 003/96, que “aprova Regimento Escolar e Bases Curriculares para classes do I, II e III Ciclos da Escola Municipal de 1º Grau Vila Monte Cristo, em Porto Alegre”;

- o “Documento Orientador da Política de Recursos Humanos para o Ensino Fundamental Regular – Disposição de Pessoal nas Escolas por Ciclos de Formação”;

- as entrevistas realizadas por este CME com a Direção da Escola e com a SMED.

Este Colegiado entende que:

1. As medidas propostas pela Mantenedora são de duas ordens:

1.1 adequações que implicam, essencialmente, redimensionamento de pessoal, mantendo-se os serviços / setores previstos no Regimento;

1.2 ajustes necessários à proposta pedagógica, previstos e possibilitados pelo CEED no item 4.3 do Parecer nº 415/96.

2. As medidas referidas acima não apresentam ilegalidade, não ficando caracterizada ocorrência de alteração regimental, pelo contrário, cabe à Mantenedora o poder/dever de reavaliar a proposta, corrigindo rumos, sempre na busca da boa gestão da coisa pública.

Face ao exposto e por tratar-se de experiência pedagógica de tal complexidade, o Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre, intensificará o “acompanhamento sistemático do desenvolvimento da proposta” – previsto no Parecer CEED nº 415/96, no seu item 4.2, estando especialmente atento aos reflexos pedagógicos que poderão advir dos ajustes realizados pela Mantenedora à proposta em curso na Escola.

Na certeza de termos respondido aos questionamentos formulados pela Escola, colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos que se faça necessários.

Atenciosamente,




LÍGIA KAUE
Presidente do CME-PoA

ANEXO G – QUADRO COMPARATIVO DE 1997 E 1998 NO FUNCIONAMENTO DO 3^O ANO DO I CICLO DO TURNO DA MANHÃ

Repercussões na minha sala de aula > Paralelo entre 1997 e 1998

3^o ANO do I CICLO

1997	1998
Nº de turmas: 2	Nº de turmas: 2
1 professora itinerante	1 professora itinerante
Trabalho com a itinerante na sala: duas vezes por semana	Trabalho com a itinerante na sala: uma vez por mês
Substituições da itinerante: três vezes por mês	Substituições da itinerante: oito vezes por mês
Reuniões de planejamento: 2 horas semanais	Reuniões de planejamento: 50 minutos semanais
Aulas de computação: 1 período semanal	Aulas de computação: 1 período mensal
Aulas com grupos diferenciados: uma vez por semana, no mínimo	Aulas com grupos diferenciados: uma vez por mês, quando é possível
Carga Horária do Lab. de Aprendizagem: 80 horas semanais	Carga horária do Lab. de Aprendizagem: 40 horas semanais
Nº de alunos por turma: 25	Nº de alunos por turma: 28
Carga horária dos professores: 4 horas diárias	Carga horária dos professores: 4 horas e 15 minutos diários
Professor substituto: 1 para cada ciclo	Professor substituto: não existe mais no quadro de professores da escola  ITINERANTE
Serviço de Audiovisual: um professor	Serviço de Audiovisual: não existe mais no quadro de professores da escola

ANEXO H – VER PELO OLHAR DA FAMÍLIA – 2º TRIMESTRE DE 1999

ESCOLA MUNICIPAL VILA MONTE CRISTO

TABULAÇÃO POR AMOSTRAGEM (150*) DO VER PELO OLHAR DA FAMÍLIA

2º TRIMESTRE DE 1999

	Ótimo	Satisfatório	Ruim	Sem resposta
Limpeza	70	80	-	-
Cumprimento de horários	100	48	2	-
Atendimento da secretaria	125	24	1	-
Atendimento da biblioteca	103	46	-	1
Atendimento da equipe diretiva	105	44	-	1
Atendimento do refeitório	107	41	2	-
Trabalho dos professores	107	3	-	-
Matéria trabalhada	98	52	-	-
Passeios pedagógicos	111	39	-	-
Cultura pura aqui	119	31		
Atividades das comissões e sábados culturais	73	75	1	1

* Total da amostra aleatória 150, cinco questionários por cada uma das 30 turmas.

ANEXO I – VER PELO OLHAR DA FAMÍLIA – 1º TRIMESTRE DE 2000

ESCOLA MUNICIPAL VILA MONTE CRISTO

TABULAÇÃO GERAL DO VER PELO OLHAR DA FAMÍLIA 1º TRIMESTRE DE 2000

1. O fato da escola trabalhar por ciclos de três anos e não por séries anuais ajuda a vida escolar de seu filho?

	SIM	NÃO	INDIF	BRAN	
J Á	24	1	6	4	35
I	95	21	25	22	163
II	133	14	34	15	196
III	81	16	26	10	133
T	333	52	91	51	527
%	63,19	9,87	17,26	9,68	100

3. O que você acha de a escola desenvolver seu trabalho sem reprovação de aluno, usando sempre os serviços de apoio?

	ÓTI	BO	RUI	IND	BR	
J Á	18	13	2	1	1	35
I	71	48	28	3	13	163
II	82	80	19	3	12	196
III	56	47	21	2	7	133
T	227	188	70	9	33	527
%	43,07	35,67	13,28	1,70	6,26	100

4. Qual a sua opinião sobre o laboratório de aprendizagem oferecido aos alunos com dificuldades?

	ÓTI	BO	RUI	IND	BR	
J A	24	9	-	-	2	35
I	101	28	8	6	20	163
II	132	48	-	3	13	196
III	90	28	2	5	8	133
T	347	113	10	14	43	527
%	65,84	21,44	1,90	2,66	8,16	100

5. O que você acha do ensino desenvolvido na escola?

	ÓTI	BO	RUI	IND	BR	
J Á	18	15	1	-	1	35
I	70	62	18	2	11	163
II	77	105	5	2	7	196
III	49	69	8	-	7	133
T	214	251	32	4	26	527
%	40,60	47,63	6,07	0,76	4,94	100

6. Melhor dia para você participar de reuniões na escola?

	Sábados	Noite	BRA	
J A	16	19	-	35
I	69	74	20	163
II	77	99	20	196
III	68	56	9	133
T	230	248	49	527
%	43,65	47,06	9,29	100

NOTAS DA DISSERTAÇÃO:

- [1] O termo *progressista* está sendo usado com o significado de correntes ou pessoas que convergem para os princípios de luta por uma sociedade mais justa e democrática. No caso educacional, esse termo está sendo usado a partir de Snyders (1974). De resto, é um termo corrente e aceito no universo pedagógico contemporâneo referindo-se a posturas e posições que se contrapõem à hegemonia neoliberal e conservadora, conferindo à educação seu caráter sociopolítico.
- [2] Utilizo o termo *exclusão escolar* em vez do eufemismo *evasão* tendo como referência as reflexões dos movimentos sociais sobre a questão e as indicações precisas de Ferraro: “É óbvio que a introdução do termo exclusão no estudo do fenômeno escolar representa uma mudança de perspectiva tanto no plano científico como no político. Sob o aspecto científico, perguntar por que tantas crianças são excluídas da escola não é a mesma coisa que perguntar por que tantas crianças deixam de freqüentar a escola ou dela se evadem” (1999, p. 5).
- [3] Ferraro (1999) indica duas categorias do termo *exclusão escolar*: exclusão *da* escola para a não-freqüência à escola; e exclusão *na* escola, para a freqüência fortemente defasada (2 ou mais anos). Reserva a denominação de *incluídos/integrados* na escola para a freqüência levemente defasada (um ano), freqüência na série esperada e freqüência antecipada na relação idade/série esperada.
- [4] Vale ressaltar que o tempo, nesse caso, é uma variável importante para a explicitação de contradições e não como determinante de acertos pedagógicos.
- [5] Como professora da RME desde 1989, acompanhei o processo de discussão e o esforço propositivo das correntes progressistas que governaram a cidade. Nesse tempo, foi-me possível vivenciar contradições e superações da política educacional da cidade.
- [6] Conforme dados do Censo Escolar de 1999 - MEC, a organização por ciclos abrange 23% dos alunos matriculados no país.
- [7] A escolha dessas categorias está relacionada ao processo de debate interno da escola baseado nos eixos temáticos propostos pela Constituinte Escolar na RME de Porto Alegre.
- [8] Como foi definida por André, utilizando “técnicas tradicionalmente adotadas pela etnografia” (1994, p. 37).
- [9] Como ex-membro de grupos teatrais e professora de teatro, o grupo fez parte visceralmente de minha vida.
- [10] Isso ocorreu principalmente com as professoras que estão na escola desde 1995.
- [11] O Conselho Estadual de Educação foi excluído da amostra inicial porque muitos de seus membros na época da aprovação da proposta não eram mais conselheiros, o que implicaria um contato pessoal, impossível em razão do período de tempo disponível para a pesquisa. Soma-se a isso o fato de, a partir de 1998, o Conselho Municipal ser o encarregado direto das questões da educação municipal.
- [12] Uma mulher e um homem, sendo que a mulher é também mãe de aluno da escola.
- [13] Com o Grêmio Estudantil tive conversas informais, uma vez que vários de seus membros já haviam participado de entrevistas e haviam falado da atuação na entidade. Em junho de 2000, houve eleição. Como não havia tempo para formalizar a conversa após um tempo de mandato, lidei com a visão do Grêmio sobre a escola através da perspectiva de seus ex-membros em entrevistas enquanto representantes de turma.
- [14] Não fiz observações diretas na sala de aula, pois, devido ao limitado tempo para pesquisa seria impossível compor uma amostra representativa desse espaço, no qual, pela minha vivência

anterior, sabia da diversidade de posturas e práticas pedagógicas de interação. As representações em torno desse espaço aparecem nas entrevistas com alunos e professores.

[15] Pretendo, em pesquisas posteriores, proceder a um aprofundamento sobre o tema.

[16] Geralmente, inclui-se dentro das teorias de reprodução cultural a reflexão de Basil Bernstein (1996) acerca do código educacional dominante. Para ele, os significados desses códigos estão ligados à *classificação* – relativos às fronteiras entre os conteúdos, e à *estruturação* – referente ao controle e poder sobre os conteúdos por parte de alunos e professores. Nesse sentido, mesmo uma classificação e uma estruturação fracas (código integrado) não significam ausência de poder e de controle social, embora ele veja aí um possível caminho para a pedagogia progressista (Giroux, 1986). Já a pedagogia tradicional caracteriza-se por um código justaposto, com forte classificação e estruturação.

[17] Nesse sentido, entre outras obras, é possível uma apreensão geral no artigo “A construção das idéias de Paulo Freire”, de Afonso Celso Scocuglia (Streck, 1999); no livro *Paulo Freire: política e pedagogia*, de Michael Apple e António Nóvoa (1998), bem como em obras mais acessíveis, como *Convite à leitura de Paulo Freire*, de Moacir Gadotti (1991).

[18] Nos nove meses de trabalho no Programa Nacional de Alfabetização de Adultos do Ministério de Educação e Cultura do governo João Goulart, chegaram a funcionar vinte mil Círculos de Cultura em todo o Brasil, e estavam sendo projetadas as etapas posteriores à alfabetização (Freire, 1994). O golpe militar de 1964 exterminou esse trabalho, perseguindo e reprimindo suas lideranças.

[19] O processo de trabalho na alfabetização de adultos envolvia a pesquisa do vocabulário do grupo dentro de sua existência concreta; a escolha das palavras geradoras a partir dos critérios sintático e semântico; a criação e apresentação na forma visual de situações existenciais típicas ou situação-problema; criação de fichas-roteiro, a partir das palavras como auxiliar didático para o coordenador; fichas para decomposição das famílias fonêmicas e o início do trabalho através do diálogo com o grupo (Freire, 1985).

[20] Note-se que a criação de uma corrente em torno de um autor pode ser suscitada pela necessidade de uma filiação segura para determinado grupo ou *igrejinha*. Marx, em certa altura de sua vida, bradou: “Eu não sou marxista!” Devo confessar que, por algum tempo, tive dificuldade em lidar com as leituras de Paulo Freire porque estava rodeada por *freireanos*.

[21] Freire afirma que não foi estar com a classe operária por ler Marx, mas que foi ler Marx por estar com a classe operária. Ele nunca concordou que “a luta de classes era o motor da História”, que seguia de forma inexorável para o socialismo ou o comunismo.

[22] É importante ressaltar que a reflexão sobre a disciplina intelectual aparece nos mesmos termos, tanto em sua tese de defesa de cátedra de 1958 (citada por ele em Freire; Guimarães, 1982, p. 51-52) como em seus últimos escritos reunidos no livro *Pedagogia da indignação*.

[23] É importante ressaltar que, quando o autor fala em amorosidade, afetividade, deixa clara sua posição de que não está postulando uma simples docilidade, pois considera que os conflitos são inerentes à relação político-pedagógica. O que defende é uma atitude séria, sem ser sisuda, de respeito ao processo, aos educandos, e um querer bem, não um *amor licenciado*, que seria uma forma, na realidade, de desamor. Esse querer bem implica estar atento, inclusive, a seus sofrimentos: “Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica” (Freire, 1997, p. 163).

[24] Freire (1985) refere-se, nesse processo de construção de uma consciência crítica, à consciência intransitiva – caracterizada pela imersão e por uma apreensão limitada -, à transitiva ingênua –

como início da emersão mas ainda superposta à realidade que no máximo chega ao estado de rebelião - e à transitiva crítica – despindo-se dos preconceitos, caracteriza-se pela busca de profundidade na interpretação dos problemas.

[25] Freire pondera que o “mal, na verdade, não está na aula expositiva, na explicação que o professor ou a professora faz. Não é isso que caracteriza o que critiquei como educação bancária. Critiquei e continuo criticando aquele tipo de relação educador-educando em que o educador se considera o exclusivo educador do educando. Em que o educador rompe ou não aceita a condição fundamental do ato de conhecer que é a sua relação dialógica” (Freire, 1993b, p. 119).

[26] Não obstante, “(...) a capacidade do professor de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos” (Freire, 1993a, p. 126)

[27] Embora tenha ficado longo tempo sem usar esse termo, porque havia em torno do conceito todo o tipo de apelo: “Tive, indiscutivelmente, razões para desusar a palavra. Nos anos 70, com exceções, é claro, falava-se ou se escrevia de conscientização como se fosse uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo. (...) de um lado, eu deveria de uma vez deixar de usar a palavra, de outro, procurar, em entrevistas, em seminários, em ensaios – o que fiz realmente – aclarar melhor o que pretendia com o processo conscientizador, no sentido de diminuir os riscos abertos às interpretações idealistas, tão funestas quanto as objetivistas mecanicistas” (Freire, 1995, p. 114).

[28] Mikhail Mikhalovitch Bakhtin nasceu em 1895 no sul de Moscou. Estudioso da linguagem e da literatura, escreveu em torno de 33 livros e vários artigos. Viveu intensamente seu tempo, inclusive a Revolução Russa. Opôs-se ao formalismo russo, considerando-o monotonia monológica, defendendo uma visão de mundo pluralista polissêmica e polifônica. Nas últimas três décadas do século XX, sua obra readquiriu vigor nos debates acerca da linguagem.

[29] Nadejda Konstantínovna Krúpskaia (1869-1839) foi considerada a fundadora da pedagogia pré-escolar soviética e uma das mulheres mais cultas de sua geração. Teve atuação decisiva sobre a educação soviética nos primeiros tempos da revolução. Sua obra completa está reunida em 11 volumes. Era esposa de Lenin e, com ele, defendeu muitas teses sobre educação nos congressos do Partido. Anatoli Lunatchárski (1875-1933) político, escritor, Comissário do Povo para Instrução Pública, foi considerado um dos ministros da Educação mais cultos da Europa da época (Capriles, 1989).

[30] O livro foi escrito em 1924, momento em que a experiência da *escola do trabalho* estava sendo implementada; conforme o autor “inclui palestras, troca de opiniões, relatórios relativos à pedagogia social, realizados em reuniões ou cursos de reciclagem para professores primários” (Pistrak, 1981, p. 25), e é também resultado da prática de Pistrak na Escola Lepechinsky. Apesar desse cunho militante da obra, o autor tenta expressar a doutrina de pedagogia social que estava em desenvolvimento em sua comunidade escolar e na União Soviética da época.

[31] Um dos temas do debate inicial era o *programa oficial*. A posição dominante era contrária à existência de um programa oficial, pois isso limitaria a atuação do professor. Conforme Pistrak, essa postura era, na verdade, “(...) um protesto contra o esmagamento do professor” (1981, p. 97), entretanto, na prática geral, o corpo docente não conseguiu gestar uma nova escola, e, apesar de tentativas, voltou “ao método ao qual estava acostumado pelas tradições, pelos preconceitos pedagógicos persistentes e pelo hábito” (Pistrak, 1981, p. 97). A lacuna da ausência de programa não havia sido substituída por nada. Dessa forma, Pistrak justifica a edição, a partir de 1920 e 1921, dos “Programas modelos para a Escola Soviética Única”, com caráter indicativo e não obrigatório, pelo Comissariado da Instrução Pública.

[32] Uma dessas experiências, que suscitou polêmicas até sua extinção, foi a de Vera Schmidt no Jardim da Infância de Moscou, em que as idéias libertárias, principalmente em relação à sexualidade, foram vivenciadas (Rossi, 1982).

[33] O conceito de *realidade atual* de Pistrak está inteiramente vinculado às idéias revolucionárias soviéticas da época e

da III Internacional Comunista. Para ele, a realidade atual “é tudo o que, na vida social de nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova. A realidade atual é também a fortaleza capitalista assediada pela revolução mundial” (Pistrak, 1981, p. 34).

[34] Suas inferências deram-se acerca do trabalho doméstico, dos trabalhos que não exigiriam conhecimentos especiais, do trabalho nas oficinas, do agrícola, do trabalho na fábrica e do trabalho *improdutivo*, ou seja, “formas de atividade que não produzem valores materiais” (Pistrak, 1981, p. 71). Sua ênfase era o trabalho como princípio educativo, fazendo a relação ciência e trabalho na escola e fora dela, sem dicotomizar conhecimento teórico e prático. Ressalta, ainda, a necessidade de formar os estudantes dentro da *organização científica do trabalho* a partir das diversas vivências escolares de trabalho conforme a idade. Esse tipo de organização é um ponto controverso de sua reflexão, pois, embora todos os argumentos em contrário, em certas passagens, nota-se a concepção taylorista de trabalho e de treinamento.

[35] Notam-se, aqui, vínculos com os pressupostos desenvolvidos pela psicologia histórico-cultural, mormente com as reflexões de Vygotski acerca de aprendizagem e desenvolvimento.

[36] Sua tese fundamental era a de que “se a auto-organização das crianças nas escolas soviéticas não se basear na existência do coletivo infantil, será uma disposição abortiva” (Pistrak, 1981, p. 136). Para ele, o coletivo é formado pelas pessoas unidas “por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos” (Pistrak, 1981, p. 137).

[37] Esta auto-organização, embora vinculada às idéias da Juventude Comunista, do movimento dos pioneiros e suas relações com a escola, era defendida por Pistrak pela autonomia que deveria ter, não sendo permitido qualquer tipo de privilégio ou ingerência impositiva por parte dos militantes desses movimentos. O conceito dessas relações era de complementariedade.

[38] O Comissariado, equivalente ao Ministério de Educação, foi criado em fins de novembro de 1917 e teve como meta primeira alcançar a “alfabetização geral e a educação política da população” (Capriles, 1989, p. 30). Compreende-se melhor essa unificação considerando-se o fato de que, antes, não havia nenhum esboço de sistema nacional; eram escolas esparsas, em sua maioria privadas, para poucos privilegiados; o analfabetismo chegava a quase 95%, na totalidade dos povos que formaram a União Soviética.

[39] Vygotski esteve ligado a vários centros de cultura após a revolução de 1917, convivendo com outros expoentes, como Kandinsky, Stanislavski, Eisenstein, Chagal, Maiakovisky. Em Gomel, sua cidade natal, assumiu o posto de coordenador da seção de Teatro do Departamento de Educação Popular. Fundou uma editora e uma revista em conjunto com um amigo. Afora essas funções de *animador* cultural, ainda em 1917, escreveu *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, considerado até hoje um dos melhores estudos sobre a tragédia de Shakespeare.

[40] Nos seus escritos em *Psicologia da arte* (Vygotsky, 1999), evidenciam-se as preocupações e posições que ele defendeu no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado em 1924.

[41] A partir da década de 1960, a obra de Vygotski começou a ser conhecida e divulgada no Ocidente. No Brasil, a influência da psicologia histórico-cultural deu-se no final da década de 1970 e início da de 1980, em um momento de deslocamento do paradigma piagetiano (Freitas, 1994). As leituras feitas no Ocidente do pensamento de Vygotski e a tradução de suas obras são apontadas como problemáticas por Duarte (1996 e 2000). Esse autor defende a tese de que há uma apropriação indevida e, até, uma deturpação do que realmente foi afirmado e elaborado por Vygotski. Não é minha intenção, aqui, esmiuçar essa questão, porém parece-me razoável alertar que as considerações de Duarte aparecem fundamentadas na tradução espanhola da obra do autor russo e que, certamente, muito de sua argumentação é procedente, embora vários pontos específicos – notadamente acerca do construtivismo – sejam parte de uma polêmica maior no meio educacional brasileiro.

[42] Minha abordagem, pelos limites desse trabalho, refere-se, primordialmente, às reflexões de Vygotski, embora saiba da importância do grupo de pesquisadores soviéticos – mormente de

Leontiev e Luria – na elaboração de uma teoria histórico-cultural.

[43] Os indivíduos não estabelecem uma relação direta de estímulo e resposta, e, sim, há um terceiro elemento mediador, portanto essas relações são muito mais complexas. Essa foi uma das primeiras reações de Vygotski a Pavlov. É por essas relações mediadas que se desenvolvem as características psicológicas essencialmente humanas.

[44] Na fase do sincretismo: tentativa e erro, agrupamento de objetos pela posição (campo visual), elementos tirados de grupos diferentes; no pensamento em complexos, distingue o tipo associativo, o de coleções, em cadeia, o difuso e o pseudoconceito; no pensamento por conceitos, os agrupamentos pelo máximo de semelhança, os agrupamentos com base em um único atributo (conceitos potenciais) e os conceitos verdadeiros.

[45] “No obstante, no cabe representarse este proceso de cambio entre distintas formas de pensamiento y etapas de su desarrollo como un proceso puramente mecánico, en el que cada nueva fase comienza cuando la precedente ya há finalizado. El cuadro de desarrollo es mucho más complicado. *Las diferentes formas evolutivas coexisten*, lo mismo que en la corteza terrestre coexisten estratos de toda las épocas geológicas. Esa tesis no contituye una excepción, sino más bien la regla del desarrollo del comportamiento en su conjunto. Sabemos que el comportamiento humano no se encontra siempre en el mismo nivel superior de desarrollo. Los modos de comportamiento nuevos, aparecidos en épocas más recientes de la historia de la humanidad, conviven con prácticas muy antiguas” (Vygotski, 1993, tomo II, p. 171).

[46] “La mayor o menor posibilidad que tiene el niño para pasar de lo que puede hacer por sí mismo a lo que es capaz de hacer en colaboración constituye el sintoma indicador más sensible para caracterizar la dinámica del desarrollo y del éxito en sua actividad mental. Coincide plenamente com la zona de su desarrollo próximo” (Vygotski, 1993, tomo II, p. 240). Vygotski faz reflexões interessantes sobre o que chama de *imitações inteligentes*, ou seja, o campo das imitações para a criança é uma indicação de sua zona de desenvolvimento proximal, pois não conseguiria imitar algo muito distante de suas possibilidades atuais. Desfaz, assim, alguns mitos sobre o conceito de imitação.

[47] Tendência geral na proposição de ciclos, embora Perrenoud (2000) tenha esboçado a possibilidade de tempos menores que um ano através do que denominou de *módulos temáticos*.

[48] O termo ciclos é usado de forma genérica, pois embora cada experiência abordada nesse capítulo tenha sua especificidade, nota-se que elas, com algumas exceções, usam apenas o termo ciclos quando se trata de todo um nível de ensino (básico, fundamental, etc.). Há usos diferenciados quando se referem a modificações em parte, como o ciclo de alfabetização indicando o tratamento de totalidade sem barreiras anuais somente nos primeiros anos de escolarização. Belo Horizonte e Porto Alegre nominam como *ciclos de formação*, o que parece comum também às outras propostas de governos progressistas de partidos de esquerda. Perrenoud (1999, 2000) ao falar das experiências dos países francófonos utiliza *ciclos de aprendizagem*, a mesma denominação poderia ser usada para Espanha e a Argentina, e, tangencialmente, para Portugal. Mas me parece que o debate em torno da denominação, embora seja um elemento importante, não é fundamental nesse momento, sendo, talvez, necessário um maior tempo de vivência e conhecimento mais próximo dos conteúdos de cada realidade para que se possa travar um debate informado. Desta forma, embora essas denominações indiquem diferenças, é ao explicitar seus conteúdos que se pode clarificar as divergências de concepção, uma vez que em sua maioria é usada a terminologia genérica *ciclos*.

[49] Faz-se necessário diferenciar, ao menos preliminarmente, algumas denominações usadas. Os termos aprovação/reprovação/repetência estão normalmente vinculados a uma seriação alicerçada na pedagogia tradicional, em que o nível de desenvolvimento atual é medido por uma avaliação classificatória, e o aluno ao ser reprovado tem como caminho de aprendizagem a repetência da série, ou seja, *mais do mesmo*, sem atentar para suas possibilidades potenciais e sem prever uma forma diferenciada de atuação junto a ele. Os termos progressão/retenção e permanência referem-

se a uma flexibilização do percurso do aluno, nesse caso, relacionados aos ciclos. Ao ter tipos de progressão variados, ao ser retido ou permanecer no ciclo, o aluno não receberia *mais do mesmo*, mas seria foco de uma atenção e de um atendimento diferenciados que podem ter configurações variadas.

[50] Dessa forma, nem os ciclos podem ser apresentados como panacéia salvadora nem as séries como a única culpada. Há outros fatores a serem considerados na situação de exclusão escolar.

[51] Apesar de implicar outras modificações, como, por exemplo, a reestruturação curricular em Porto Alegre, uso o termo *estruturação da escola* para referir a mudança no eixo condutor da educação escolar em termos de estrutura. Dessa forma, as reformas em casos de legislação nacional e as proposições em âmbito mais restrito, como o municipal, seguem muitas vezes denominações diferentes ligados a suas concepções de fundo. Uso os termos conforme o caso exposto. Em Porto Alegre, comumente, usa-se os termos projeto ou proposta político-pedagógica ou ainda político-educacional, assumindo a conotação política do ato educativo e da escola, e os termos reestruturação curricular e reorientação curricular, indicando que os ciclos de formação implicam modificações mais profundas na vivência escolar.

[52] Forma de maneira geral já abandonada na Inglaterra. Porém, segundo Grossi, nesse país, ainda existe promoção automática “somente nas escolas públicas” (2000, p. 48)

[53] Nesse sentido, é de interessante leitura do livro *Psicologia e pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon*, de Merani. A obra traz, entre seus vários apêndices, o Plano da Reforma Langevin-Wallon.

[54] Esse grupo restrito era constituído, basicamente, por assessores da SMED e algumas professoras da EVMC.

[55] Para uma compreensão mais ampla sobre a reforma portuguesa ver Afonso, 2000.

[56] Reeditado em 1993; cada edição teve quatrocentos mil exemplares.

[57] A área-escola é o conjunto de atividades proporcionadas aos estudantes pela escola, com cunho geral e interdisciplinar, constituindo-se em uma área curricular de oferta e freqüência obrigatória em todos os níveis e ciclos do ensino básico e secundário. Foi regulamentada através do despacho n. 142/ME/90, indicando finalidades como a construção de saberes que envolvam diversas disciplinas, integração de conteúdos da "escola paralela", "sensibilização dos alunos para a preservação de valores da identidade nacional, no contexto da integração européia" (Portugal, 1992, p. 117). O método a ser utilizado deve ser de projeto ou de trabalho independente.

[58] Os complementos curriculares são atividades de caráter lúdico, cultural e formativo, desenvolvidas fora do horário escolar, sendo de freqüência facultativa; muitas vezes, tomam a forma de clubes. A coordenação das atividades é sempre de um professor.

[59] Os números entre parênteses separados por vírgula referem-se ao número de períodos em cada ano do ciclo.

[60] A escala descontínua caracteriza-se por valores diferentes entre espaços aparentemente iguais. Os espaços do início da escala têm valor maior. "No caso português, a escala de 1 a 5 veio substituir a escala de 0 a 20 que se utilizou durante muitos anos. (...) Cada um de seus níveis (1-2-3-4-5) corresponde a um intervalo mais alargado e diferente dos outros, contrariamente às escalas contínuas (0 a 20 ou 0 a 100), em que cada nível corresponde a um ponto da escala, sendo os intervalos o espaço existente entre dois pontos, os quais são sempre iguais entre si (exemplo: 13-14 e 14-15)" (Lemos et al., 1993, p. 42).

[61] No Brasil, há o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

[62] Sobre a autonomia no sistema espanhol, ver Contreras (1999) e Sacristán (1998).

[63] "El Libro Blanco no sólo contiene la propuesta de reforma, perfilada ya de manera definitiva, sino que incorpora un arduo trabajo de planificación y programación llevado a cabo

sincrónicamente con el debate y ajustado finalmente al resultado del mismo. El esfuerzo realizado ofrece un conocimiento muy detallado de la realidad educativa de la que partimos y habrá de permitir una gran precisión en la introducción de los cambios necesarios para mejorarla en los términos de la reforma. El Libro Blanco propone igualmente un amplio y prudente calendario para su aplicación y refleja en términos económicos el coste previsto para su implantación" (Espanha, LOGSE, 1990, Preâmbulo).

[64] Usarei a denominação LOGSE para me referir à Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo de 1990, uma vez que as alterações feitas em 1998, por tratarem do ensino secundário e profissional, não estão contempladas neste estudo.

[65] As comunidades autônomas podem ser comparadas, *grosso modo*, aos estados brasileiros, sendo que algumas delas possuem língua própria.

[66] *Diseño Curricular Base* é um documento elaborado em nível nacional para subsidiar a discussão acerca do currículo. Contém reflexões gerais sobre o tema, relacionando-o às reformas estruturais e à sociedade e, também, o tratamento de áreas do currículo dividido em blocos de conteúdos, em que constam fatos, conceitos e princípios; procedimentos; atitudes, normas e valores; ainda, há orientações didáticas e para a avaliação - orientações gerais e seqüenciação dos conteúdos, orientações para a avaliação e orientações específicas.

[67] Um exemplo de extensão e detalhamento dos estudos contidos neste tipo de documento pode ser avaliado pelas 315 páginas que formam o *Diseño Curricular Base da Educação Primária*.

[68] O Conselho Federal de Cultura e Educação, presidido pelo ministro de Educação e Cultura, é formado pelo responsável da educação de cada jurisdição e um representante do Conselho Inter-Universitário Nacional.

[69] Órgão estatal que coordena, normatiza e regula a prestação de serviços educativos. Há que se fazer, neste caso, a distinção entre jurisdição e gestão. Temos as jurisdições nacional, provincial e municipal, havendo, em cada uma, gestões de dois tipos: estatal e privada (Salonia et al., 1995, p. 99). Neste caso, refere-se à jurisdição provincial, que poderia ser comparada à dos conselhos estaduais de Educação do Brasil.

[70] "Cada capítulo de contenidos básicos comunes para la educación general básica se organiza en 'bloques temáticos', y para cada bloque temático se presenta los 'alcances por ciclo' (primeiro, segundo y tercero). Cada capítulo presenta, además, una 'introducción' que fundamenta su inclusión, una 'organización' que explicita cómo se estructuran los bloques temáticos, una 'caracterización' de dichos bloques y, finalmente, la 'documentación de base' para su elaboración, incluyendo los documentos del Consejo Federal de Cultura y Educación, los diseños y propuestas curriculares de las jurisdicciones y la producción de los consultores para las diferentes disciplinas" (Slomiansky in Salonia et al, 1995, p. 239-240).

[71] Sobre o assunto, poderão ser consultados os seguintes estudos: TRIVIÑOS, A. N. S. *O sistema de avanço progressivo em Santa Catarina: uma experiência educacional brasileira*. Porto Alegre: Borges, Ribeiro & Cia. Ltda., 1985. SENA, G. O.; MEDEIROS, N. R. L. *O sistema de avanços progressivos e suas conseqüências no estado de Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, 1983.

[72] A implantação gradativa previa 40% das escolas com o primeiro e segundo ciclos em 1998; em 1999, outros 40% das escolas, e a totalidade da rede estadual com os quatro ciclos para o ano 2000 (Barretto; Mitrulis, 1999).

[73] De acordo com dados do Censo Escolar de 1999 / MEC, são 18.370 escolas de ensino fundamental por ciclos de 23 estados e do Distrito Federal, ou seja, cerca de 10% dos 183.400 estabelecimentos de ensino das redes pública e privada. Há sistema híbrido (série e ciclo) em 24 estados, perfazendo 7,6% das escolas do país. O que permite dizer que apenas 2,4% das escolas brasileiras adotam o ciclo em todo o ensino fundamental.

- [74] Pode-se, inclusive, afirmar que, atualmente, Belo Horizonte e Porto Alegre exercem uma grande influência nas propostas educacionais de diversos municípios brasileiros.
- [75] Cidades como Lages, Joaçaba, Belém do Pará, Blumenau e outras. Em cada uma, a proposta ganhou feições específicas. Por exemplo, Blumenau organizou três ciclos de três anos cada, iniciando aos seis anos de idade, mas mantendo apenas um professor polivalente nos dois primeiros ciclos. No primeiro ciclo, esse professor conta com o apoio de um professor auxiliar e de um de Educação Física e, no segundo ciclo, acrescenta-se um professor de Artes e um de Língua Alemã.
- [76] Um exemplo é a implantação na rede paulistana de ensino dos Conselhos Escolares em 1989, já propostos no governo municipal Mário Covas, mas suspensos pelo governo Jânio Quadros.
- [77] Embora o documento não se refira à organização do ensino, sabe-se que o *tema gerador* e sua variação - a *rede temática* - foram utilizados na rede paulistana. Sobre rede temática, ver Gouvea, 1996.
- [78] Importante mencionar que Freire, em uma entrevista de 1989, ao ser perguntado se havia algo na escola vigente que poderia ser aproveitado, respondeu: “Sim. A seriação escolar, por exemplo. (...) Seria urgente, porém, superar o sentido propedêutico da seriação (...)” (Freire, 1995, p. 52-53).
- [79] Os cursos de suplência (ensino supletivo) também foram organizados por ciclos. A Suplência I: primeiro ciclo Alfabetização – três semestres, correspondentes a 1ª e 2ª séries; segundo ciclo – dois semestres, equivalente à 3ª e 4ª séries. A Suplência II: terceiro ciclo – dois semestres (5ª e 6ª séries) e quarto ciclo – dois semestres, correspondentes às séries finais do ensino fundamental.
- [80] Método de projetos proposto por William Kilpatrick nas primeiras décadas do século XX, em prosseguimento às idéias de John Dewey sobre *escola ativa*. Kilpatrick indicava quatro tipos de projetos: de produção, de consumo, para resolver um problema e para aperfeiçoar uma técnica de aprendizagem. Atualmente, Fernando Hernández, professor da Universidade de Barcelona, tem escrito muito sobre projetos de trabalho e é um dos autores ouvidos e lidos na rede municipal de Belo Horizonte. Hernández, embora não negue a influência, diferencia a sua proposta de projetos de trabalho da de Kilpatrick (Hernández, 1998, p. 22).
- [81] Essa carta foi uma resposta ao professor Pablo Gentilli que, em sua palestra, havia afirmado que no atual governo da cidade mineira estaria ocorrendo um desmonte da Escola Plural. A Secretaria acusa o professor de desconhecimento e o convida, respeitosamente, a contribuir na radicalização da proposta na rede de ensino daquela cidade.
- [82] Frente de partidos de esquerda liderada pelo Partido dos Trabalhadores, formada para a disputa do poder municipal de Porto Alegre, vitoriosa nas três últimas eleições, elegendo, em 1989, Olívio Dutra e Tarso Genro; em 1993, Tarso Genro e Raul Pont; em 1996, Raul Pont e José Fortunati.
- [83] O Orçamento Participativo de Porto Alegre iniciou em 1989. Para saber mais sobre o assunto, ver *A desidiotização da cidadania: a formação do cidadão para a coisa pública, através de sua participação no processo do orçamento participativo de Porto Alegre entre 1989 e 1992*, de Davi Schmidt (Dissertação de Mestrado em Educação, UFRGS, 1994).
- [84] Levando em conta que a rede ampliou consideravelmente suas matrículas, seria provável que houvesse até um aumento exclusão da escola porque um contingente maior da população estava sendo atendido, especialmente dos bairros onde reside a população de menor poder aquisitivo e que sofre os reveses de uma economia de recessão que vem aumentando de forma alarmante o desemprego.
- [85] A SMED buscou descentralizar sua atuação em sete núcleos conforme as regiões do Orçamento Participativo da cidade.
- [86] *A Escola Cidadã - aprendizagem para todos*, embora gestada no segundo mandato, incorpora

elementos que vinham sendo construídos desde 1989. Essa linha de atuação desdobrava-se em várias modalidades e níveis de ensino: parceria com creches comunitárias a partir de 1993; Movimento de Alfabetização de Porto Alegre (1997); Escola Porto Alegre (1995) para meninos e meninas de rua; Serviço de Educação de Jovens e Adultos (1989); escolas especiais em ciclos; escolas infantis e escolas do ensino fundamental e médio.

[87] Uso o termo *convencimento* para me referir ao processo de discussão entre escolas e SMED, no qual essa partia da pressuposição que as escolas deveriam ciclar. Nesse sentido, embora considere que o processo da RME e sua política sejam, no geral, democráticos, observo, nesse particular, um foco de tensão entre SMED e escolas, que em alguns casos foi bastante intenso.

[88] A partir do ano 2000, o teto do valor de cada projeto passou para vinte mil reais. Normalmente, são contemplados três projetos por regional.

[89] As teses sobre os três eixos continham uma reflexão inicial, indicação dos avanços de 1995 até 1999 e sugestão de diretrizes para discussão. A maioria dessas diretrizes foram acolhidas nos encontros regionais e no II Congresso.

[90] O Sistema Municipal de Ensino foi criado em 1998 através de lei municipal.

[91] Note-se que, inclusive, estudos acadêmicos como o de Krug (1999) fazem confusão sobre esse processo. Lê-se em uma nota de rodapé de seu trabalho: “O Regimento Referência é um documento construído coletivamente entre a Escola Monte Cristo e SMED, que traz orientações gerais da Proposta Político-Pedagógica dos Ciclos de Formação. Foi o primeiro a ser construído na RME, considerando os princípios aprovados no Congresso Constituinte e serviu de balizador aos demais regimentos apresentados à Mantenedora durante 1996 e 1997, (...)” (Krug, 1999, p. 62-63). Ora, isso é uma inverdade. O regimento e a proposta da Escola Vila Monte Cristo são anteriores ao Regimento Referência e diferem desse em alguns aspectos.

[92] Dados de 2000 indicam que todas as 49 escolas de ensino fundamental (incluindo as especiais) estão estruturadas por ciclos de formação.

[93] Os regimentos próprios, geralmente, não são respeitados pela mantenedora, especialmente quando envolve recursos humanos. Nesse aspecto, é como se existisse apenas um regimento para toda a rede. A Escola Fátima acolheu o regimento referência da SMED.

[94] Com redação praticamente idêntica à proposta escrita pela escola. Os anexos são os pareceres de aprovação nos conselhos municipal e estadual de Educação da proposta e regimento da Escola Vila Monte Cristo.

[95] É corrente nas escolas o ingresso de alunos com sete anos de idade no segundo ano do primeiro ciclo. Esse fato tem gerado discussões acerca da ampliação do número de vagas para as crianças com seis anos de idade.

[96] O Laboratório de Aprendizagem tem o objetivo de auxiliar nas dificuldades dos estudantes indicados pelo coletivo de professores. Constitui-se em importante fator de investigação das dificuldades e de apoio às aprendizagens desses alunos.

[97] Número de horas-aulas semanais.

[98] Em Arte-Educação e Língua Estrangeira, o aluno optaria por uma delas, cursando-a durante todo o ciclo. Entretanto, essa orientação regimental não é seguida na maioria das escolas em razão de vários fatores. Saliente-se que, desde 1997, houve alterações substantivas na carga horária semanal de algumas disciplinas, fato que será analisado posteriormente através da evolução das tensões entre o regimento-referência e o regimento da Escola Vila Monte Cristo.

[99] O termo *sumativa*, de acordo com assessores, está ligado à idéia de *sumariar*, dar uma noção globalizada. Entretanto, nota-se que houve a adoção do termo português - *sumativa* -, assim como se percebe em todo o documento o uso deliberado e explicado da denominação *educação básica* para referir-se ao ensino fundamental.

- [100] O exemplo dado por Freitas revela a drástica diferença: “ (...) a Holanda, com menos de metade da área de Portugal, abriga população um terço maior e ostenta o dobro de renda per capita” (2000, p. 17).
- [101] Os professores renovadores caracterizavam-se “por disporem de uma ‘didática’, não de um currículo. Dispunham de uma forma de entender o ensino, a relação educativa, o saber, a experiência de aprender, a importância de escutar os que tinham diante de si, de contar com o alunado, de fixar-se no importante, que às vezes se manifestava no imprevisto. Uma filosofia da prática aberta ao criativo, ao inesperado, ao que está por ocorrer. Uma didática (...) que nascia do encontro, do diálogo, da forma de entender a natureza da relação pedagógica. Uma didática que se assentava também na convicção com respeito àquilo que verdadeiramente vale a pena aprender e àquilo que pode ser variável e diferente de um caso para outro” (Contreras, 1999, p. 90).
- [102] Destaca-se a organização em ciclos de dois anos para o tratamento dos conteúdos dada aos PCN, identificando-se com os ciclos de dois anos da educação primária e secundária obrigatória espanhola. Certamente, uma análise cotejada entre os documentos exigiria um estudo específico que muito contribuiria para o desvelamento dessas “importações curriculares”.
- [103] A retenção, quando prevista, é de um ano.
- [104] Nas fontes documentais analisadas, não constam prescrições pormenorizadas como as da Espanha e da Argentina.
- [105] Um membro da diretoria da Associação de Moradores da Vila Monte Cristo conta que essa luta vinha sendo empreendida há anos: *Quanto à escola, foi uma luta de simplesmente treze anos. Incansavelmente, continuávamos a luta. Passaram por nossa gestão, diversas e diversas comissões que, no decorrer do tempo, iam se dispersando e largando porque não tinham persistência, nós permanecemos na luta* (EGAMVMC, 1999). Como a comunidade já havia construído sua creche, tinha conseguido um posto de saúde, a escola passou a ser prioridade, pois as mais próximas localizavam-se em outros bairros.
- [106] Posteriormente, essa demanda foi aprovada no OP. Hoje, ao redor da escola, há um conjunto habitacional recém-inaugurado. Seus moradores são os inscritos no movimento pró-habitação da Vila Monte Cristo e famílias afetadas pelo Programa de Regularização Fundiária das vilas Cruzeiro, Rio Branco, Orfanotrófio II, Arapeí e Malvina.
- [107] Para saber mais sobre o projeto arquitetônico, ver revista *Paixão de Aprender*, n. 4, set. de 1992, que em sua chamada de capa traz *O espaço físico do construtivismo* e contém dois artigos sobre o assunto.
- [108] As salas são amplas, possuem um canto reservado para o cultivo de plantas, um *closet* para guardar materiais da sala, dois quadros para giz e um quadro branco. Entre as salas, existe um espaço de circulação com bancos e uma sala de apoio; ao todo, quinze salas de aula, refeitório, auditório, sala de artes, sala de vídeo e outras salas com destinos variados como Centro de Línguas Estrangeiras, Sala de Integração e Recursos, sala de teatro, etc. No pátio, há uma área coberta, duas quadras, pracinha e espaço para horta escolar. Em 2000, passou a funcionar mais um prédio (construído em 1999 em terreno adjacente), com quatro salas (totalizando 19 salas de aula na escola) e banheiros, para abrigar a nova demanda de alunos oriunda do loteamento criado ao redor da escola.
- [109] Pela singularidade de sua história e pela ocupação de cargos diretivos na EVMC, realizei, em 1999, um estudo desse grupo, intitulado “Sob o perigo de puxar latinhas e chamar de totó: estudo de um grupo em mudança”, não publicado.
- [110] Durante as férias, outras professoras, através de remanejamento retardatário, foram encaminhadas para EVMC. Mesmo assim, tiveram também uma preleção sobre as intenções de uma escola diferenciada e ficaram livres para decidir se queriam ou não.
- [111] Importante ressaltar que essa pessoa não era filiada a nenhum partido político. Dessa forma, o

convite causou estranheza em alguns setores da SMED.

[112] É interessante a descrição de algumas professoras sobre esse ingresso: (...) *estava entrando no município, já trabalhava na rede estadual. Senti-me um pouco insegura, no início, com a conversa. Fui para casa pensar, mas resolvi aceitar. E aí acho que foi superbom* (EGP95B, 2000). *Uma colega me telefonou, falou da escola e que estavam com falta de professores, eu estava em uma escola ao lado da minha casa. Deixou-me bastante empolgada aquele telefonema dizendo que era uma escola diferente. Vim conhecer, e resolvi vir para cá* (EGP95B, 2000). *Quando eu cheguei, estranhei muito, mostraram-me toda a escola, conversaram e deixaram-me dois ou três dias apenas estudando o que o grupo já havia produzido e até o material que o grupo já havia lido até o momento* (EGP95A, 2000). *Cheguei no final do ano. (...) Havia feito a entrevista. (...) Surpreendi-me com o fato do espaço das línguas estrangeiras ter sido pensado pelo grupo, mesmo sem nenhum professor da área presente. (...) porque geralmente é o contrário, o espaço de uma disciplina é conquistado por uma pessoa, muito personalizado. Mas aqui não era personalizado, qualquer pessoa que chegasse teria as mesmas oportunidades, as mesmas coisas para fazer o seu trabalho. Estava previsto, isso é interessante (...) Tudo estava reservado, era como se fosse um espaço virtual, como se tivesse que ser respeitado e eu cheguei para ocupar aquele espaço. Todo mundo tinha noção que eu viria, era uma coisa meio... (risos)* (EGP95A, 2000).

[113] Essa entrevista perdurou como procedimento de ingresso até final de 1997. Apesar dos esclarecimentos iniciais, algumas professoras entenderam-no como seleção, expressando essa percepção nas entrevistas realizadas nesta pesquisa.

[114] Na verdade, o movimento que a escola fez era o mesmo que as outras escolas estavam fazendo desde o ano anterior em preparação para o Congresso Constituinte Escolar, ou seja, discutindo *Que escola temos? Que escola queremos?* Porém, com a particularidade de que, na primeira questão, vinham visões sobre várias escolas e, na segunda, já havia um acerto anterior: *queremos uma escola diferente.*

[115] Foi mantida uma relação de proximidade durante todo o ano com o assessor que permaneceu auxiliando a escola: *Ele começou a construir a escola, estava junto com o grupo, ele criou vínculo. Era uma pessoa que tinha um bom conhecimento, e que o pessoal estava ali começando, para muitos era tudo novidade. E ele conseguiu passar muita coisa assim, principalmente essa questão de refletir sobre alguma coisa. Então o grupo ficou muito tempo refletindo sobre isso, sobre aquilo. E tentando modificar um pouco a sua prática (...) tínhamos um forte vínculo* (EGED, 2000).

[116] Sua falta foi sentida de forma pungente uma vez que a assessoria que começou a trabalhar não tinha uma boa formação, nem capacidade de diálogo. A posição desse assessor na SMED pioraria ainda mais nos anos posteriores, terminando por seu afastamento definitivo em 2000. Uma das constatações é de que a relação escola e esse assessor e o que criaram juntos fez com que ele se tornasse *maldito* na SMED e a *EVMC maldita* na RME.

[117] A tarefa dessa comissão era fazer a averiguação dos dados dos inscritos e gerenciar a efetivação das matrículas de acordo com os critérios orientadores da RME.

[118] Com modificações, esse tipo de investigação foi, posteriormente, inserida no próprio processo de elaboração do complexo temático.

[119] A vila se formou por meio de uma ocupação de área que pertencia à Santa Casa, em 1977. Boa parte de seus moradores não tinha seus lotes regularizados em 1995.

[120] Cabe destacar que esses estudantes eram assíduos; alguns deles pediram transferência da escola em 1997 em um acordo entre as famílias e o Conselho Escolar. Entretanto, continuam frequentando o ambiente da escola, principalmente a Biblioteca e as atividades culturais. Em uma conversa com esse grupo, durante a pesquisa, um deles disse: *Aqui tinha mais a atenção das professoras, tinha mais atenção do que nos outros colégios, e não era tanto aluno numa sala só,*

e era bom, porque elas ensinavam mesmo, mas não ensinando assim por obrigação, era ensinado de um jeito tri de ensinar o cara (AC, 2000).

[121] As comissões propostas foram: comunicação; cultural; esportiva; social e ambiente, saúde e bem-estar. Seriam formadas por representantes de alunos, pais, professores e funcionários.

[122] Um dos pontos de polêmica com a SMED foi a declaração do secretário adjunto (durante o Seminário Nacional/1995) a um jornal local de que todas as escolas municipais seriam por ciclos até o ano 2000. Ao ser cobrada severamente pela escola (que entendia aquela elaboração como algo para aquela escola e não como modelo), a SMED argumentou que não teria sido isso o que o secretário adjunto havia dito, que teria havido uma distorção por parte do jornalista que tinha feito a entrevista e que, inclusive, a SMED já estaria cobrando explicações do órgão de imprensa.

[123] A SMED tinha a intenção de vetar esse item, o que, como mantenedora, poderia ter feito.

[124] Essa adesão aos ciclos deu-se ao longo do processo vivido nos diferentes anos da escola. Ainda não há unanimidade.

[125] Os votos dos representantes de cada segmento traduziam as decisões dos respectivos segmentos. Mesmo que, individualmente, o representante tivesse outra posição. Esse fator qualificou a função de representante, pois teria o imperativo ético-político de representar, e não de sobrepor sua vontade nessa instância geral da escola.

[126] Nesse caso, o voto decisivo foi o da diretora da escola na época.

[127] A proposta foi formalizada e sistematizada pelos professores divididos por grupos temáticos durante vários turnos, que extrapolavam seu regime de trabalho, ficando com turnos em haver, o que demonstrava uma grande dose de mobilização. Cabe ressaltar que, nesse momento, a SMED se retirou do trabalho devido à discordância sobre os seis anos. A proposta foi escrita pelas professoras, o que representou um novo desafio ao grupo. No dizer de uma professora (...) *me lembro que depois de todas as votações, a gente tinha que fazer a tal fundamentação teórica e aí eu via chover livro e autores de todos os cantos. Hoje, quando olho aquela revista, Paixão de Aprender n. 9, eu vejo que salada de frutas que a gente fez, mas a gente tinha que fazer, tinha que mostrar com o que fulano dizia, com o que beltrano dizia, e dizer: É isso que esses caras pensam, e é nisso que a gente acredita. Mas eu acho assim que foi um esforço sobre-humano para fazer as coisas acontecerem (EGPIN, 2000).*

[128] O SEJA estrutura-se por *totalidades* de conhecimentos e organiza o ensino através de tema gerador.

[129] Em 1995, a aprovação de proposta diferenciada estava vinculada ao Conselho Estadual de Educação e o regimento, ao Conselho Municipal de Educação. Isso mudou a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases de dezembro de 1996.

[130] A partir da LDB/1996, esse item perdeu a validade, pois a lei faculta as experiências pedagógicas.

[131] Esse mal-estar com a assessoria do NAI foi uma constante em todos os anos de escola. De acordo com uma professora, quando a assessoria parou de só ouvir, começou a impor, especialmente na forma de organização do complexo temático de 1999. Então, a escola que, na impressão de muitos, era a “menina dos olhos da SMED”, foi “abandonada” aos seus próprios esforços para seguir e superar suas dificuldades pedagógicas. No dizer de uma professora, *se nós tivéssemos tido uma assessoria qualificada como foi a do primeiro ano, a escola estaria em outro patamar de discussão e de ação pedagógica. Mas tivemos que nos virar com nossos próprios recursos e procurar em outros lugares e pessoas alguma ajuda, como foi o caso com a UFRGS, com a Promotoria Pública, etc. O grupo [de professores] é muito bom, mas sozinho fica mais difícil (EGED, 2000).*

- [132] É previsto Laboratório de Aprendizagem para cada ciclo. Na SIR, trabalham educadores especiais que atendem a várias escolas de uma mesma região.
- [133] A Mideateca constituía-se em setor específico dentro da escola, com projeto próprio.
- [134] Os números entre parênteses referem-se aos períodos semanais previstos.
- [135] Conforme abordado no capítulo 3, Freire e Pistrak colocam forte acento na dimensão política do ato educativo.
- [136] Para saber mais sobre o pensamento do autor sobre cada uma das fontes diretrizes, ver artigo indicado.
- [137] Extintas em setembro de 1999.
- [138] Sua existência está em debate, como abordarei no próximo capítulo.
- [139] Houve uma única vez em que uma turma retornou para casa por causa da falta de professor. Isso ocorreu em abril de 1995, quando havia uma enorme falta ainda no quadro de professores.
- [140] O VPOF é parte dos instrumentos de avaliação desde 1995. Esse fato, aliado às explicações dadas pelas opiniões, revela que as famílias responderam sem reserva às questões. Embora se note uma tendência favorecedora à escola no formato das opções de respostas do instrumento, já que há duas opções favoráveis e apenas uma contrária, cotejando a opção assinalada com as observações escritas em cada pergunta, é possível traçar um quadro de opiniões. A tabulação do VPOF do segundo trimestre de 1999 foi realizado por amostra por turmas (cinco de cada), num total de 150.
- [141] Ver VPOF no Anexo H.
- [142] Em uma delas, o centro foi a diminuição da produção de resíduos na escola e a dificuldade de as próprias professoras e funcionárias observarem rigorosamente a separação do lixo em seus ambientes mais particulares – sala das professoras e sala dos funcionários. Foram dados alguns encaminhamentos mais procedimentais e outros voltados à atuação pedagógica de sala de aula.
- [143] Esses antigos computadores seriam recolhidos, assim a sala do grêmio ficou como depósito.
- [144] Eles reivindicavam maior igualdade na ATCT entre professores e estudantes em relação ao direito de falar sobre o que quisessem, e não com técnica de palavras motivadoras: *Acho que é um direito nosso. Chegam lá as professoras, falam o que quiserem, e nós temos que falar do assunto daquela palavrinha e deu, não tem mais o que falar. Ah! Pára! Não é bem assim, então dá uma palavrinha para as professoras também falarem* (EGER3III096, 1999). *Podia fazer o contrário, a palavra só para as professoras* (EGER3IIIA95, 1999). *Se vai fazer com a gente palavrinha faz com as professoras também. IGUALDADE! nós queremos igualdade. Nós não reclamamos porque não tem dado para falar, para você ter uma idéia. Não tem como* (EGER3III096, 1999).
- [145] Importante referir a ocupação dos cargos de representação(20) das turmas entrevistadas(10): 62,5% estão desde 1995 na escola; 6,25%, desde 1996; 6,25%, desde 1997; 12,5%, desde 1998; 12,5%, desde 1999. A eleição está relacionada aos vínculos e vivências estabelecidos na escola. Em relação ao gênero, temos 50% de meninas e 50% de meninos, demonstrando um relativa igualdade real de participação.
- [146] Embora prepondere essa política, cabe registrar que, em uma fala, surgiu a conceito tradicional de líder como auxiliar, por isso a transcrevo aqui: *Ser representante da turma está sendo um pouco difícil (...) a gente vai lá e anota o nome de uma pessoa que está conversando, aí eles chegam gritando, falando alto. Ao invés de resolver entre a gente, eles reclamam para as professoras. [Por que você anota nomes?] Eu anoto de vez em quando porque a gente não pode chegar só reclamando para a professora. Se uma pessoa falou tanto, ou uma pessoa brigou com a outra nos intervalos, então eu prefiro anotar os nomes para não esquecer para dizer: Ah! Professora! Eles brigaram, não sei o quê. Depois, se a gente fala eles já vêm dizendo: Ah! Tu não*

é santinha! *Ser representante é uma coisa boa, mas também tem que saber seus limites, não pode querer mandar na turma, querer mandar assim nas coisas. É como ela disse tem que saber falar com a turma para dizer essas coisas de cancha, essas coisas assim* (EGER3IIA98, 1999).

Como se observa, ao ser questionada sobre o porquê, ela passou a desconstruir a lógica de seu discurso, finalizando com a adesão à fala de uma outra do grupo sobre a necessidade de diálogo. Percebe-se, também, que a prática dessa aluna não é incentivada pelas professoras, pois quem tem seu nome anotado reclama extamente para a professora. Então, apesar de inócuo, a estudante mantém a prática tradicional, mas já tensionada pelo grupo a superar tal cultura.

[147] Atualmente, há uma reflexão no segmento das professoras do rumo que as comissões tomarão dentro do cotidiano escolar. Até junho, as comissões não tinham se formado. Para os sábados, houve um tipo de organização envolvendo mais grupos de professores. As implicações e o contexto dessa mudança estão contemplados no próximo capítulo.

[148] Em um dia de observação em janeiro de 2000, presenciei uma mãe e sua vizinha pedindo vaga para uma filha que já não queria mais estudar. A vice-diretora informava sobre os prazos, os procedimentos, etc., ao que a mãe interpelava dizendo que *ali era a única chance de sua filha* (AC, jan. 2000). Em 1997, ainda como professora da escola, surpreendi-me ao saber que um dos meus alunos residia em um bairro distante. Ao ser perguntado como tinha conseguido vaga ali, uma vez que dentre os critérios consta a questão geográfica, ele respondeu-me prontamente: *Meu pai colocou o endereço de minha avó. É que lá eu vivia suspenso.*

[149] A questão dos tempos e periodicidade será analisada no próximo capítulo.

[150] Importante referir que, em 1997, a EVMC havia tomado algumas posições que já estavam alterando sua relação com a mantenedora. A primeira foi a de recusar visitas na escola, pois o número era excessivo e demandava um tempo grande, principalmente da equipe diretiva. Para a equipe, naquele momento, a prioridade era dar maior realidade ao proposto através de sua atividade cotidiana de coordenação do que dar visibilidade. A segunda decisão de escola, contrariando o que ocorrera nos dois anos anteriores, era de não participação no desfile da Semana da Pátria daquele ano. O motivo, não expresso em memorando, mas discutido internamente, era o tema do desfile: *aprendizagem para todos*. Foi considerado que por se tratar do *slogan* da gestão da SMED, a escola deveria se retirar do desfile oficial e fazer com temática própria uma caminhada-desfile pela comunidade, ou seja, a escola recusava-se a participar de um desfile, em que o *slogan* de governo fosse tema.

[151] Nome dado ao conjunto dos serviços de supervisão, orientação e coordenação cultural.

[152] Houve divergências quanto aos programas a serem usados: a SMED indicava o uso exclusivo do Logo, mas a escola trabalhou com diversos programas.

[153] Por exemplo, *terminamos de combinar um trabalho com matemática de caracterização da turma em termos de idade, peso e altura. A professora nos solicitou o auxílio, passamos para a professora os passos básicos do Excel com planilhas, e preparamos o trabalho com antecedência com ela. Vieram os alunos e ela junto, trabalhamos e ela fez questão de aprender também como trabalhar. Então eles fizeram o levantamento, fizeram as planilhas, as médias de peso, altura, idade de cada turma e os gráficos correspondentes. Isso só para dar um exemplo de um trabalho. O atendimento é igual para toda a escola conforme o agendamento do professor* (EGEA, 2000).

[154] Nesse tempo, em parceria com a Procempa, a SMED conseguiu estabelecer uma política de renovação e manutenção de equipamento e de formação especialmente para os professores que atuam na área.

[155] As diferentes terminologias usadas para o setor traduzem um pouco dessa indeterminação. Durante a entrevista, essa questão do termo veio à tona em um interessante diálogo entre a primeira e a atual coordenadora do setor, fazendo com que essa última reformulasse sua posição: *Pois é, com essa explicação. com esse argumento seu, eu vou refazer o meu conceito. Para mim,*

não estava claro. Mas agora eu acho que vou acabar concordando [com o termo Midiateca]. Eu defendia o termo Sala de Computação por ser algo mais legível, inteligível para o leigo. Mas, na verdade, o computador é vídeo, é áudio, contém imprensa escrita e falada, ele tem som, ele é a midiateca, o próprio computador. Realmente, eu vou começar um novo entendimento dessa questão. (EGEA, 2000).

[156] “O governo do estado do RS fechou 12.000 vagas no ensino fundamental de [19]94 para cá” (SMED, out. de 1997).

[157] Nesse sentido, é esclarecedora a monografia de conclusão do curso de Pedagogia (UFRGS) *Políticas educacionais públicas e o seu reflexo no cotidiano de uma escola municipal de Porto Alegre*, de Kelly C. S. Camargo. O quadro comparativo está no Anexo G.

[158] No final de 1998, a Arte-Educação e a Educação Física sofreram redução de três para dois períodos no II ciclo.

[159] Tensões internas que permaneceram por longo tempo, tendo em vista que esse assessor, apesar dos pedidos da escola ao NAI, nunca mais retornou oficialmente para fazer qualquer tipo de trabalho de assessoria na escola. *A coisa ficava tão evidente quando a assessoria convidava algumas pessoas para vir aqui na escola em detrimento de outras. Por exemplo, o Silvio foi uma pessoa que fez um acompanhamento direto com a escola, e [quando o solicitávamos] a assessoria sempre tentava sugerir outros nomes* (EGED, 2000).

[160] “1º de junho de 1999. Reunião pedagógica do turno da manhã, após alguns informes da festa junina, entra em pauta a organização do complexo. A coordenação da reunião está sendo dividida entre o SOP da escola e o NAI-6. (...) As assessoras com um esquema parcialmente preenchido, indicam que a escola enviou sem o último espaço preenchido. A polêmica se instaura. Por mais de 40 min, as falas tentam sustentar pontos de vista diferentes. Uma professora cochicha em meu ouvido: *Isso não te lembra os antigos esquemas de planejamento?* E ri, complementando: *agora é assim, elas é que mandam! Nosso jeito de fazer é o errado, o delas é que é o certo*” (AC, 1999).

[161] A reunião aconteceu em 22 de setembro de 1999, com a secretária substituta, em que *a maior crítica que a escola fez foi, além das perdas das horas, dos espaços, dos serviços que a gente já havia discutido em outro momento, a gente bateu de frente com a questão da assessoria. Alguma coisa valeu porque a assessoria foi modificada para 2000* (EGED, 2000).

[162] Aliás, reivindicação de quase todas as plenárias regionais e que apareceu no 2º Congresso Constituinte. O problema da assessoria pedagógica, feita pelos NAIs, é um problema da RME como um todo e foi assunto, inclusive, no CME.

[163] Conforme relato de uma professora, durante o processo de planejamento de área, uma assessora disse à professora que colocasse “qualquer coisa”, pois era só para ficar no papel. A professora mandou-a ler de novo a placa da escola e ver onde ela estava, afirmando que, naquela escola, podia não se conseguir dar concretude a tudo o que era planejado, mas se tentava seriamente pôr em prática. A professora fez esse relato logo após o fato e demonstrava intensa revolta com a assessoria.

[164] *Eu, que construí junto com a escola, via pontos que eram vulneráveis, que eram passíveis da gente, realmente entrar, aprofundar, articular melhor, enquanto o grupo caminha junto, pesquisa, lê, enfim, aprimorar tudo. Então, o que eu senti no momento foi esse sentimento, assim, de alguém que vê o projeto delineado, mas vê o tipo de postura das pessoas que estão assumindo a assessoria e a coordenação desse projeto junto à escola. Na verdade, eu vi, ali, a impossibilidade do projeto aprofundar, foi isso, eu tenho que confessar; o que, de certa maneira, aconteceu na rede. Acho que a gente está no mesmo discurso fácil do início. Se tu pegares o discurso lá de 1995, o projeto, as bases gerais de 1995, praticamente são as mesmas hoje, e isso é inconcebível! São quase cinco anos, que deveriam ser cinco anos de aprofundamento real do projeto, de reorganização interna. Enfim, tem tantas coisas que precisam ser pensadas, vivenciadas e propostas, mas infelizmente ficou nisso* (EIASI, 2000).

[165] Ver Anexo C.

[166] Conforme regulamentações da nova LDB, como o parecer CME-POA n. 003/98, de 12 de novembro de 1998.

[167] Posteriormente, duas turmas do Serviço de Jovens e Adultos foram abertas, aumentando o número de professores para 36. Porém, o SEJA, como já referido, segue uma estrutura e metodologia próprias.

[168] Uma vez que a escola ainda estava enquadrada na tipologia de escola média (800 a 1200 alunos).

[169] Na reunião sobre o complexo temático, à noite, o clima era leve e animado. A participação foi grande, houve debate das idéias e uma indisfarçável solidariedade entre os professores. Foi um reencontro com o território dos desejos.

[170] No meio de uma reunião de planejamento de uma atividade que aconteceria na escola em parceria com outra instituição, uma professora ainda jovem faz uma intervenção veemente em defesa de seu interesse particular. A reação imediata de uma professora mais antiga que estava sentada ao meu lado foi: *Que horror! Quando eu entrei no magistério, há muito tempo, eu ouvia isso de minhas colegas mais velhas, e, agora, estou ouvindo de uma menina* (AC, 1999).

[171] Note-se que, aqui, não se trata de dupla remuneração (tipo jetons), mas de viabilizar o tempo de trabalho para o exercício da função.

[172] Ver Anexo C.

[173] Refere-se, principalmente, aos professores de Educação Física e Arte-Educação que atendem normalmente mais de um ciclo (I, II e III) e diferentes anos dentro de cada ciclo, tendo de participar de momentos de escrita de relatórios e planejamentos nos ciclos onde trabalham. Também é uma alusão aos professores de Línguas Estrangeiras que trabalham com um ano no II ciclo e todos os anos do III ciclo.

[174] Como se viu no capítulo anterior, a polarização em torno da idade de seis anos empobreceu o debate da proposta de escola.

[175] A Febem omitiu informações sobre os alunos que eram portadores de necessidades educativas especiais. Ao serem questionados, os responsáveis pelos alunos alegaram que não queriam criar preconceito sobre eles, ao que a escola indicou a necessidade de trabalho conjunto entre escola, instituição de origem e outros profissionais, para que as necessidades dos alunos fossem atendidas, respeitando, assim, a sua singularidade e auxiliando-os na superação de suas específicas dificuldades; o contrário disso seriam o abandono e a negligência. Como era o caso de um aluno psicótico (já diagnosticado) e que se encontrava há mais de seis meses sem nenhum tipo de atendimento, esse voltou a tê-lo por causa do diálogo da escola com a instituição.

[176] Escutas feitas durante a observação na escola.

[177] Parece-me interessante lembrar, aqui, as considerações de Vygotski (1993) sobre as tarefas de casa. O autor considera que, ao realizar esse tipo de tarefa, mesmo sozinho, o estudante está trabalhando em relação com o todo que foi vivenciado em aula, atuando em sua zona de desenvolvimento proximal.

[178] Várias pesquisas, principalmente da UFRGS, têm sido desenvolvidas no âmbito da escola. Embora o retorno não seja tão imediato como a EVMC gostaria, esse contato tem sido enriquecedor.

[179] Como exemplo até simplório, às vezes, para que a criança consiga uma simples consulta com um oftalmologista e receba um óculos há uma demora de meses. Mais difícil se torna o problema com relação a encaminhamentos mais complexos.

[180] Atualmente, está em curso uma pesquisa sobre os alunos egressos, realizada pela SMED,

EVMC e Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Certamente, os resultados dessa pesquisa trarão maiores esclarecimentos sobre a questão da EVMC.

[181] Em 2000, pela ampliação que houve na escola, o total anual da verba repassada é de R\$ 28.006,30 com diferenciações de valor entre os trimestres. Nos três primeiros é possível comprar material permanente dentro de uma porcentagem, o que denota um cuidado da SMED em garantir a legalidade das compras, uma vez que existe legislação específica sobre o gasto do dinheiro público.

[182] Em 2000, o valor é de R\$ 6.200,00.

[183] Nessa campanha, juntavam-se embalagens do referido creme dental. A escola recolheu nove mil embalagens, com a colaboração de parentes, amigos, professores e da comunidade geral. Embora houvesse o estímulo, não havia nenhuma obrigatoriedade de os alunos contribuírem. As professoras tinham consciência de que estavam estimulando o uso de um produto, mas tratavam o episódio como episódio mesmo, tanto que, depois da aquisição da copiadora, nunca mais se falou no produto dentro da escola, a não ser como piada.

[184] Pela importância que essas condições adquirem como coadjuvantes facilitadoras de uma prática pedagógica e escolar, vale referir alguns elementos dessa situação. Na biblioteca, há 6400 livros no acervo, fitas de vídeos, assinatura de jornais e revistas e cinco computadores, sendo um para o trabalho interno e os demais (386) para uso dos alunos (ainda não ligados em rede na internet). Na Mideateca, são 11 computadores ligados em rede e vários programas, alguns adquiridos pela escola; no Laboratório de Aprendizagem, vários jogos e ainda um computador no Laboratório do II e III ciclos; laboratório de Ciências com equipamento necessário às aulas; sala de Línguas com televisão e videocassete e materiais para as aulas; sala de Artes Plásticas, com o material necessário às aulas, incluindo materiais para técnicas menos comuns nas escolas como a xilogravura; sala de Teatro, usada para as aulas de teatro e música, equipada com mesa de luz, *spots*, tela para teatro de sombra, figurino, textos e instrumentos musicais variados e, ainda, conjuntos de flautas; laboratório de Fotografia pequeno, mas de acordo com as necessidades técnicas, inclusive com ampliador (adquirido através de verba enviada pela SMED especialmente para esse complemento); sala de Educação Física, uma exclusiva para guarda de material e a ludoteca equipada com espelhos e aparelhos necessários à prática; duas quadras poliesportivas; figurino especial para o grupo Porto Açoriano; na secretaria, duas copiadoras, um computador, uma impressora, uma máquina de escrever e demais materiais necessários; sala dos professores com uma boa estrutura, embora já seja pequena para o número de professores, com sala de estudos anexa, equipada com armários, mesa grande e um computador antigo para digitação, não ligado em rede; sala dos funcionários com boa estrutura; refeitório e cozinha equipados adequadamente para os serviços desenvolvidos, sendo que o sistema de bufê adotado conta com um servidor térmico; no SOP, a sala tem uma divisória para que se possam fazer atendimentos mais reservados a cada família e um computador; sala do Grêmio Estudantil; pátio equipado com caixas de som para músicas e rádio escolar quando funcionou; a Sala de Integração e Recursos (SIR) conta com jogos variados e materiais necessários a sua atuação com as seis escolas da região; vários jogos pedagógicos, quadro branco e quadro negro em boas condições em todas as salas de aula e mobiliário adequado para as turmas de educação infantil. De uso geral a escola conta com duas máquinas fotográficas, filmadora, quatro mimeógrafos, retroprojetor, projetor de slides, projetor de opacos, videocassete e televisão em salas de uso comum (2) e um conjunto móvel de televisão e vídeo acoplados para uso diverso.

[185] Observei várias negociações desse tipo, como a de dois ou mais professores que, olhando a agenda, principalmente de uso dos espaços de vídeo, tentavam um consenso que contemplasse a necessidade de todos.

[186] *Eu achei a escola muito organizada, em termos administrativos, em desempenhos de papéis de cada um (...) as reuniões tinham uma pré-pauta, o que, às vezes, não é comum nas escolas*

(EGPN, 2000).

[187] Como a falta de tempo para as(os) professoras(es), a participação reduzida de pais e a dificuldade de entendimento dos funcionários, em razão da alta rotatividade, de que a comissão fazia parte de seu trabalho dentro da proposta da escola.

[188] Um exemplo disso é o fato de, no OP das escolas da região, a EVMC apesar de ser “tentada”, em todos os anos, pelas outras escolas a fazer aliança para aprovação de seus projetos, sempre se negou a se aliar a esse tipo de estratégia, respondendo que os representantes de sua comunidade escolar são livres para votar nos projetos que considerem prioritários conforme as necessidades apresentadas pelas escolas. Nesse sentido, desde 1998 vem dizendo *não* ao prévio acordo entre escolas da região, mesmo que tenha consciência de que, assim, fica mais difícil passar qualquer projeto da EVMC.

[189] O maior número de funcionários municipais no quadro de pessoal foi de quatro.

[190] As idéias expostas nas entrevistas por pessoas de variados segmentos parecem coincidir com a idéia de Freire de que “a liberdade que, desde cedo, veio aprendendo, vivencialmente, a constituir sua autoridade interna pela introjeção da externa é que vive plenamente suas possibilidades” (2000, p. 35).

[191] Ver Anexo C.

[192] Geralmente, casos que envolvem violência física ou subjetiva, como os de discriminação. Da mesma forma, a EVMC é bastante atenta à violência doméstica e negligências sofridas por alguns estudantes, chamando à responsabilidade as instituições (Conselho Tutelar, Promotoria Pública, Juizado da Infância e Juventude, etc.) para o encaminhamento dos casos. Apesar do esforço da escola, muitas vezes esses casos não são adequadamente tratados em outras instâncias em virtude da falta de uma rede de apoio municipal, já mencionada.

[193] Essa postura de estudante convivendo bem é confirmada até nas saídas em passeios, nos quais, cada vez mais, é observado pelas professoras e pelos coordenadores dos locais visitados a atitude de respeito entre si e com o espaço. Em razão dessa atitude, por exemplo, a professora de Artes Plásticas conseguiu levar à Casa Iberê Camargo, que só recebe estudantes do ensino médio, alunos de todas as idades do ensino fundamental.

[194] Concebendo a realidade e os sujeitos como processos dinâmicos, Rocha propõe o *Complexo Temático*, guardando sua raiz marxista de processo dialético no olhar sobre a educação. Para Rocha (1995-1998), as contribuições de Paulo Freire para sua proposição residem no fato de o tema ser relevante para o grupo, facilitar a criticidade e a problematização da realidade vivida e ser significativo como conceito, relacionando-se, assim, com as questões epistemológicas. De Pistrak, põe em relevo o fato de os alunos perceberem-se no complexo, de o plano de trabalho ser de acordo com as especificidades da cultura local e das disciplinas e fruto de um acordo coletivo. Destaca, ainda, a idéia do complexo como “gerador de ação”. O complexo deve ser ponto de partida e interrogação sobre a realidade.

[195] Inclusive, essa limitação é admitida pelo grupo da EVMC e parece ser um problema na RME, de acordo com as observações feitas em algumas reuniões gerais de professores municipais.

[196] Ver item 5.2.1.1.

[197] Importante referir aqui a observação feita por Carvalho sobre o uso acríptico do termo *homem* para designar o ser humano, sem atentar para a relação de poder que a linguagem expressa: “O complexo temático foi proposto na pressuposição de que o conceito de *homem* engloba ambos e nomear a sociedade no masculino não tem contradições, nem implicações sexistas” (1999, p. 253) Esse mesmo uso aparece em princípios e outros discursos do planejamento pedagógico feito por uma absoluta maioria de mulheres professoras.

[198] “Escola pública. Pobre tem que estudar em escola pública. Ah, se eu tivesse dinheiro, iria para

a particular, é melhor. Não que a pública seja pior, acho até que é bom” (Complexo Temático de 1999).

[199] Um aluno (com dificuldade) oriundo de outra escola, onde repetiu três vezes a primeira série, que já frequentou TP, e que se encontra atualmente no II ciclo, contou que, naquela, sentava sozinho na última classe e que isso dificultava a sua aprendizagem; disse que é melhor trabalhar em grupo porque os colegas podem ajudar e porque ele pode ajudar os colegas, e assim se aprende mais. Outros referiram que, além da ajuda, podem conversar outras coisas, isto é, outras relações podem ser estabelecidas naquele espaço de aula, permitindo confrontos e outras aprendizagens.

[200] Em debate, atualmente, por toda a escola, sob coordenação do CE, por solicitação dos pais visto que parte deles considera excessivo o número de passeios.

[201] O número decrescente dos complementos oferecidos deve-se aos problemas de carga horária e refletiu-se principalmente na área de Línguas Estrangeiras e Arte-Educação. Atualmente, há complemento de Espanhol, Educação Física (em modalidades esportivas), de Arte-Educação (Fotografia, Teatro de Sombra) e o Porto Açoriano.

[202] Matérias escritas pelos alunos.

[203] Conforme já referido no item 5.2.4, esse setor é bastante dinâmico e propositivo.

[204] Parcialmente interrompido nesse ano, devido a problemas de horário.

[205] O Cultura Pura Aqui integra o projeto de descentralização cultural da Secretaria Municipal de Cultura. As produções artístico-culturais da cidade percorrem esse circuito nos bairros.

[206] Em uma reunião administrativa (turno da manhã), um dos pontos de pauta era ampliar a discussão sobre as comissões, uma vez que as(os) professoras(es) propunham que se revisse sua forma de organização, que, segundo sua avaliação, não estava dando conta de sua proposta já que tinha havido um esvaziamento das mesmas, preponderando a presença das(os) professoras(es). Quando o assunto foi posto em discussão, houve um silêncio absoluto por instantes, seguido da saída do recinto de alguns e risos contidos por parte de outros, para só então acontecer a primeira intervenção. Pude perceber que, além do concreto problema de tempo profissional, havia também uma postura que defendia a substituição do fazer *com*, sentido original da comissão, pelo fazer *para* a comunidade escolar. O grupo de professoras daquele turno não conseguiu chegar a uma proposição, ficando o assunto para uma posterior discussão. Na prática, estava já funcionando de outra forma (com grupo de professoras por atividade) desde o início de 2000. Com se viu, essas modificações são o resultado de um somatório de impasses de tempos e formas de organização durante os anos anteriores. Resta saber se elas se constituirão na falência do projeto de comissões ou apenas na sua transfiguração (AC, 06/06/00).

[207] Digo teoricamente, pois concretamente esse pode ser um perigo para as escolas por ciclos.

[208] Muitas delas, inclusive, contempladas na seqüência do artigo de Demo (1998). Importante ressaltar que o autor, no texto citado, além da crítica à promoção automática, faz uma reflexão bastante lúcida sobre a busca de uma aprendizagem para todos, em que se destacam pontos irrefutáveis, como a qualificação docente.

[209] Nesse caso, há todo um questionamento sobre os instrumentos e momentos de avaliação usados por essa lógica. Rays afirma que a “avaliação da aprendizagem, tal como vem sendo aplicada, *grosso modo*, nada mais do que uma ‘mentira’ a mais do sistema de ensino: as perguntas e respostas interessam, muitas vezes, apenas ao posicionamento ideológico do educador; a ênfase no domínio cognitivo memorístico que deve ser repetido pelo aluno num determinado dia, local, hora e tempo, determinados, em muitas situações, arbitrariamente pelo educador” (2000, p. 89).

[210] O professor itinerante, integrante do coletivo do ciclo, faz as substituições nas compensações de horários no I ciclo; no II ciclo, ele tem uma carga menor com componente curricular e, no

tempo restante, faz a itinerância (por opção dos professores); no III ciclo, ele é itinerante e tem seu trabalho voltado mais para as turmas de progressão, aliás esse é o atendimento preferencial de todos os itinerantes. Porém, o fato de a substituição eventual ter sido extinta faz com que esse profissional seja solicitado a fazer substituições, não tão eventuais assim, nas necessidades de cada ciclo (licença saúde, licença prêmio, etc.).

- [211] Os alunos são atendidos em grupos de seis a dez ou mais alunos, conforme as possibilidades do LA.
- [212] O outro serviço de apoio, a SIR, é destinado mais especificamente para alunos portadores de necessidades educativas especiais e, mesmo nesse, o número de vagas (9) não vem dando conta da demanda decorrente da política de inclusão.
- [213] Embora o atendimento individual tenha sido raro nesses anos, sendo usado apenas em casos bem específicos.
- [214] A mãe, ao falar dos problemas que o filho havia enfrentado, emocionou-se, reconhecendo na escola o grande apoio encontrado.
- [215] As professoras que ficaram mais tempo trabalhando no LA deixaram de concorrer nas eleições da equipe auxiliar em 1999, pois viam que o trabalho estava perdendo qualidade ano a ano; as investigações e estudos sobre as dificuldades já não tinham como ocorrer, os tempos de atendimento eram excessivamente restritos: *Você sente nos projetos que a gente fez se você pegar o primeiro e pegar o último porque a gente fez os projetos dentro da real. A gente não ficava viajando. Era o que dá para a gente fazer com isso aí. Dá para fazer tal coisa, não dá para a gente fazer como fazia antes. Outra coisa que prejudicou muito foi o pouco tempo na SIR, poucas horas de SIR. A gente acabava atendendo alunos de SIR, alunos que não tinham que estar em Laboratório que tinha que ser com especialistas mesmo* (EGPEA, 2000).
- [216] Talvez falte uma mobilização maior da escola como um todo em torno de seus problemas institucionais. Como disse uma professora: *Votaria ciclos novamente, mas talvez meu posicionamento fosse diferente em alguns pontos de discussão para que não se deixasse chegar onde chegou. Principalmente, no impasse de final de 1997, defendendo mais em outras instâncias, sei lá indo para a imprensa, fazendo um acampamento de protesto com a comunidade* (EGP95, 2000).
- [217] É nesse sentido que Carvalho conclui: “Vista no conjunto, a promoção da Escola da Vila é 100%. Contudo, as professoras avaliam que quase um quarto das(os) estudantes não tem condições satisfatórias para frequentar o ciclo seguinte. Desta perspectiva, a Escola da Vila é mais excludente do que a Escola do Morro” (1999, p. 229).
- [218] Se considerarmos, em tese, um aluno com grande dificuldade de aprendizagem e que a escola não consiga efetivamente dar condições de superação, pode-se ter, nesses casos extremos, um aumento em seis anos na escolarização do aluno. O que poderia ser considerado como excuído na escola, conforme categorização de Ferraro (1999). Tipo de caso ainda não observado na EVMC.
- [219] Processo coordenado pelo Serviço de Orientação Educacional.
- [220] Ver item 5.3. Um aluno absolutamente tímido contou-me que deixou de ir às ATCT depois que a participação pela fala fora solicitada a todos, sentindo-se constrangido em sua timidez, prefere evitar esse momento. Antes, vinha sempre, pois para ele ouvir a todos era uma forma de participar. Esses são detalhes e sutilezas que se relacionam com a percepção, de quem coordena, dos movimentos e reações causados no grupo.
- [221] Um aspecto que surge em todos os momentos como vulnerável é a participação e reflexão dos funcionários dentro do trabalho da escola em razão da rotatividade já abordada anteriormente.
- [222] Krug e Azevedo distinguem *ciclos de aprendizagem* (bloco de conteúdos) e *ciclos de*

formação “ou escolas por Fases de Formação” (2000, p. 9). Em um primeiro momento usar essas denominações parece procedente, considerando, por um lado, o uso que Perrenoud (1999, 2000) faz do termo *ciclos de aprendizagem* e a configuração de sua reflexão sobre o tema, e, por outro, o uso do termo *ciclos de formação* pelas frentes progressistas em governos municipais e postulados defendidos sob essa denominação. Todavia, quando se aproxima da vida da escola, começa-se a relativizar essas denominações, sendo preferível a distinção pelo conteúdo vivido do que pela denominação adotada. Embora os termos indiquem uma intenção geral, não adoto esses termos como diferenciadores.

[223] Vale a pena a leitura do artigo, talvez mais para ver a incoerência do próprio texto do que para conhecer uma necessária crítica sobre os ciclos, pois a autora recorre constantemente ao argumento de que as escolas de ricos não propõe ciclos e que os alunos excepcionalmente são reprovados. A autora desconhece, intencionalmente no texto, o número crescente de clínicas psicopedagógicas, de psicologia e psiquiatria infantil, e de professores particulares; certamente, todo esse arsenal social não está a serviço das classes populares, e nem mesmo de amplos setores médios; com toda essa estrutura paga de apoio, a escola pode ser do jeito que quiser, pois o auxílio a esses alunos está garantido pelo “socorro” de sua posição de classe; isso sem levantar a questão do capital cultural (Bourdieu, 1982). Dessa forma, o artigo de Demo (1998) é muito mais reflexivo e contribui para um olhar crítico sobre a experiência de ciclos para quem nela vive.

[224] Na continuação do artigo, Grossi expõe apenas a situação da Inglaterra.

[225] Parece, assim, haver um equivocado ou falseado esforço argumentativo, talvez pela urgência da disputa política partidária interna. Nesse particular, Grossi parece ter esquecido as tensões vividas em sua gestão, que teve muitos méritos como foi ressaltado nesta dissertação, em que a acusação de não-aprendizagem era dirigida para as escolas cujas séries iniciais seguiam a proposta pós-construtivista da SMED, com orientação oficial que não se reprovasse alunos da 1ª para a 2ª série, pois cada um tinha seu tempo para aprender (lembração de minha vivência em uma das escolas destacadas da época e que recebeu, inclusive, a visita da própria Emília Ferreiro em suas dependências).

[226] Entre eles, uma carta-resposta assinada por todos os diretores de escolas da RME a toda imprensa. O caso foi objeto de discussão na Comissão de Defesa do Consumidor e Direitos Humanos da Câmara de Vereadores e “conselheiros tutelares acusaram os responsáveis pelo programa de expor a criança a uma situação humilhante” (Zero Hora, 2000, p. 42).

[227] Também a nacional vem dando destaque ao tema, como é o caso da longa entrevista do *Jornal do Brasil* com Elvira de Souza Lima, professora da Hofstra University (Nova Iorque) e da Universidade Salamanca (Espanha), em que os ciclos, com base em fases etárias, são defendidos e a seriação é atacada (Lima, 2000).

[228] Conta que, na escola anterior (seriada), sua filha tinha dificuldade e todos os dias tinha que copiar duas ou três páginas de um livro *como se assim fosse aprender*. Às vezes, a menina dormia sobre os cadernos e não conseguia copiar, chegando a pedir para a mãe para não ir mais para a escola. Quando entrou na EMVC, essa criança *se avivou mais e conseguiu se desenvolver e aprender muito, muito mesmo, sem aquele sofrimento que era na outra escola. Essa é uma escola alegre* (EIMEE, 2000).

[229] Durante a entrevista, as professoras retomaram algumas trajetórias particulares dos alunos em suas aprendizagens no III ciclo, tanto de sucesso como de dificuldades. Nesse particular, expressaram sua preocupação com o ingresso dos alunos no ensino médio de forma qualificada e, novamente, apareceu a diminuição de carga horária do LA.

[230] Apesar do nome da obra - *Aprender por medida*, que talvez possa ser traduzido como “sob medida”, o livro traz artigos de vários estudiosos, constituindo-se em uma instigante leitura sobre a avaliação e a situação da reforma portuguesa.

[231] Como se fez notar ao longo da exposição e que aparece de forma explícita em algumas realidades do cenário nacional e de outros países. Também se pode verificar essa assertiva nas atuações diferenciadas de escolas municipais de Porto Alegre, tendo em vista seu processo de convencimento.

[232] Importante destacar que considero que a atuação desses governos municipais é muito significativa, constituindo-se em políticas educacionais que se contrapõem à lógica dominante.

* In: Camargo, 1998, p. 17.