

APARECIDA DEVANIR

**UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
EM TURMAS DO TERCEIRO PERÍODO DO CICLO II, EM
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

**Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia – 2004**

APARECIDA DEVANIR

**UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
EM TURMAS DO TERCEIRO PERÍODO DO CICLO II, EM
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

**Departamento de Educação
Mestrado em Educação
Goiânia, 2004**

BANCA EXAMINADORA

.....
Professora Doutora Maria Esperança Fernandes Carneiro

.....
Professora Doutora Annete Scotti Rabelo

.....
Professor Doutor Cristóvão Giovani Burgarelli

Goiânia, 2004.

AGRADECIMENTOS:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

(João Cabral de Melo Neto)

Meu carinho e minha gratidão a todos que, de maneiras diversas, contribuíram na tecitura desse texto:

Aos professores e coordenadoras que me permitiram estar com eles nas suas escolas, que partilharam comigo seus enredos, falaram do seu trabalho, mostraram o que pensam e fazem. Gritos diferentes de diferentes galos que tecem essa complexa teia chamada escola;

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Esperança, Fernandes Carneiro pela confiança em mim depositada e pelo respeito à singularidade da minha produção;

Aos professores Doutores Annete Scotti Rabelo e Cristóvão Giovani Burgarelli pela leitura atenta desse trabalho e pelas sugestões que me permitiram puxar outros fios dessa trama texto;

Aos meus filhos, Ana Clara e João Gabriel; ao meu esposo e companheiro, João Índio, pelo incentivo e cumplicidade;

Aos meus pais, que não se encontram mais em nosso meio; aos meus irmãos e irmãs que me ajudaram a ser quem eu sou;

Às amigas e amigos de cuja proximidade tive que me privar pelo estudo intensivo.

Às amigas e amigos encontrados nesse tempo-espaco de mestrado;

A todos os professores e servidores do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás.

As palavras me antecedem e me ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou pelo menos não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de uma história que é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.

(Clarice Lispector)

ÍNDICE

RESUMO	08
ABSTRACT	09
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
POLÍTICA EDUCACIONAL NA ESCOLA POR CICLOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	23
1.1 Reformas Educacionais	24
1.2 Os Ciclos: Limites e Perspectivas	29
1.3 Os Ciclos em Goiânia	38
1.4 Políticas para o Ensino de Língua Portuguesa	46
CAPÍTULO II	
DAS RELAÇÕES ENTRE ENSINO E LINGUAGEM	57
2.1 O Ensino	57
2.1.1 Ensinar e educar	57
2.1.2 O ensino de Língua Portuguesa	63
2.2 A Linguagem	66
2.2.1 Concepções de linguagem	66
♦ A linguagem como representação do pensamento	66
♦ A linguagem como veículo de comunicação	68
♦ A linguagem como lugar das interações humanas	72
2.3 A Ação Pedagógica do Professor de Língua Portuguesa, no Ciclo II	76
2.3.1 Prioridades no ensino de Língua Portuguesa	76
♦ A leitura	79
♦ A escrita	86
♦ A análise lingüística	88
CAPÍTULO III	
O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO II: AVANÇOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA?	95
3.1 A Organização do Currículo	96
3.1.1 Transversalidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade	96
3.1.2 A pedagogia dos projetos	100
♦ Uma pedagogia transgressora?	102
♦ De mão dadas com a UNESCO	103
3.2 Estrutura e Organização do Ciclo II	112
3.2.1 A organização do espaço e do tempo	112
3.2.2 O conselho de ciclos	120
3.2.3 O reagrupamento	123
3.3 O Professor de Língua Portuguesa: um Trabalhador da Educação	127
3.3.1 O Professor e a avaliação	131

CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
BIBLIOGRAFIA	147
ANEXOS	158
Anexo 01 – Questionário respondido pela coordenação pedagógica	159
Anexo 02 – Questionário respondido pelos professores	161
Anexo 03 – Roteiro para entrevista realizada com os professores	163
Anexo 04 – Documento 01: Projeto Cidadania	165
Anexo 05 – Documento 02: Conselho Estadual de Educação	170
Anexo 06 – Documento 03: troca de experiências	173

RESUMO

O fracasso dos alunos do ensino fundamental na escola pública brasileira tem sido, em grande parte, atribuído à dificuldade que essa instituição encontra para garantir a eles a efetiva aprendizagem da língua escrita. Em consequência disso, os índices de reprovação na disciplina Língua Portuguesa têm sido muito elevados.

As escolas organizadas em ciclos propõem romper com essas duas lógicas que sustentam a escola seriada, o modelo de avaliação e a organização disciplinar, esta última seria substituída por uma organização interdisciplinar ou transdisciplinar. Entretanto, o que se pôde constatar nessa pesquisa foi uma acentuada preocupação com o ensino da Língua Portuguesa. Apesar disso, na avaliação dos professores, as dificuldades com a língua escrita continuam sendo o problema maior dos alunos. Partindo dessa contradição, esta pesquisa, que tem como tema o ensino de Língua Portuguesa nas escolas organizadas por ciclos, busca responder às seguintes questões: Como está sendo trabalhado o ensino de Língua Portuguesa, no terceiro período do ciclo II, na Rede Municipal de Ensino de Goiânia? Que concepção de linguagem orienta o ensino da disciplina, nessa etapa de escolarização? Que mudanças essa forma de organização escolar trouxe para o ensino da língua materna nessas escolas?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo período de coleta de dados ocorreu entre os meses de novembro 2002 e outubro de 2003. A exposição e a análise das informações recolhidas se encontram dispostas nos três capítulos que compõem esta dissertação.

No primeiro capítulo são apresentados os ciclos de formação, suas bases teóricas, sua história e trajetória; relatamos como ocorreu a implantação dos ciclos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e como as escolas que participaram da pesquisa os têm vivenciado ao longo desses anos de implantação. No segundo capítulo, são descritas as matrizes teóricas que têm dado sustentação às políticas para o ensino de Língua Portuguesa. As entrevistas realizadas com os professores que trabalham com essa disciplina evidenciam em que medida as orientações teóricas relativas à organização em ciclos e ao ensino de língua materna estão presentes na ação pedagógica deles. No terceiro capítulo são evidenciadas as teorias que dão suporte às experiências de ciclos, a compreensão que os professores que atuam com o ensino de Língua Portuguesa têm delas e, por fim, que avaliação esses profissionais fazem dos ciclos, do ensino de língua materna dentro dessa forma de organização escolar e do desempenho dos alunos que estão na última etapa do ciclo II.

Palavras-chave: ciclos de desenvolvimento humano, linguagem, ensino de Língua Portuguesa

ABSTRACT

The students failure during the elementary school in public schools has been due to the difficulty institution have faced to guarantee them an effective written learning. Because of this, the reproof rate in the Portuguese language subject has been very high.

The schools organized in cycles suggest to break both logical that sustain the set school, the evaluating example and the discipline organization that would be substituted for inter and Trans disciplined organization. Meanwhile, what would be noticed in these schools is a great preoccupation about the Portuguese language education. Yet, according to teachers' evaluation, the difficulties with written language are being the biggest students' problems. From this contradiction, this research, that has the Portuguese language education topics organized in cycles, search for answering the following questions; How has the Portuguese language been worked in the organized schools in cycles? How has the Portuguese language been worked in the third period from cycle II, in municipal public schools in Goiânia? Which language conception conducts the Portuguese language education in these schools steps?

It's about a research which the information gathering happened from November/2002 to October/2003. The explication and dissolution of this research are shown in three chapters.

In the first chapter are presented the generation cycles, its theoretical bases, its history and track. It is reported how the cycles' implantation happened in the municipal public schools in Goiânia and how the schools that participated in the research have lived among these implantation years. In the second chapter, are described the theoretical matrix that have given support to policies for the Portuguese language education. The interview done with teachers who work with this subject proves these theoretical orientations about the organization in cycles and the education of their mother tongue are present in the teachers' pedagogic actions. On the third chapter is presented the theories that support the cycle's experiments, the teachers' comprehension about it and their evaluation on the mother's tongue in this kind of organization and on the students' scores in the last part of the cycle II.

Keyword: Human development cycles, language, Portuguese language education.

INTRODUÇÃO

Na concepção dos defensores dos ciclos, para que se efetive a proposta de uma escola ciclada, toda a organização escolar deve ser alterada. Essas alterações, que ora estão ocorrendo na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, por certo, são fonte de experiências que precisam ser conhecidas, estudadas e discutidas. É o que buscamos com o presente estudo que tem como tema o ensino de Língua Portuguesa em escolas onde se encontram implantados os ciclos de desenvolvimento humano. Dadas as especificidades de cada um dos três ciclos, optamos por restringir a pesquisa ao ciclo II e, dentro dele, elegemos como universo o terceiro período, turmas F, etapa final desse ciclo.

Este trabalho foi desenvolvido na busca de respondermos as seguintes questões norteadoras: Como está sendo trabalhado o ensino de Língua Portuguesa no 3º período do ciclo II, nas escolas organizadas por ciclos, na Rede Municipal de Ensino de Goiânia? Que concepção de linguagem orienta a ação pedagógica que os professores e as escolas pesquisadas estão empreendendo para trabalhar o ensino de língua materna? Quais mudanças essa forma de organização trouxe ao ensino da disciplina e ao trabalho do professor? Tais modificações estão proporcionando, aos alunos, um melhor desempenho?

Três eixos nortearam esta pesquisa: a implantação da proposta de organização em ciclos em Goiânia; as especificidades do ensino de Língua Portuguesa nas escolas organizadas por ciclos de desenvolvimento humano e a organização do trabalho pedagógico dos professores dentro dessa forma de organização escolar. O modo de apresentação do trabalho de pesquisa obedeceu a esses três eixos anunciados.

No primeiro capítulo fizemos uma síntese da história dos ciclos, descrevemos as experiências precursoras desse tipo de organização escolar e analisamos o incentivo ao retorno a elas, durante e, principalmente, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9394/96. Procuramos, nessa parte do trabalho, enfatizar os embates e as tensões existentes entre a experiência que a Secretaria Municipal de Educação propõe e o que as escolas conseguem realizar de tal experiência; destacamos ainda como se apresentam as políticas para o ensino de Língua Portuguesa no contexto da organização escolar em ciclos. No capítulo segundo, objetivamos mostrar quais teorias têm fundamentado as políticas para o ensino de língua materna e descrever como essas novas políticas vão provocando algumas mudanças no ensino da disciplina. A discussão que levantamos é que essas mudanças, provocadas por novas políticas, embora ocorram, não conseguem trazer modificações substanciais à ação pedagógica dos professores. No terceiro capítulo, procuramos descrever e analisar os fundamentos da organização escolar em ciclos e as teorias que dão sustentação a esse tipo de experiência. O objetivo da discussão realizada nesse último capítulo é mostrar que, mais uma vez, e talvez de forma ainda mais intensa, os professores se vêem obrigados, abruptamente, a incorporar à sua ação pedagógica teorias que lhes são estranhas. Defendemos também que a complexidade apresentada por esse modelo de organização escolar impõe aos professores uma forma de trabalho ainda mais exigente e mais desgastante; que esses profissionais que atuam nos ciclos se sentem muito insatisfeitos com os resultados do trabalho pedagógico realizado.

Definimos então como objetivo maior dessa pesquisa, analisar se os professores observados estão conseguindo ou não articular sua ação pedagógica com a proposta dos ciclos de desenvolvimento humano para que os objetivos do ensino de língua materna sejam alcançados. Guiaram-nos também objetivos mais específicos; são eles: compreender que concepção de ensino de Língua Portuguesa orienta o trabalho dos professores dessa disciplina; conhecer qual a adesão das escolas e dos professores que trabalham com o ensino de Língua Portuguesa aos ciclos de desenvolvimento humano; conhecer quais as principais dificuldades que os professores estão sentindo para redimensionar sua ação pedagógica junto aos alunos agora enturmados por idade; verificar, nas fichas de avaliação e nas atas de conselho de ciclo, se os alunos estão obtendo desempenho satisfatório na disciplina Língua Portuguesa, nas escolas organizadas por ciclos de desenvolvimento humano.

Nortearam a construção desse trabalho diversas leituras relativas às políticas de ensino, às reformas educacionais e às teorias do conhecimento e da linguagem. No primeiro capítulo, as fontes bibliográficas utilizadas para a discussão sobre os ciclos foram

principalmente as obras de Arroyo (1999) (2001) (2002), Krug (2001), Franco (2001) e Mainardes (2001). Os trabalhos de Chauí (1980) (1985), Azevedo (1997) (2000), Warde (1998), Vieira (2000), Sampaio (1998) e Bernstein (1996) foram buscados como um contraponto a esse primeiro grupo de leituras. No segundo capítulo, para discorrer sobre a linguagem e as políticas para o ensino de Língua Portuguesa, buscamos as obras de Neves (2002), Saussure (1998), Bakhtin (1995) (2001), Ilari (1999), Possenti (2000) (2003), Orlandi (1986), Geraldi (1996) (2003) e Travaglia (2001), entre outros. No terceiro capítulo, optamos por mostrar as teorias pedagógicas que dão sustentação à organização escolar em ciclos e a relação delas com as reformas educativas que ocorrem no país. Para descrever e analisar essas teorias procuramos subsídios em Hernández (1998), Veiga Neto (1994), Dewey (1971) (1986) e Horkheimer (2000); finalmente, para discutir a situação dos professores em meio a essas reformas, recorreremos à leitura de Shiroma (2000).

A opção teórico-metodológica feita foi a de confrontar as duas dimensões da proposta que ora estudamos: a teórica e a prática. Dessa forma, procuramos, como Vieira (2000, p.13), “fazer falar os textos”, mas procuramos também deixar falar os profissionais da educação, de forma especial os professores. A construção das descrições e das análises dessa experiência de escolas organizadas em ciclos de desenvolvimento humano em Goiânia e do ensino de língua materna dentro delas fizeram um percurso que, por vezes, partiu dos textos para o que se viu nas escolas; em outras, do que disseram os professores para o que relatam os textos.

A pesquisa apoia-se, pois, em dois pontos: de um lado, na descrição e análise de todo um conjunto de textos, documentos diversos, que foram usados para que compreendêssemos e descrevêssemos como, oficialmente, a proposta de ciclos de desenvolvimento humano se apresenta e, de outro, na voz dos profissionais que devem tornar efetiva essa proposta. Um dos dois lugares deveria ser tomado para que analisássemos a proposta. Optamos pelo olhar dos professores. Diz Lowi (1998) que o lugar de onde se olha é fundamental para definir o que se vê e como se vê. Uma vez compreendido isso, fica claro que, olhados a partir de outros lugares, outras formas de ver a proposta de ciclos e o ensino de Língua Portuguesa dentro dela poder-se-iam delinear.

Devo¹ dizer que quando comecei a acalentar o desejo de desenvolver esse trabalho de pesquisa, guiava-me uma visão bem mais positiva dos ciclos de desenvolvimento humano. Seduzia-me o seu discurso humanista e inclusivo, a possibilidade de construção de um currículo mais rico, de uma escola integrada a outros órgãos de produção, difusão e

¹ Optei pelo uso da primeira pessoa do singular nesses parágrafos em que o relato da pesquisa me afetaram de forma pessoal.

distribuição de bens culturais. Enfim, seduzia-me todos os benefícios que, supostamente, essa forma de organização escolar traria aos alunos e aos professores da escola pública. Acreditava que faltava um pouco mais de boa vontade aos professores e que, se quiséssemos, poderíamos tornar essa proposta uma realidade. Foi essa crença que me levou a escolher, para compor o universo da pesquisa, escolas que diziam também acreditar nos ciclos de desenvolvimento humano, que levavam relatos positivos para serem socializados nas trocas de experiências.

Desde o primeiro momento que ocorreu a implantação da proposta, procurei estudá-la para conhecê-la melhor, mas ainda assim meus conhecimentos eram bastante superficiais quando realizei o meu projeto de pesquisa. Meu primeiro desconforto com relação à proposta me veio quando, ao fazer o trabalho da disciplina Políticas Educacionais e Gestão Escolar, propus-me a investigar as políticas para o ensino de Língua Portuguesa dentro das políticas de ciclos. Foi quando compreendi que na proposta de organização escolar em ciclos de desenvolvimento humano não há uma política para o ensino de Língua Portuguesa ou de qualquer outra disciplina. Isso ocorre porque, para os teóricos que defendem os ciclos de desenvolvimento humano, as disciplinas são uma das principais causas do fracasso dos alunos na escola organizada por séries. Percebi então que havia uma contradição entre a minha admiração pelos ciclos de desenvolvimento humano e a minha forma disciplinar de compreender o ensino da linguagem. Nas escolas, acompanhando o trabalho de tantos outros professores e ouvindo-os falar de como realizavam sua ação pedagógica dentro dos ciclos, compreendi que essa dificuldade não é uma particularidade minha, ela é geral. Buscar compreender as razões desse descompasso passou a ser um desafio que me dispus a enfrentar. Disso resultou o foco dessa pesquisa no professor. Há outros trabalhos, citados aqui, que discutem a proposta dos ciclos, seus limites e perspectivas a partir de outros lugares. Neste, optamos por deixar que os professores falem, que descrevam suas experiências e limitações, suas dificuldades, alegrias e frustrações.

De onde se originam as dificuldades apontadas no parágrafo acima? No momento em que a Secretaria Municipal de Goiânia, por meio de sua equipe dirigente, fez opção por implantar, em 40² de suas escolas, os ciclos de desenvolvimento humano ela alterou profundamente a organização escolar de sua rede e a rotina da ação pedagógica de seus professores. Decretando o abandono do regime de seriação que sempre norteava o trabalho docente e a estrutura da escola, desejava-se que, automaticamente, fossem alteradas também a

² O documento *Proposta de alteração para o ensino fundamental da Rede Municipal da Educação (GOIÂNIA/SME, 1997)* propõe que o Projeto seja implantado em 40 escolas, contudo, sua implantação se efetivou em apenas 39 delas.

concepção de educação, de ensino e as práticas pedagógicas nas quais esses professores foram formados e com as quais sempre trabalharam.

Na organização da escola ciclada, não se atribui maior importância a nenhuma disciplina, a escola deve articular seus objetivos de ensino em torno de um currículo a ser construído na e a partir da vivência da comunidade³ em que esteja inserida essa escola por meio de atividades que se desejam interdisciplinares e/ou transdisciplinares. Em função dessa forma de organização das escolas, na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, todos os professores que atuam no ciclo II são lotados com a mesma carga horária e atuam em uma mesma escola por turno⁴. Contudo, constatamos na fala de professores das diversas disciplinas que a preocupação mais evidenciada é com a leitura e a escrita. “Os alunos estão chegando ao final do ciclo II sem saber ler e escrever”, essa é uma fala freqüente entre os profissionais que atuam nesse ciclo.

É certo que a preocupação com o ensino da língua materna é um fenômeno que tem origem longínqua, ela extrapola os limites da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Historicamente, esta preocupação, está ligada à dominação de uns povos sobre outros, de uma classe sobre as outras, à luta por soberania política, à unidade e identidade nacional e à conquista de cidadania, entre outros motivos. Manacorda (2002) aponta que o surgimento da escola ocorreu exatamente em função do ensino da leitura e da escrita; afirma também que a importância dada a esse ensino estava vinculada a um determinado modelo de sociedade. Fazendo referência ao estudo do autor citado, Geraldi (1996, p.31) faz a seguinte colocação: “diferentes opções na história informaram a ação pedagógica no que tange ao ensino-aprendizagem da língua. Não creio que nossa época tenha escapado de fazer suas opções”.

A escola pública brasileira tem sido caracterizada pelo fracasso de seus alunos. Isto é mais visível no ensino fundamental, embora não se restrinja a ele. Nesse nível de ensino, dois grandes gargalos foram sendo construídos, tornando-se barreiras à permanência de grande parcela dos alunos que tiveram acesso à escola. O primeiro gargalo se encontra logo no início do processo de escolarização – 1ª série – o segundo, no início da segunda fase do ensino fundamental – 5ª série. Os Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa (1998, p.1) fazem referência a existência desses dois funis: “no primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem”.

³ O termo comunidade tem sido constantemente utilizado nos documentos oficiais. O que se entende por comunidade em uma sociedade de classes? Pergunta Chauí (1980). A que comunidade se refere esse discurso? Há algo que torne os usuários das escolas públicas uma comunidade?

⁴ A princípio, os professores que trabalhavam nas escolas do Projeto, no ciclo II, foram lotados com 33 horas/aula semanais. Com a ampliação do ciclo para todas as escolas da Rede, a carga horária foi reduzida para 30 horas.

Dada à peculiaridade do sistema educacional brasileiro, implantado a princípio para grupos economicamente privilegiados, a prática da reprovação e da evasão foi sendo naturalizada à medida que se iam inserindo nele as camadas pobres da população (Patto,1996).

Embora seja mais concentrado nessas duas etapas do ensino escolar, o fracasso não se restringe a elas; por essa naturalização, historicamente construída, a reprovação e a evasão acontecem em escalas variadas ao longo de todo o processo de escolarização. Os teóricos que defendem a escola ciclada apontam a seriação como a principal responsável pela perversa continuidade do fracasso na escola brasileira. Apontam o ciclo como capaz de modificar a visão compartimentada e fragmentada que se criou do tempo, do espaço e dos conteúdos escolares. Mas seria a organização em ciclos capaz de reverter este quadro? As pesquisas referentes à experiência que está sendo vivenciada, nessa rede de ensino, respondem negativamente. Estudos realizadas por Mundim (2002), Porciúncula (2002), Valadares (2002) e Figueiredo (2002)⁵ mostram que os professores têm resistência a mudar as suas práticas e a aceitar certos princípios da escola ciclada.

Muitos debates sobre os ciclos de desenvolvimento humano estão sendo realizados; discute-se bastante seus pressupostos, concepções de ensino-aprendizagem, de currículo e de avaliação. Porém, há poucos estudos sobre como está acontecendo o ensino das disciplinas dentro deles. Aliás, nos ciclos de desenvolvimento humano essa questão nem é discutida; o objetivo expresso pelos defensores dessa proposta é justamente superar o ensino disciplinar.

Em lugar dessa estrutura existente, defendem a construção de currículos interdisciplinares e/ou transdisciplinares nos quais os conteúdos necessários à fase de desenvolvimento dos alunos sejam trabalhados em sua globalidade pelo coletivo de professores. Um pensamento mecanicista poderia supor que isso poderia ocorrer, que a simples mudança de nomes mudaria automaticamente a ação pedagógica do professor. O que pudemos ver nas escolas em que realizamos a pesquisa é que isso não é verdadeiro. A relevância desta pesquisa justifica-se, portanto, pela necessidade de se debruçar sobre a realidade do ensino de Língua Portuguesa, na escola ciclada, para conhecê-la e discuti-la. Como se disse, são escassos, até o momento, estudos que possam dar subsídios para uma reflexão mais aprofundada dessas questões. Esperamos que a pesquisa que foi realizada com

⁵ As pesquisas de mestrado de Mundim e de Figueiredo trazem uma análise detalhada do processo de implantação dos ciclos em Goiânia. No trabalho de Mundim há uma análise do projeto político da gestão de 1997 a 2000. No de Figueiredo há um avanço até 2001, o autor pontua as mudanças que se iniciaram nos ciclos com a eleição da gestão que se iniciou naquele ano. Porciúncula, por sua vez estudou a proposta de currículo integrado presente no Projeto Escola para o Século XXI. Valadares também estudou como se deu a implantação da proposta, enfatizando como foi sua recepção por professores de Educação Física.

professores que atuam com o ensino de Língua Portuguesa seja incitadora de novos questionamentos e de novos estudos.

È muito comum ouvir os professores da rede se queixarem de que os alunos estão progredindo para os períodos posteriores com muitas dificuldades, em especial na leitura e na escrita. Mas é possível constatar que as escolas, cada uma à sua maneira, têm procurado enfrentar esse problema. Embora cada uma busque sua forma própria de trabalhar essas dificuldades dos alunos, todas elas, de modo geral, procuram sanar essas deficiências dando ênfase ao ensino de Língua Portuguesa. Isso foi observado, por exemplo, no acompanhamento de atividades trabalhadas nos reagrupamentos⁶ e nas semanas finais do ano letivo de 2002, quando as escolas visitadas estavam trabalhando atividades de reforço ou recuperação⁷.

Após seis anos de implantação dos ciclos em Goiânia, a angústia de não saber o que fazer diante dessa situação continua sendo declarada pelos professores em momentos de formação e de troca de experiências. Geralmente, as respostas que esses profissionais ouvem dos que dirigem tais momentos é que essa angústia advém do fato de eles, os professores, ainda continuarem presos à lógica da escola seriada.

O que justificou a realização dessa pesquisa? O discurso que promove a implantação dos ciclos descreve uma escola melhor para todos. Nos documentos, afirma-se que “Os ciclos procuram garantir a formação integral dos sujeitos educandos, a partir de uma proposta pedagógica que garanta a efetiva aprendizagem para todos” (GOIÂNIA/SME [2001]), entretanto, nas experiências partilhadas em encontros e seminários realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, os profissionais da educação dessa Rede afirmam que as dificuldades dos alunos continuam grandes e que elas são mais intensas, como se disse, na aquisição da leitura e da escrita. A partir dessa fala, tão recorrente entre esses profissionais, foi levantada uma hipótese de trabalho: possivelmente, os professores, mesmo aqueles que se consideram comprometidos com a concepção de ciclos, estão encontrando uma grande dificuldade para trabalhar o ensino de Língua Portuguesa e adequá-lo às exigências dos ciclos de desenvolvimento humano e dos alunos que nele se encontram. Definidos esses

⁶ Reagrupamento: forma de reorganizar as turmas, nesse caso outros critérios diferentes da idade cronológica orientam essa enturmação, geralmente esses critérios têm sido de natureza cognitiva, comportamentalista, afetiva ou por áreas de interesse do aluno.

⁷ Na organização em ciclos de desenvolvimento humano, não se prevêem aulas de recuperação no final do ano, como acontece, por exemplo, na seriação. As dificuldades devem ser trabalhadas nos reagrupamentos e em outras formas de atividades ao longo dos ciclos. Contudo, as escolas visitadas, no final do ano letivo de 2002, continuavam com a prática de dispensar os alunos com desempenho satisfatório e trabalhavam apenas com a recuperação de aprendizagem, esta não é, no entanto, uma orientação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

pontos da pesquisas passamos, na seqüência, a relatar o percurso metodológico utilizado para realizar a coleta dos dados trabalhados nessa dissertação.

Uma das grandes dificuldades para quem quer ou precisa desenvolver um trabalho científico é definir o melhor caminho para atingir os objetivos propostos. Definir um percurso a seguir é optar por um dado método. Na definição de Chauí (1994, p.354), Método significa “uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado”. Segundo a autora, o método existe para auxiliar aquele que pesquisa, logo, sua escolha deve estar em harmonia com a visão de mundo do pesquisador.

Para Lowy (1998), o método é uma forma de ver a realidade social. Essa, por sua vez, pode ser percebida de maneiras distintas, de forma mais nítida ou mais velada. Nessa perspectiva, o lugar onde se encontra e a forma pela qual o sujeito observador vê o mundo se constituem em um mirante. Contudo, diz Lowy (Op.cit., p.212), “É evidente[...]que a paisagem como painel não depende somente do observatório mas também do próprio pintor, de sua forma de olhar e de sua arte de pintar”.

Qual o significado dessa afirmação na concretização de um trabalho de pesquisa? Significa que não existe neutralidade quando se trata da produção de conhecimento; nenhuma pesquisa científica, por mais séria e idônea que possa ser, está isenta das marcas da visão de mundo de quem a realiza. No próprio ato de estabelecer um tema, formular um problema e definir objetivos, o sujeito do conhecimento revela a si próprio e revela, também, sua visão de mundo e do seu objeto de pesquisa. Nas palavras de Weber (2001, p.107) “a tentativa de um conhecimento da realidade “livre de pressupostos” só conseguiria produzir um caos de “Juízos existenciais””. O autor citado enfatiza a necessidade do método para garantir a objetividade da pesquisa científica, contudo, para ele, o que move o pesquisador é a paixão de valorar; é o envolvimento que o pesquisador deve ter com seu objeto de estudo. A subjetividade, conclui Weber (Op.cit.), não só é inerente ao trabalho científico, ela é mais que isso, é a condição mesma da objetividade desse trabalho. Entretanto, o autor não quer dizer com isso que o pesquisador deva emitir juízo de valores a respeito do objeto pesquisado.

Deslandes (1994) ressalta que a ideologia se faz presente em todo trabalho científico, entretanto, destaca que, ainda assim, a cientificidade pode ser garantida à medida que na elaboração de uma trabalho científico três dimensões distintas, porém, interligadas se fazem presentes: a dimensão técnica, a ideológica e a científica; o uso adequado do método científico permite “que a realidade social seja reconstruída enquanto um objeto do

conhecimento, através de um processo de categorização (possuidor de características específicas) que une dialeticamente o teórico e o empírico” (Op.cit., p.35).

Para Mills (1982), a pesquisa científica é sempre um árduo trabalho de artesanato e, assim sendo, ela exige criatividade, imaginação, valorização de detalhes aparentemente insignificantes e dedicação. Alves (1991) aponta os riscos e as dificuldades que o pesquisador inexperiente encontra para desenvolver seu trabalho. Especialmente, quando se trata de uma pesquisa qualitativa. Os problemas formulados neste tipo de abordagem, segundo essa pesquisadora, originam-se normalmente de três situações a saber:

(a) lacunas no conhecimento existente; (b) inconsistência entre deduções decorrentes de teorias e resultados de pesquisas ou observações feitas na prática cotidiana; (c) inconsistência entre resultados de diferentes pesquisas ou entre estes e o que é observado na prática [...] De qualquer forma, nossa experiência nos indica que a maior parte das pesquisas qualitativas se propõe a preencher lacunas no conhecimento, sendo muito poucas as que se originam no plano teórico (ALVES, 1991, p.57).

A realização dessa pesquisa qualitativa confirma a regra. Ela teve origem na busca de fundamentação teórica para compreender as exigências de uma nova prática pedagógica que está sendo imposta a nós professores com a implantação dos ciclos de desenvolvimento humano. A escolha por essa modalidade de pesquisa deveu-se às características do objeto de estudo escolhido. Compreender como o ensino de língua materna está sendo realizado nas escolas do ciclo, observar se houve mudanças na ação pedagógica dos professores que atuam com o ensino de Língua Portuguesa, apreender como esses profissionais vêem os ciclos e o desempenho dos alunos dentro dessa forma de organização escolar são dados que dificilmente podem ser quantificados.

É próprio desse tipo de pesquisa priorizar os dados qualitativos; eles permitem ao pesquisador orientar-se por outros parâmetros ao realizar a coleta. Segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características podem ser apontadas como usuais a esse tipo de estudo: 1) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o seu instrumento principal; 2) a investigação qualitativa é descritiva; 3) os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo que simplesmente pelo resultado do produto; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) o significado é de vital importância para a pesquisa qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994) enfatizam o papel do investigador nesse tipo de pesquisa e salientam que não se pode negar que haja um risco maior de que nela flua a subjetividade de

quem a realiza. Entretanto, os dados observados são vistos como garantia de objetividade, uma vez que quem faz uma pesquisa qualitativa deve ficar “uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico recolhendo laboriosamente e revendo grandes quantidades de dados” (Op.cit., p. 67).

Por que a escolha por essa etapa da escolarização? Escolhemos o ciclo II por ser ele, desde o primeiro momento, a fase na qual as características dessa forma de organização escolar foram sentidas de forma mais intensa. Optamos pelo terceiro período dessa fase por sua correspondência com a 5ª série da organização seriada, etapa na qual, como mostram os dados estatísticos, ocorre um dos maiores índices de reprovação no ensino fundamental, na escola brasileira. Esse alto índice de desempenhos negativos acontece, como já foi dito, principalmente pela dificuldade que a escola tem de oferecer à população pobre condições efetivas de aprendizagem dos mecanismos de leitura e escrita; razão pela qual se justifica também, além das motivações pessoais, a escolha pelo ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, mesmo tendo como foco as turmas de 3º período, não perdermos de vista o funcionamento do ciclo II e da escola como um todo, dadas as especificidades de enturmação dos alunos e à própria concepção do currículo e do tempo-espço de aprendizagem que caracterizam os ciclos.

O universo dos sujeitos da pesquisa foi composto por professores que atuam com o ensino de Língua Portuguesa, no terceiro período do ciclo II. Fosse em uma escola de regime seriado poderíamos ter restringido a pesquisa ao professor especialista, visto ser este o profissional que geralmente trabalha com a disciplina, nessa etapa de escolarização. Era o que ocorria, por exemplo, na própria Rede Municipal de Ensino de Goiânia que exigia, até o início da implantação dos ciclos de desenvolvimento humano, que todos os professores da segunda fase do ensino fundamental, incluindo os de Língua Portuguesa, tivessem formação específica na sua área. Contudo, isso foi modificado com a implantação dessa experiência. Nessa forma de organização, cada escola deve definir se considera necessária a presença desse ou daquele profissional e em que período é mais necessária a sua atuação.

Sete escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia compuseram o espaço onde foi realizada a coleta de dados. Duas delas fazem parte da Unidade Regional Central; duas são da Unidade Maria Tomé Neto e as demais das Unidades Jarbas Jaime, Brasil de Ramos Caiado e Maria Helena Bretas, uma escola de cada unidade. O nome dessas escolas bem como o dos profissionais que se dispuseram a participar dessa pesquisa foram preservados; em função disso, todos os nomes aqui citados são fictícios. Igualmente foram evitadas quaisquer referências a localizações, a nomes de projetos ou a quaisquer atividades

que possam identificar essas escolas e seus professores. Todas as escolas que participaram da pesquisa localizam-se em bairros da periferia da cidade de Goiânia e atendem a parcelas da população que segundo consta nos seus Projetos Pedagógicos são, na sua grande maioria, alunos de baixo poder aquisitivo. Elas não têm nenhuma forma de convênio, são de total responsabilidade do município.

Um dos momentos tidos como de maior importância no processo de formação de professores dentro dos ciclos é o das trocas de experiências. São momentos em que as escolas se encontram para socializar as ações que estão buscando construir em função das exigências apresentadas pela organização em ciclos de desenvolvimento humano. Geralmente as trocas são feitas em torno das experiências consideradas positivas. Há, aliás, uma grande expectativa por parte daqueles que participam dessas atividades por algo que possa ajudá-los a encontrar saídas para os problemas enfrentados. Porém, é também comum que as escolas apresentem as dificuldades que estão encontrando e que se discutam possibilidades de solucioná-las.

Considerando a importância dessas trocas de experiências para a consolidação dos ciclos é que as elegemos como espaço para a escolha das escolas. O primeiro critério utilizado foi selecionar aquelas que tivessem apresentado experiências positivas nesses momentos. Um segundo critério foi que declarassem ter uma boa aceitação dos ciclos de desenvolvimento humano. O terceiro, é claro, que as escolas e os professores concordassem em fazer parte da pesquisa.

Ser professora do ciclo II em uma das 39 escolas que iniciaram a implantação da proposta de ciclos e ter participado, desde os primeiros momentos, dessas trocas de experiência foram fatores fundamentais para que relacionássemos um número maior de escolas que poderiam ser escolhidas para participar da pesquisa. O segundo passo foi procurá-las, conversar com as coordenadoras pedagógicas e solicitar a elas que respondessem às questões de um questionário previamente elaborado. Por meio desse instrumento pudemos obter a resposta de que essas escolas declaravam ter boa aceitação da proposta de ciclos de desenvolvimento humano. O terceiro passo foi buscar a colaboração dos professores que atuam com o ensino de Língua Portuguesa no terceiro período do ciclo II. Muitos professores e muitas coordenadoras, além de nos concederem o tempo necessário para a aplicação do questionário e da entrevista, permitiram-nos realizar observações na sala de aula, nos reagrupamentos, nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de ciclos. Permitiram-nos também fazer consultas nas atas e nas fichas de avaliação dos alunos.

Buscamos, na composição desse universo, contemplar escolas das diversas regiões da cidade e das cinco Unidades Regionais de Ensino. Procuramos ainda selecionar aquelas

que apresentassem formas diferentes de organização do corpo docente. Por fim, dado o tempo disponível para a realização da pesquisa, e seguindo os conselhos de Eco (1977) de que é necessário compatibilizar a escolha do tema e a forma de pesquisá-lo com as condições efetivas que o pesquisador tem para fazer esse trabalho, optamos por escolas que oferecessem o ciclo II em horários diferentes⁸, dessa forma pudemos realizar a coleta de dados, concomitantemente, nas escolas participantes. Desse processo, resultaram sete escolas: quatro que oferecem o ciclo II no matutino e três que o oferecem no vespertino. Seis delas fazem parte da experiência de ciclos desde o início de sua implantação em 1998.

A coleta de dados aconteceu entre os meses de novembro de 2002 e outubro de 2003. As entrevistas foram feitas nos momentos de estudo dos professores, e nem sempre foi possível realizá-las em um único dia, isto obrigou-nos a retornar diversas vezes à escola. Tal fato foi positivo porque, enquanto esperávamos pelo professor que seria entrevistado, pudemos observar as atividades de reforço que eram dadas por diversos professores e outras atividades que aconteciam nas escolas. Buscávamos, nesses momentos, registrar o que os profissionais entrevistados diziam, mas buscávamos, também, sentir o lugar de onde falavam: o clima das escolas, suas peculiaridades, enfim, a vida que nelas pulsa quotidianamente.

O primeiro instrumento de coleta de dados foi o questionário – encontra-se anexo – respondido pelas coordenadoras pedagógicas. Por meio das respostas dadas foi possível conhecer a estrutura e a forma de organização do ciclo II; a quantidade de turmas e de professores que o compõem; como é a aceitação da escola com relação aos ciclos e como a coordenação avalia as conseqüências da implantação dessa proposta para o desempenho dos alunos. Após isso, foi também solicitado aos professores que respondessem a um questionário. Desses profissionais buscamos conhecer que avaliação fazem dos ciclos, como organizam nele sua ação pedagógica, como trabalham as dificuldades apresentadas pelos alunos e como avaliam o desempenho destes dentro da organização em ciclos. Esses primeiros contatos ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2002.

Em 2003, retornamos às escolas para dar prosseguimento à pesquisa. Foram então realizadas entrevistas com os professores que atuam com o ensino de Língua Portuguesa no terceiro período do ciclo II e, à medida que esses professores e as escolas o permitiram, foram realizadas observações na sala de aula, nos reagrupamentos, nas atividades de reforço, nos conselhos de ciclo e nas reuniões de planejamento. Outro procedimento utilizado na coleta de dados foi a análise de documentos das escolas: Projeto Pedagógico, fichas de avaliação dos

⁸ A maioria das escolas oferecem o ciclo II em apenas um horário, no matutino ou no vespertino. No ensino noturno não foram implantados os ciclos de desenvolvimento humano.

alunos e atas onde são registrados os conselhos de ciclo. Nesses dois últimos documentos, encontram-se registradas e normalmente justificadas a avaliação que se faz sobre o desempenho dos alunos. O resultado de todo esse trabalho de coleta realizado e a análise dos dados levantados serão apresentados a seguir nos três capítulos que compõem essa dissertação.

CAPÍTULO I

POLÍTICA EDUCACIONAL NA ESCOLA POR CICLOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Se for em nome do humanismo e da humanidade como fim que estabelecemos oposições entre alternativas pedagógicas, corremos o sério risco de andar em má companhia. Mesmo que se argumente que não se trata dessas concepções deturpadas ou oportunistas do humanismo, mas de um humanismo “verdadeiro” ou “autêntico”, não creio que tenhamos saído do campo definido pela ideologia burguesa, pois é nela que, pela primeira vez, se definiu o Homem como fim, de sorte a legitimar a existência *dos* homens como meio (CHAUI, 1980, p.35).

O objetivo deste capítulo é fazer uma discussão sobre as políticas para o ensino de Língua Portuguesa inserido em uma política de ciclos de desenvolvimento humano. Buscamos compreender como as novas políticas educacionais, que definem como um dos seus objetivos primeiros combater o fracasso escolar e no seio das quais se amplia o espaço para a organização da escola em ciclos, vão-se fazer sentir no ensino de Língua Portuguesa em escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. É importante situar que, na organização seriada, o ensino dessa disciplina tem constituído um empecilho ao sucesso do aluno na escola pública. Outro dado a ser considerado é a crescente expansão dos ciclos para a 2ª fase do

ensino fundamental, etapa na qual atuam professores com formação em disciplinas específicas.

Ciclos é o nome que se dá a diferenciadas formas de organização do tempo escolar, distintas da seriação, que vêm ocorrendo no ensino fundamental, no Brasil, desde a década de 60 e que foram retomadas com o início das reformas educacionais na década de oitenta e, em maior escala após os anos noventa, com a aprovação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96⁹.

Para discutir o ensino de Língua Portuguesa nas escolas dos ciclos, situamos essa experiência no panorama da escola brasileira e explicitamos como ocorreu a implantação dessa organização escolar em Goiânia. Contudo, não é pretensão esgotar, neste capítulo, um ou outro assunto, o que buscamos é esboçar o cenário em que se situa o objeto de estudo. Isto é necessário porque as ações pedagógicas que ocorrem no interior das escolas não permanecem alheias às decisões políticas, tampouco se modificam mecânica e automaticamente em função da implantação de novas políticas educacionais.

Como fontes bibliográficas para o estudo dos ciclos foram utilizadas as obras de Arroyo (1999) (2001) (2002), Krug (2001), Franco (2001), Mainardes (2001) e de outros que têm discutido os fundamentos da escola ciclada. A partir da constatação de que os conteúdos disciplinares continuam a orientar o trabalho das escolas, recorreremos ao trabalho de Sampaio (1998) que discute a relação entre currículo e fracasso escolar, em estudo realizado em escolas públicas de São Paulo. O referencial teórico que orienta essas discussões foi buscado nas reflexões de Chauí (1980) (1985) sobre ideologia e educação. Essa discussão é necessária porque a proposta de ciclos que ora se implanta em Goiânia desconsidera a ideologia que perpassa as relações sociais, incluídas aquelas que se realizam na escola; também porque os princípios orientadores do arcabouço teórico que dá sustentação aos ciclos não encontram correspondência na prática das escolas. Para situar a experiência da Rede Municipal de Ensino de Goiânia foram buscadas as pesquisas realizadas por Mundim (2002), Figueiredo (2002), Porciúncula (2002) e Valadares (2002). Foram também utilizados os documentos que orientaram a implantação da proposta de ciclos em Goiânia. Somaram-se a essas fontes as informações obtidas nas escola pesquisadas e as observações nelas realizadas.

⁹ Conforme Souza e Alavarse (2003, p.7), “Embora se observe o emprego generalizado da expressão ciclos, na literatura, na legislação e em documentos de várias redes públicas de ensino do país, para caracterizar uma organização de ensino oposta à seriação, uma análise mais detalhada de seu emprego indica uma diversidade de conceitos, bem como de iniciativas de organização escolar”

1.1 Reformas Educacionais

O movimento de reformas que se iniciou na escola brasileira a partir de 1980, concomitante à luta pelas eleições Diretas em 1984, após 20 anos de regime autoritário; à elaboração da nova Constituição, a partir de 1986; às eleições para governadores em 1982 e em cujo bojo se forjou a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96; do Plano Nacional de Educação, em 2001, e de outros instrumentos e medidas de políticas educacionais, deve ser compreendido como uma conquista dos setores progressistas da sociedade brasileira, mas também como parte de reformas mais amplas que ocorrem no cenário nacional e mundial em decorrência da expansão da ideologia neoliberal. Como aponta Warde (1998, p.1):

Já não desconhecemos o fato de que, nos últimos anos, o Brasil – como as demais nações da América Latina – tem sido empurrado para o chamado processo de globalização e, com isto, sofre as conseqüências sociais do ajuste do Estado ao pequeno mundo dos donos do capital[...]os governantes empenham-se nas reformas que visam produzir as condições necessárias à nova fase de reprodução do capital monopolista, dentre as quais sobrelevam-se as que afetam as funções reguladoras do Estado sobre o mercado, ao passo que são reduzidas ao mínimo suas obrigações sociais.

A mesma autora destaca que essa preocupação com a reforma dos sistemas de ensino não é uma prerrogativa dos países periféricos, ela ocorreu antes nos países centrais. Com o reordenamento do sistema de produção nos países ricos, os governos dos países pobres passaram a ser pressionados a colocar o ensino fundamental como prioridade de suas políticas sociais para suprir as exigências da mundialização do mercado e das políticas neoliberais. Essa pressão vem de entidades como a UNESCO, Organização das Nações para a Educação, Ciência e Cultura, UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância, PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, e de organismos econômicos internacionais como o Banco Mundial e o BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento. Por iniciativa destes órgãos, realizou-se em 1990, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos a qual, entre outras coisas, propunha: “Promover a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, dar prioridade à aprendizagem, ampliar os meios e alcance da educação básica” (WCEFA, 1990, p.33. In: MIRANDA, 1997, p.39).

Embora a preocupação possa recobrir-se de uma aparência humanitária, não se pode ignorar, concordando com Warde (1998, p.1), que, no contexto dessa economia de mercado

mundializado, “a educação ganha relevância por seu explícito vínculo com as exigências dos procedimentos de reconversão produtiva, acrescidas dos pré-requisitos de participação das empresas no mercado internacional cada vez mais competitivo”. Abordando a questão, Miranda (Op.cit., p.40) afirma: “na definição das políticas educacionais na América Latina, assume papel decisivo o Banco Mundial com sua defesa explícita da vinculação entre educação e produtividade”.

Não era gratuita, portanto, a adesão de tantos para definir os rumos da política educacional no Brasil, na década de noventa, quando se dava a tramitação da LDB- 9394/96¹⁰. “Vivemos em uma época de mistificações. As elites das classes dominantes descobriram que só a educação salva o Brasil”, argumentava Florestam Fernandes em entrevista concedida ao jornal Folha de São Paulo, em 1992. Nessa sua fala, o professor, sociólogo e parlamentar discutia as razões da ênfase que se dava à educação naquele momento. A partir de interesses diferentes e divergentes, tanto a defendiam como necessária os setores mais progressistas como os mais conservadores. Esses interesses divergentes se fizeram presentes durante os vários anos de tramitação da LDB e, como não poderia deixar de ser, encontram-se no corpo da referida Lei.

Define a Lei 9394/96:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por outras formas de organização (BRASIL/LDB. art. 23, cap.II, seção I).

A preocupação é atacar o problema do fracasso escolar das crianças oriundas das classes populares e criar condições para que elas permaneçam na escola. Tal preocupação resulta, como foi dito, de uma vitória dos setores progressistas da sociedade civil como associações de educadores, de pais, de alunos e de outros de seus segmentos que, ao longo da nossa curta história de escola pública, laica e gratuita, vêm lutando pelo direito ao acesso à escola, mas responde também aos interesses da democracia de mercado, pois ter uma população minimamente escolarizada é quesito essencial para que o país se torne

¹⁰ Estudiosos das políticas educacionais são unânimes em afirmar a gênese democrática da Lei 9394/96, enfatizando a intensa participação de educadores, pais, estudantes e de outros segmentos da sociedade civil. Entretanto, os interesses divergentes se acirraram e, em uma manobra antidemocrática, o senador Darcy Ribeiro, aliando-se aos interesses conservadores, conseguiu anular muitas conquistas que se encontravam no projeto original da LDB. Florestam Fernandes, por inúmeras vezes, denunciou tais manobras na tribuna da Câmara e na imprensa. Análise detalhada das ações ocorridas durante a proposição, tramitação e aprovação da Lei podem ser encontradas em Fernandes (1993) e Brzezinski (2000).

economicamente competitivo. É quesito essencial, principalmente, para a manutenção e ampliação de mercados consumidores, imprescindíveis à expansão do modelo de produção vigente.

A preocupação com ensino fundamental aparece, em especial após a década de noventa, como a questão principal de um Governo que diz priorizar as políticas sociais. Esta idéia é vendida, por exemplo, nas propagandas veiculadas pela mídia. Tais campanhas publicitárias desvinculam as ações do Governo dos interesses do mercado e das lutas sociais pelo acesso à escola. A sociedade de classes, esclarece Marx (1996), é marcada pela contradição, mas essa contradição é velada pela crença legitimadora de que os interesses da classe dominante são igualmente os interesses da classe dominada. A essa crença ele chamou de ideologia. A ideologia é, pois, um véu, ou uma lacuna, que encobre as contradições que se fazem presentes em todas as relações sociais. A esse respeito, Chauí (1980) argumenta que o discurso ideológico convence exatamente porque ele é um discurso lacunar, diz apenas aquilo que lhe interessa dizer e como lhe interessa dizer.

Homens reais, em cada momento histórico, agem e pensam de maneira determinada e são capazes de atribuir sentido a suas relações, de conservá-las ou de transformá-las em razão das relações que se estabelecem na sociedade em que vivem, escreve Chauí (1980). E não se pode esquecer que essas relações estabelecidas entre os diversos grupos antagônicos da sociedade não são mecânicas, não são algo dado, são construídas, são processos históricos. É, pois, em uma perspectiva dialética que devem ser entendidas as reformas advindas das atuais políticas educacionais. A partir desse entendimento é que a maioria dos educadores que analisa a nova LDB afirma que, embora não seja a lei que os educadores desejavam, ela resultou na lei possível, se considerados os embates travados com os setores conservadores da sociedade naquele contexto. Sem dúvida, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação permitiu avanços nas políticas educacionais e pode-se afirmar com Azevedo (1997, p.5) que tais políticas não são concessões do poder, mas fruto de embates e conquistas da população:

são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar[...]Nesse sentido são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade.

Os educadores brasileiros, afirmam Pereira e Teixeira (2000), há muito lutam pela expansão da oferta de ensino e por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para toda a população. Entretanto, a forma como ocorreu a ampliação da rede escolar, no Brasil,

aliada à não resolução de problemas sociais crônicos como a pobreza, às fortes desigualdades sociais, às questões agrárias e ao desemprego, entre tantos outros, resultou em um falso acesso. As crianças, cada vez em maior número, começaram a entrar na escola, mas, com frequência, dela são excluídas. Esse fato cuja raiz é política, econômica e social gerou, no Brasil, uma naturalização do fracasso escolar do aluno pobre e, igualmente, o preconceito para com esse aluno e seu grupo social. Essa situação ainda hoje persiste e é reconhecida em documentos como os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais se lê:

Os dados revelam desigualdades regionais, baixo aproveitamento escolar, defasagem idade/série, índices de evasão e de repetência. Esses resultados refletem o processo de extrema concentração de renda e de níveis elevados de pobreza ainda existentes no país.

A profunda segmentação social, decorrente da iníqua distribuição de renda, tem funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais como o direito à educação (BRASIL/ PCNs: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais, 1998, p.23).

A luta pelo direito ao acesso das crianças pobres à escola vem de longa data e tem sido travada de diferentes formas e por diferentes atores. Contudo, somente a partir do final da 1ª República a educação das camadas populares começou a ser discutida como um tema de interesse nacional, a constituir um setor e, portanto, a exigir que lhe fossem destinadas políticas públicas específicas. Datam desse período o movimento da Escola Nova, o Manifesto dos Pioneiros, a criação do Ministério da Educação e Cultura e tantas outras formas de mobilização social que colocaram em foco a educação fundamental como responsabilidade do poder público.

Conforme Azevedo (2000), o país chegara à República Velha com uma economia ainda centrada na monocultura; a exportação dessa produção agrícola era a base da economia nacional e a população brasileira era majoritariamente rural. Naquele contexto, a escolarização não era ainda considerada necessária. Entretanto, a partir daquela época, mudanças trazidas pelo incipiente processo de industrialização do país iam, paulatinamente, mudando essa visão e os índices alarmantes de analfabetismo começavam a ser encarados como problema para a sociedade brasileira que passava a exigir um novo tipo de trabalhador. Assim, o combate ao analfabetismo ia sendo visto como algo urgente e necessário por certos grupos daquela sociedade; acreditava-se que ele era a causa da imoralidade que, segundo a elite da época, imperava entre a população pobre; seria responsável também pela

improdutividade econômica, cuja razão era imputada à preguiça da população iletrada; pela pouca participação popular na escolha dos representantes políticos, visto que a maioria da população, sendo analfabeta, não podia votar. Além de tudo isso, temia-se que os imigrantes, recém-chegados ao país, com suas idéias anarquistas, corroessem o sentimento de nacionalismo da classe trabalhadora local.

Ao mesmo tempo em que os setores organizados da sociedade começaram a exigir a ampliação da rede de ensino e o processo produtivo passou a necessitar de uma população minimamente qualificada para atender à demanda de mão-de-obra, a preocupação com a escolarização das camadas populares foi gradativamente crescendo. O acesso da classe trabalhadora à escola, historicamente atrelado às formas de produção, porém, nunca se deu de forma efetiva. Passados quase cem anos do início desse processo, o país continua a figurar entre aqueles que apresentam menores taxas de escolarização do planeta. Não foi em outra condição que o Brasil participou da *Conferência Mundial de Educação para Todos* em Jomtien, Tailândia, em 1990.

Assim é que a LDB 9394/96, aprovada em 1996, e o Plano Nacional da Educação, aprovado em 2001, continuam a colocar como principal desafio resolver o problema da evasão e da repetência na escola pública. Nessa perspectiva deve ser situado o artigo 23 da Lei 9394/96 que abre espaço para as experiências de escolas por ciclos e de outras formas de organização do tempo escolar. O referido artigo, com essa abertura, reafirma a necessidade de fazer cumprir o preceito constitucional de garantir a todos não só o direito ao acesso mas também à conclusão do ensino fundamental no tempo estipulado.

1.2 Os Ciclos: Limites e Perspectivas

Em 2002, foram apresentadas quatro pesquisas sobre a ciclagem em Goiânia, elas mostram que a maioria dos professores das escolas que iniciaram os ciclos nessa Rede Municipal de Ensino tinha pouca ou nenhuma informação sobre essa forma de organização do tempo e do currículo escolares. Entretanto, no meio educacional brasileiro, tais experiências não são propriamente uma novidade, elas tiveram seu início no final dos anos sessenta. Motivações econômicas, políticas e pedagógicas, entre outras, justificaram a implantação de ciclos ao longo das décadas seguintes. A sua adoção, nessas várias experiências, sempre esteve motivada pela necessidade de combater o fracasso escolar das crianças oriundas das classes populares. Muitos debates foram travados, ao longo desses anos, entre aqueles que

defendiam e aqueles que não concordavam com tais experiências. Nessas discussões, entretanto, o debate era polarizado quase sempre em torno da não reprovação e o fracasso era tomado, quase sempre, pela soma das reprovações e das evasões¹¹.

Segundo Krug (2001), foi no ano de 1936, durante a segunda guerra mundial, na França sitiada pelo nazismo, que surgiu a primeira experiência de escola organizada por ciclos. Seu principal mentor foi Henri Wallon, psicólogo e educador francês. Na época, Jean Zay, ministro da educação da Frente Popular, efetivou-a como proposta para o ensino médio profissionalizante daquele país. A proposta de Wallon orientava-se, politicamente, pelo princípio de justiça social, de igualdade de oportunidades para crianças de origens sociais e étnicas diferentes e, pedagogicamente, pelo ideário do movimento da Escola Nova.

No Brasil, segundo Mainardes (2001, p.35), as primeiras experiências com os ciclos remontam ao final da década de 60:

As principais foram realizadas no Estado de São Paulo (organização em níveis, de 1968 a 1972), no Estado de Santa Catarina (sistema de avanços progressivos, de 1970 a 1984), no Estado do Rio de Janeiro (Bloco Único de 1979 a 1984). Na década de 80, diversos Estados implantaram o Ciclo Básico de alfabetização-CBA (São Paulo, em 1985; Minas Gerais, em 1985; Paraná e Goiás, em 1988).

Porém, muito antes disso, experiências com a progressão continuada, uma das marcas distintivas da ciclagem, já haviam ocorrido em outros estados brasileiros. O certo é que até meados da década de oitenta diferentes tentativas de organização da escola em ciclos haviam sido iniciadas e abandonadas diante dos resultados obtidos e das resistências encontradas. Mainardes (Op.cit.) faz uma análise da história dessas diversas experiências que ocorreram no país e situa as principais discussões havidas em torno delas. A primeira ocorreu, segundo ele, na década de vinte e provocou calorosos debates, principalmente no estado de São Paulo.

As experiências atuais de escolas organizadas em ciclos, no Brasil, podem ser vistas a partir de uma dupla perspectiva, há aquelas que seguem as orientações das diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação e Cultura e aquelas que surgem como propostas alternativas, mormente, elaboradas em gestões de governos populares. Nem sempre se pode observar com clareza as diferenças entre o discurso que justifica uma e outra. O que não

¹¹ Posicionamento de políticos como o ex-presidente Juscelino Kubitschek e de educadores como Almeida Jr. a respeito do tema podem ser encontradas em Mitrulis e Sá Barreto (1999).

significa dizer que todas essas experiências sejam iguais, conquanto apresentem traços comuns.

A aprovação da LDB 9394/96 incentivou o retorno da organização ciclada em escolas públicas de várias localidades do Brasil, na década de noventa, porém, novas experiências já estavam sendo implantadas durante a tramitação dessa lei. São Paulo foi, segundo Rocha (2002, p.11), a primeira cidade a instituir os ciclos nessa década ao “adotar, em 1992, para o então ensino de 1ª grau, o regime de progressão continuada no ensino organizado em três ciclos – da 1ª a 3ª série, da 4ª a 6ª e da 7ª a 8ª séries”. Esse modelo de organização foi mantido até 1997, quando foi adotado o sistema de dois ciclos, da 1ª a 4ª séries e da 5ª a 8ª séries, inclusive, com a separação de espaços físicos distintos para um e outro ciclos.

Duas outras experiência paralelas a de São Paulo, porém, têm sido tomadas como modelo para muitas outras que se espalham pelo Brasil: a Escola Cidadã, de Porto Alegre, e a Escola Plural, de Belo Horizonte. Ambas têm sido comumente apontadas como exemplos de escolas democráticas, de participação popular e de construção coletiva de propostas pedagógicas.

A Lei 9394/96 faculta às escolas adotar formas alternativas de organização dos tempos e currículos escolares, mas acrescenta que estas não devem trazer prejuízos à avaliação e ao processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, os ciclos são recomendados porque respeitam o ritmo de cada aluno dando-lhe um tempo maior para que possa elaborar suas aprendizagens. Não é esta, contudo, a visão de Arroyo (2001, p.168):

Os ciclos não se justificam como tempo mais longo para que os alunos aprendam os conhecimentos, se relacionem com os saberes escolares, com a ciência e tecnologia de acordo com seus ritmos de aprendizagens. Com essa visão de ciclos como ritmos diversos de aprendizagens de conteúdos de cada matéria não saímos da mesma lógica, apenas a tornamos mais elástica[...]respeitar seus ritmos de processamento pode ser mais democrático, porém não nos aproxima do que é educar, humanizar, aprender e socializar ou entrar no mundo humano dos significados, da cultura.

O autor defende um modelo de escola que tenha como eixo não o ensino-aprendizagem de conteúdos úteis e valorizados no mercado, ao contrário, a escola deve ser antes de mais nada um tempo e um espaço de encontro de gerações, um tempo-espaço para que o aluno seja iniciado nas artes de ser humano:

Nosso ofício na Educação Básica é mais plural: que como humanos desenvolvam-se plenamente. Que aprendendo os conhecimentos e os significados da cultura, a infância e a adolescência aprendam a serem(sic) capazes de tratar com relações sociais, com sentimentos, com símbolos, rituais e linguagens (Op.cit., p.183).

O autor argumenta que a gênese dessas experiências, por ele defendidas como inovadoras, é inteiramente distinta do que ele chama de amontoado de séries disfarçadas de ciclos, entretanto, há muitos que não distinguem tais experiências quando as criticam.

As críticas à escola ciclada tem sido inúmeras. Saviani (2000b), por exemplo, vê os ciclos como um escamoteamento perigoso da dificuldade de escolarizar a população pobre. O ministro da educação Cristovam Buarque, em entrevista ao Gazeta Mercantil, transcrita pelo jornal Tribuna Universitária, na edição 10 a 16 de agosto de 2003, páginas 6 e 7, fez a seguinte colocação: “o Brasil se acostumou a resolver os problemas desconhecendo os problemas[...]Nós tínhamos um problema de repetência muito grande e para solucioná-lo nós abandonamos os alunos. Agora passam todos”. Cristovam Buarque, é bom lembrar, era o governador do Distrito Federal quando lá foi implantada a proposta de ciclos que ficou conhecida pelo nome de Escola Candanga. Ester Pillar Grossi, outrora defensora dessas experiências, em artigos publicados no jornal Zero Hora, também fez críticas contundentes a essa forma de organização escolar. Na visão da autora, os ciclos mascaram, mas não resolvem o problema da dificuldade de aprendizagem e, conseqüentemente, da evasão. O mesmo informativo traz outra crítica mordaz à escola ciclada. O título do artigo ‘*A Praga Pedagógica*’ é bastante sugestivo da postura do seu autor que defende o seguinte ponto de vista:

Quer dizer que para contornar a possível desistência de menos de 10% dos tais evadidos (e isso nas escolas instaladas em regiões paupérrimas), retira-se de quase todos a única possibilidade, a escassa esperança da população de baixa renda de ter um ensino se não ideal, pelo menos decente, respeitável. Isto não é uma democracia é sim uma perversão (SCHILLING, 2000, não paginado).

Tais críticas não podem ser ignoradas se se levar em conta que os ciclos estão sendo implantados em um momento em que o país e todo o continente latino americano vivem uma intensificação das políticas neoliberais, o que resulta em falta de investimento em políticas sociais, desemprego estrutural, concentração de renda e aumento da exclusão social; em um momento em que os salários e as condições de trabalho dos profissionais da educação continuam precários, inclusive, dos que trabalham nas escolas dos ciclos. A profunda segmentação social, decorrente da má distribuição de renda, conforme denunciam os PCNs,

continua sendo um forte empecilho para que a população pobre possa ser, de fato, incluída no universo da cultura letrada e para que possa fazer valer outros direitos igualmente fundamentais.

Entretanto, não se pode ignorar as mazelas trazidas pelo modelo de escola que ainda vige na maior parte do país. Pesquisas recentes, realizadas em 2002 pelo INEP¹², apontam um índice nacional de repetência de 21,6%, e de evasão de 4,8%; em Goiás o índice de repetência é mais expressivo: 26,4%, a evasão: 3,9%. Em números absolutos, os ‘10% dos tais evadidos’ de que fala o autor, se somados, representam 2,7 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola, em todo o país, conforme os números apontados no Plano Nacional de Educação (BRASIL/PNE, 2001). Outro dado a ser considerado é que apenas 59% dos alunos brasileiros, conforme pesquisa do INEP¹³, conseguem concluir a 8ª série nessa ‘decente e respeitável escola’. Não se pode desconsiderar o que denunciava Saviani (2000b) na *Primeira Conferência Nacional de Educação Cultura e Desporto*: não é mais possível omitir o fato de que a escola brasileira não consegue garantir a escolarização à população pobre; muito menos é aceitável considerar tal fato natural e justificável.

Fernandes e Franco (2001) vêem os ciclos como uma consequência da abertura política do início da década de 1980 e da vitória de vários governos de oposição nas eleições de 1982. Segundo os autores, esses governos tiveram, nesse período, a intervenção direta de pesquisadores vinculados a programas de pós-graduação e à ANPED, Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, os quais passaram a participar mais efetivamente na gestão da escola pública. Os autores recuam um pouco no tempo para situar em 1979 a discussão que ocorreu, também na ANPED, onde o tema da não reprovação foi amplamente discutido em mesa redonda promovida pelo evento.

Pereira e Teixeira (2000), ao discutirem o redimensionamento da educação básica a partir da atual LDB, igualmente destacam o caráter democratizante e progressista do artigo 23 que permite, entre outras formas de organização escolar, os ciclos. Pelo exposto, pode-se concluir que não há unanimidade entre os pesquisadores e educadores em relação aos possíveis benefícios ou malefícios atribuídos à organização escolar em ciclos, embora grande parte deles a veja com reservas.

Segundo Arroyo (2001), para que se compreenda a proposta dos ciclos que está sendo levada a termo em algumas experiências implantadas por governos populares no Brasil, faz-se necessário repensar duas concepções que se cristalizaram na cultura pedagógica

¹² INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, consulta realizada na Internet em 22.05.2002.

¹³ Geografia da Educação no Brasil (INEP/MEC), consulta realizada em 13.03.03.

brasileira. A primeira diz respeito aos conceitos ensino fundamental e ensino médio, os quais o autor prefere designar pelo nome único de educação fundamental. A outra é o entendimento de que a educação é um direito de todos.

Para esse autor, os conceitos ensino fundamental e ensino médio demonstram uma visão instrumentalizadora da escola básica. Argumenta o autor que colocar o direito à educação nesse patamar revela uma visão reduzida da educação básica. Para ele, mais do que ensinar, a escola precisa garantir “o direito ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à memória coletiva, à identidade, à diversidade, ao desenvolvimento pleno como humanos” (Op.cit., p.53).

Tal proposta de organização em ciclos, dizem seus defensores, propõe novos paradigmas para a educação. Desses paradigmas emergentes a serem construídos emana a negação radical à escola seriada, e ao paradigma vigente. Esse, argumenta Santos (1987), fundamenta-se em uma visão mecanicista, utilitarista, funcionalista, racionalista do homem e da sociedade e já não serve mais para o tempo presente, para os homens presentes. Para ele, embora tal paradigma, cujo suporte se encontra na racionalidade, seja ainda dominante, há sinais irrefutáveis de que ele esteja caminhando para o esgotamento.

Avolumam-se nas ciências sociais as discussões sobre paradigmas, fim de paradigmas, paradigmas emergentes (SANTOS, 1987). Na educação, essa discussão também está sendo posta (BRANDÃO, 2001); a escola organizada em ciclos de formação e desenvolvimento humano insere-se dentro dela. Uma das mais ferrenhas críticas à escola seriada é a seu eixo disciplinar, fruto dessa racionalidade, vista pelos defensores dos ciclos como nociva à essência humana do aluno; tão nociva que a corrói; transforma a educação básica, nas palavras de Arroyo (2001, p.93), em uma “incubadora de pequenos monstros avidamente instruídos”.

Tendo como horizonte este novo paradigma é que os defensores da organização em ciclos de desenvolvimento humano apontam os dois princípios dessa escola: a construção coletiva e permanente de currículos abertos, que tenham como centralidade os temas locais e atuais em constante diálogo com os movimentos sociais e uma docência voltada para a formação humana. Em comunhão com esse tipo de pensamento, a gestão 2001-2004 propõe às escolas da Rede em Goiânia “o estabelecimento de vínculos estreitos com os movimentos sociais, os quais se constituem como locus privilegiado de formação de cidadania” (GOIÂNIA/SME, 2002a, p.6). Tais vínculos, propõe a Secretaria, devem ser estendidos não apenas às práticas educativas cotidianas mas também às práticas avaliativas:

como desdobramento no campo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, visando um trabalho preventivo, sugere-se a realização de parcerias com organizações e movimentos de trabalhadores, igreja, meios de comunicação, Ministério Público e outros mediadores da comunidade local, como colaboradores para que a escola desenvolva seu papel de preparar as novas gerações para o mundo que irão vivenciar (GOIÂNIA/SME, 2002b, p. 7).

Sem dúvida, é muito desejável que toda a sociedade civil possa participar democraticamente das decisões relativas às políticas públicas, incluindo as que são traçadas para a educação, mas será essa a participação que se espera da sociedade? É papel dessas outras instituições participar da avaliação do processo ensino-aprendizagem que ocorre dentro das escolas? Se devem participar, como deve ser essa participação? Até que ponto a legitimidade, a autoridade do discurso que funda, justifica e torna a escola uma instituição pode subsistir às interferências desses outros discursos? O documento, aponta como importante essa parceria, mas não explicita de que forma todas essas instituições e movimentos sociais podem contribuir para o processo de avaliação na escola, não explicita também a que tipo de trabalho preventivo essas parcerias visam.

A estas duas características anteriormente apontadas, Krug (2001) acrescenta outras duas, que são conseqüências diretas das primeiras e igualmente basilares à organização dos ciclos. A primeira delas é a enturmação dos alunos, que não se deve mais pautar pelo comprovado domínio de conteúdos, mas pela idade. Nos ciclos, argumenta a autora, o educando não fica para trás ou atrasado, ele está sempre junto às outras crianças de sua idade. A segunda é a constituição de um coletivo de professores para cada ciclo.

Segundo Arroyo (2001), nos ciclos, o individualismo imposto aos alunos e aos professores na seriação é substituído pelo trabalho coletivo, pelas decisões coletivas, pela construção coletiva do conhecimento. As escolas cicladas devem ser transformadas em lugares “onde seja pedagogicamente possível contar-nos uns aos outros; adultos a crianças e adolescentes, estes àqueles e entre si, contar-nos nossas histórias, nossos significados, nossos saberes e ignorâncias, nossa cultura” (Op.cit., p.65).

A crítica que os defensores da escola ciclada fazem à seriação e ao currículo fragmentado que lhe é peculiar é pertinente e necessária. Mas, essa crítica vai além, ela desconsidera a historicidade desse modelo de escola e o que ele significou em termos de avanços na ampliação das oportunidades de escolarização das classes populares. Atribui-lhe

tão somente características negativas; silencia o fato de que a escola é uma expressão da forma de organização da sociedade na qual se insere.

No discurso que justifica os ciclos está presente a crença de que basta que se mudem a forma de organização, o modelo curricular e a forma de registrar a avaliação para que a seletividade e o fracasso sejam banidos da escola. A escola organizada por ciclos se apresenta como uma redoma na qual se torna possível construir relações sociais isentas de ideologia, a despeito da sociedade na qual está inserida. Ignora-se nesse discurso que as relações construídas nas escolas são atravessadas pelas mesmas contradições que estão presentes na vida de seus profissionais e alunos. A esse respeito, diz Chauí (1985, p.76):

A luta de classes é o cotidiano da sociedade civil. Está na política salarial, sanitária, educacional, está na propaganda e no consumo, está nas greves e nas eleições, está na relação entre pais e filhos, professores e estudantes.

Tal contradição, velada pela ideologia, se consolida e se legitima com a divisão do trabalho. Pelo trabalho intelectual, realizado por aqueles que pensam, que dirigem, que decidem e o trabalho manual, realizado pela maioria, por aqueles que executam o trabalho pensado. Os professores, como os demais trabalhadores, também se encontram imersos nesse processo. Os fazedores da política educacional pensam e cabe a eles executar. A implantação dos ciclos em Goiânia não fugiu a essa regra.

A separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre aqueles que pensam e aqueles que atuam, faz-se presente nas escolas criando hierarquias entre quem manda e quem obedece, entre os que sabem e os que não sabem. Historicamente, os professores da escola pública brasileira têm sido aqueles que devem executar propostas pedagógicas pensadas alhures. Este mecanismo de receber tudo pronto, via políticas educacionais, via materiais didáticos, entre outros meios, fez com que os professores desenvolvessem uma determinada visão do conhecimento.

O conhecimento produzido historicamente, por homens reais em condições reais de existência, é entendido como algo dado, pronto e acabado, cabendo-lhes tão somente transmiti-lo aos alunos que, por sua vez, também devem recebê-lo passivamente. Dessa concepção de educação vem, em grande parte, o combustível que alimenta o fracasso escolar, reproduzindo nas relações escolares a lógica da divisão de classes. Isso pode ocorrer, esclarece Chauí (1980, p.25), porque

como forma do exercício da dominação de classes, a eficácia da ideologia depende de sua capacidade para produzir um imaginário coletivo, em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e pelo auto conhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social.

Por outro lado, é preciso também considerar que a crítica a esse modelo de escola transmissora abriu espaço para a instauração de um outro modelo de prática pedagógica. Se antes havia uma ênfase no ensino, ela foi radicalmente dirigida à aprendizagem. A proposta de uma educação, de uma escola, de um professor e de um aluno construtivistas forjou outras formas de ação pedagógica no interior da escola. A ação do aluno, os interesses do aluno passaram a ter centralidade; o professor deixou de ser um transmissor de conhecimentos e passou a ser um propositor de atividades. Embora o modismo construtivista tenha-se arrefecido, não se pode dizer que ele deixou de ter influência no trabalho que é feito pelos professores; muitos de seus pressupostos continuam válidos nas escolas.

Claro que muitos professores têm consciência dessa cisão que se encontra presente nos dois modelos de escola, que muitos combatem e buscam construir uma ação pedagógica considerando que na relação ensino, conhecimento e aprendizagem nenhum dos três elementos pode ser negligenciado ou supervalorizado, porém, como lembra Chauí (1980), o professor, como também o aluno, é uma consciência contraditória, dividida e, como tal, muitas vezes substitui o que sabe pela negação daquilo que sabe. Nessa condição ele muitas vezes defende o uso de práticas, defende atitudes, comportamentos que perpetuam essa cisão. O professor é um ser social, formou-se em uma sociedade dividida e se encontra imerso na trama ideológica que legitima e dá sustentação a esse seu fazer, agir e pensar.

Os ciclos de desenvolvimento humano, em muitos aspectos, dão continuidade a esses pressupostos do construtivismo que igualmente estão na base das reformas educacionais vigentes. Nessa forma de organização escolar o ensino se mantém obscurecido pela ênfase na aprendizagem; na relação professor-conhecimento-aluno, o último dos três elementos é supervalorizado. É importante destacar que os ciclos não são apenas um conjunto de ‘experiências inovadoras’ construídas por um coletivo de profissionais de Belo Horizonte e Porto Alegre. Eles são instrumentos de política educacional, adotados em momento e contexto históricos definidos e sujeitos, inclusive, a se tornarem instrumentos úteis a projetos contrários aos interesses da população que os ciclos afirmam defender.

Entretanto, é na primeira condição que essa forma de organização escolar tem sido exportada para outras localidades e espera-se que os professores desses outros locais a assumam como se construídas por eles próprios. Retomando as palavras de Azevedo (1997)

não se pode negligenciar o fato de que as políticas sociais são construídas a partir dos valores, das normas, das representações sociais que formam o universo cultural e simbólico dos construtores de tais políticas. Assim sendo, uma dada política ou reforma educacional só se concretiza quando é apreendida e assumida como um valor positivo por aqueles a quem ela se dirige, caso contrário ela será apenas mais uma norma e não será completamente cumprida, embora seja uma norma e imponha certas mudanças. Normas podem modificar ações burocráticas, mas não mudam atitudes, não mudam concepções.

Arroyo (1999b) descreve três tipos de experiências de inovações educativas: aquelas que vêm dos que decidem a educação – o poder político; aquelas que vêm dos que pensam a educação – a teoria crítica produzida na academia e aquelas que são gestadas e desejadas pelos próprios educadores. É nessa terceira categoria que o autor localiza a escola organizada por ciclos de desenvolvimento humano. Entretanto, as pesquisas que foram realizadas sobre a experiência de ciclos em Goiânia focalizaram as mudanças que ocorreram nessa Rede Municipal de Ensino e constataram que elas não se deram pelo desejo dos educadores. Elas se originaram de determinação política e se concretizaram com a assessoria dos que pensam a educação, principalmente, do próprio Arroyo (FIGUEIREDO, 2002).

1.3 Os Ciclos em Goiânia

Embora documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação apregoem a ocorrência de discussões democráticas anteriores à implantação dos ciclos em Goiânia pesquisas concluídas por Mundim, Figueiredo, Porciúncula e Valadares, todas em (2002), mostram que estes profissionais não foram ouvidos. Aliás, essa participação, mesmo em outras propostas consideradas democráticas, parece ter ficado restrita a um determinado grupo, que compartilha um pensamento comum. Em tese, as decisões desse coletivo parecem validar as decisões referentes aos ciclos, a princípio para a Escola Plural e depois para outras localidades para as quais a mesma proposta tem sido exportada. Dessa transposição de experiência resulta que os professores da Rede Municipal de Goiânia não se reconhecem nessas reformas e nem acreditam que, da forma como estão sendo implantados, os ciclos possam trazer mudanças substantivas à escola.

Um histórico sumário da implantação dos ciclos em Goiânia pode dar a dimensão da ausência de participação dos professores e dos demais profissionais da educação nesse processo. Em outubro de 1997, a Secretaria Municipal de Educação, enviou um documento

intitulado *Projeto Cidadania*¹⁴ às escolas que haviam sido selecionadas para iniciar esse processo em Goiânia. Nesse, ela apresentava os argumentos a favor de uma escola mais cidadã. Pouco antes fora realizada uma reunião com os diretores das 40 escolas escolhidas para que eles pudessem conhecer o projeto a fim de apresentá-lo aos demais profissionais de suas escolas. Em janeiro de 1998, aconteceu uma semana de formação para os professores que atuavam nos ciclos. Essa atividade foi dirigida pelo recém-criado Centro de Formação de Profissionais da Educação.

No início dessa semana, os professores tomaram conhecimento de alguns princípios norteadores do ciclo e de sua forma de organização. No último dia, esses profissionais foram organizados em oficinas e foi pedido a eles que tentassem formular possíveis opções de organização do trabalho em suas escolas. A orientação era para que, nessa forma de organização, todos os profissionais do ciclo II interagissem com todas as turmas que o compusessem. Nessa orientação, o Centro seguia o que aconselha Arroyo (2001, p.65):

O ideal a ser perseguido, ainda que mais complexo de administrar, seria estimular interações entre os semelhantes e diversos, em ciclos e interciclos [...] Interações não apenas com um adulto, o que empobrece, mas com coletivos de adultos, de profissionais do ciclo e não apenas do ano, ou da turma.

Uma queixa constante dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Goiânia é o fato de não terem sido preparados para tais mudanças. Para Arroyo (2001), ver a questão por esse ângulo revela uma postura conservadora; própria da visão infantilizada que as políticas educacionais brasileiras sempre tiveram dos professores da educação básica. A formação precedente, que se coloca como pré-requisito à implantação de novas experiências, tem, segundo o autor, suas raízes nessa postura e nessa visão. O autor defende que a formação é, antes de tudo, auto-conhecimento, e se deve guiar pela reflexão em torno da prática, em torno do como fazer.

Não é esse, no entanto, o pensamento dos professores. Eles temem que os ciclos sejam apenas mais uma medida extrema e que vise, principalmente, a reduzir os índices negativos que são mostrados nas estatísticas. Isso os leva a encarar os ciclos com grande

¹⁴ Esse documento, encontra-se anexo, datado de Outubro de 1997 é o primeiro relativo à ciclagem enviado às escolas. Nele os ciclos não são enfatizados mas sim um projeto que ora é chamado Projeto Cidadania ora Projeto Aceleração; seria implantado em 40 escolas da Rede. Nesse documento o Projeto Escola Para o Século XXI é mais um entre outros projetos menores. Promete o documento, para essas escolas, a “Convergência de todos os projetos existentes devidamente reavaliados (Laboratório de Matemática e Ciências, Projeto Sexualidade, escolas para o séc. XXI e outros) para todas essas escolas. Lembrando que ficará mais fácil convencer e motivar a escola quando se investe nela” (GOIÂNIA/SME, 1997, p.2).

desconfiança. Figueiredo (2002) registra o depoimento de diversos professores que se queixam da ausência dessa formação. O mesmo autor vê nessa implantação autoritária e apressada uma das maiores razões para a pouca receptividade da proposta nas escolas. Em razão disso, Figueiredo (Op.cit. p.4) faz o seguinte questionamento:

Como uma proposta que se apresenta como uma nova concepção de educação, como um direito, pode ser assimilada pelos profissionais da educação e pela comunidade se é imposta “de cima para baixo” sem a garantia mínima das condições objetivas para sua efetivação?

Não discordando de Figueiredo, Porciúncula (2002, p.118) acrescenta que tais resistências “não são provenientes apenas de sua forma autoritária de implantação, mas também das implicações de poder que perpassam a prática pedagógica”. O argumento da autora se alicerça na forma categórica como os professores insistem na necessidade da reprovação. Sem dúvida, um e outro argumentos podem ser imputados como causas da resistência que os professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia têm aos ciclos. Mas há outros fatores a serem considerados.

Pode-se constatar, a partir da leitura do documento *Proposta Político-Pedagógica Escola para O Século XXI*, que não havia, por parte da equipe responsável pela implantação dos ciclos em Goiânia, clareza da proposta que faziam. Por exemplo, o documento acima citado, de janeiro de 1998, define a estrutura do ensino fundamental em quatro ciclos, de duas séries cada, conforme o modelo proposto pelos PCNs. Essa foi, inclusive, a proposta aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, segundo a Resolução n.º 266 de 29 de maio de 1998 e divulgada para as escolas no documento *Escola para o Século XXI*. Entretanto, implantaram-se três ciclos, organizados por idade, em consonância com as ‘experiências inovadoras’¹⁵, o que, aliás, já havia sido previsto no documento Projeto Cidadania, de outubro de 1997. Havia, pois, dois modelos distintos de organização em ciclos sendo propostos ao mesmo tempo.

Essas discrepâncias quanto ao modelo de ciclos a ser implantado podem também ser encontradas nas orientações pedagógicas que traz o referido documento. Esse começa explicitando a preocupação com a formação integral do aluno e criticando a prática de atividades isoladas e descontextualizadas, freqüentes nas escolas.

¹⁵ A expressão é utilizada por Arroyo como forma de distinguir as experiências que ele acompanha daquelas implantadas segundo o modelo sugerido pelo MEC. O adjetivo inovadoras pode, no entanto, ser questionado uma vez que a ação pedagógica nos ciclos tem-se revelado mais uma continuidade das práticas construtivistas tão em moda a partir de 1980.

Aprofundando essa crítica, enfatiza o documento que essa formação, na nova proposta, “vai além do somatório de disciplinas[...]bem como ultrapassa a concepção de interdisciplinaridade centrada apenas na integração de várias disciplinas afins” (GOIÂNIA/SME, 1998, p.11). O documento propõe uma experiência pedagogicamente mais ousada: “nossa proposta ultrapassa essas dimensões na busca do que poderíamos chamar transdisciplinaridade” (Op.cit., p.11).

Não obstante ao que havia sido criticado e proposto anteriormente, o documento segue apresentando as diretrizes das áreas de conhecimento; algumas páginas à frente encontra-se o título: “Aprendizagens e tratamento interdisciplinar dos conteúdos” (Op. cit., p.28). Ao final, termina por sugerir os temas e dentro destes os tópicos a serem trabalhados nos ciclos e por listar os conteúdos programáticos de cada uma das disciplinas.

A implantação dos ciclos em Goiânia traz, pois, a marca dessa contradição. Em alguns aspectos ela se apoiava no modelo sugerido pelo MEC, em outros, tinha como horizonte as experiências da Escola Plural. Essa falta de clareza, explícita no documento citado e nas ações que se seguiram a ele, fez-se sentir no trabalho desenvolvido na sala de aula. Os professores recebiam orientações pouco claras e, muitas vezes, divergentes¹⁶. As escolas, por sua vez, nem sempre seguiram todas as orientações contidas nesse ou em outros documentos, às vezes, pelo entendimento que faziam de tais orientações, outras, por não concordarem com elas¹⁷. Como diz Sampaio (1998, p.93):

a escola interpreta e não simplesmente responde ou aplica as diretrizes que recebe, tal como foram concebidas; daí que as determinações emanadas dos diferentes níveis de autoridade do sistema de ensino, sejam administrativas ou pedagógicas, não se operacionalizam na escola de forma direta ou mecânica, como simples presença ou ausência, aceitação ou rejeição.

O Parecer da Assessoria Técnica – CME N.º 039/00, item 01, relativo à Resolução do CME N.º 017/00, justifica a mudança ocorrida na estrutura de quatro para três ciclos no Projeto Escola para o Século XXI. A mudança tem por fim, segundo esse documento, evitar o

¹⁶ Essas orientações eram recebidas nos encontros de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e nas visitas que eram realizadas nas escolas, ora pelos Núcleos Regionais ora pelo Centro de Formação. A orientação sobre como se regularia a entrada dos professores na sala era particularmente conflitante, uma vez que as escolas eram impedidas de definir um quadro de horários, como se fazia antes. As escolas eram orientadas a não fazê-lo, entretanto, ele continuou sendo feito, mas as escolas passaram a mantê-lo em sigilo.

¹⁷ Esta é uma questão que permanece. É comum constatar orientações diferentes e mesmo divergentes feitas às escolas pelas diferentes Unidades Regionais, com relação a questões essenciais como avaliação, currículo e reagrupamento, por exemplo.

estrangulamento que ocorre na seriação, na passagem da 4ª para a 5ª série; permitir o desenvolvimento de projetos temáticos; “superar a concepção do ensino compartimentado por disciplinas e por professor e reforçar o caráter de transdisciplinaridade, facilitado pelo planejamento e atuação coletiva e compartilhada do grupo de professores” (GOIÂNIA/SME, 2000, p.02).

Relatar e descrever esses fatos e refletir sobre eles é importante para que se compreenda a implantação dos ciclos em Goiânia uma vez que eles exerceram grande influência no trabalho dos professores em particular e das escolas como um todo e que constituem o alicerce da organização dos ciclos assumidos pela atual gestão, a partir de 2001, quando se iniciou a segunda fase dos ciclos nessa Rede. No referido ano, com a mudança do governo municipal, reorganizou-se também a equipe dirigente da Secretaria Municipal de Educação.

Uma das primeiras providências deste novo grupo diretivo foi reorganizar o Centro de Formação dos Profissionais da Educação e promover um ano de discussões em toda a Rede visando à avaliação dos ciclos. As escolas do projeto deveriam optar pela permanência ou não dessa forma de organização; as demais escolas deveriam escolher fazer parte dos ciclos ou não. Foi montado um cronograma de encontros no horário de trabalho dos profissionais das escolas. Esses encontros de avaliação se iniciaram nas escolas e se ampliaram para os núcleos até atingirem a Rede como um todo. Dessas avaliações participaram não só os professores como também todos os demais profissionais das escolas. A organização em ciclos foi mantida e o ciclo II, implantado até então em 47 escolas da Rede, foi estendido a todas elas. Mais sobre essa passagem da história dos ciclos pode ser conferido em Figueiredo (2002).

O autor citado registra com certa indignação que muitos professores, a despeito do resultado dessa consulta às escolas, colocavam novamente em discussão a continuidade dos ciclos durante essas mesmas plenárias. Com relação a esse fato, duas coisas devem, porém, ser consideradas. Em primeiro lugar, deve-se perguntar até que ponto os professores levaram a sério a incumbência de avaliar os ciclos, considerando que essa não era a primeira vez que estavam sendo chamados a opinar apenas para que se legitimassem decisões previamente tomadas. Em segundo, é preciso lembrar que as escolas optaram pela continuidade dos ciclos, mas não por algumas mudanças que foram apresentadas após essa escolha¹⁸.

¹⁸ As questões mais polêmicas giravam em torno da redução da carga horária para os professores do ciclo II, da exigência do cumprimento da enturmação dos alunos por idade, da escolha do coordenador pedagógico por meio do voto, sem a exigência de que ele fosse pedagogo e da substituição do professor de Artes, no ciclo I, por um pedagogo: o professor dinamizador.

A partir desses embates, a política traçada pela Secretaria Municipal de Educação, a partir de 2001, tem buscado dar continuidade à implantação da proposta de forma mais radical, aproximando-a mais das experiências implantadas sob a assessoria de Miguel Arroyo como a Escola Plural. A esse respeito, pronuncia-se a Secretaria:

A educação fundamental da infância e da adolescência, com a perspectiva de inclusão social, que norteia as ações desta gestão, deve ser organizada de modo que o educando seja o foco principal da prática pedagógica em todos os níveis educacionais. Com esse objetivo, radicaliza-se o questionamento da lógica proposta pela organização da educação fundamental na forma de seriação, segundo a qual o conteúdo do conhecimento constitui o orientador de todo o processo educativo na unidade educacional (GOIÂNIA/SME, 2002a, p.19).

O referido documento explicita que a escola pública municipal deverá assumir como sua a função de ser um “espaço de formação coletiva de sujeitos que se organizam no intuito de transformar realidades sociais excludentes” (Op.cit., p.6). Em outra passagem, o documento amplia essa função da escola, ela continua sendo apontada como porta de acesso ao conhecimento e aos bens materiais e culturais produzidos historicamente pela sociedade. Esse acesso, porém, não é mais garantido pela apreensão de conteúdos disciplinares, mas sim pela vivência de experiências socializadoras. Conforme o mesmo documento (Op.cit. p.11):

a atual gestão da Secretaria Municipal de Educação vem propor à rede de educação a construção coletiva de uma concepção de inclusão no campo educacional, em que o papel da educação seja o de proporcionar experiências socializadoras, garantir o acesso dos educandos ao conjunto de conhecimentos construídos historicamente, bem como o de manter uma relação dialógica no espaço das unidades educacionais, com o objetivo de contribuir para a construção de uma sociedade democrática, na qual os educandos venham conquistar, efetivamente, o acesso aos bens produzidos pela sociedade, sejam culturais ou materiais.

Para garantir a construção dessa concepção de escola inclusiva, capaz de propiciar tais experiências, a Secretaria tem buscado fazer cumprir dois princípios considerados fundamentais à organização em ciclos: a não reprovação e a enturmação dos alunos por faixa etária. Entretanto, isso se tem constituído em fonte de conflitos, visto que esses são, sem dúvida, os dois pontos que mais forte recusa encontram nas escolas.

Nas diretrizes para os ciclos há uma preocupação explícita com a não reprovação, dela provém a ênfase que tem sido dada à avaliação; isso pode ser observado nas ações e nos documentos das duas gestões que assumiram a experiência em Goiânia. Em tais documentos,

a avaliação quantitativa é sempre apontada como a grande causa da exclusão dos alunos oriundos das camadas populares. Disso resultou a necessidade de combatê-la e de propor uma outra forma de avaliação, que não seja realizada para aprovar ou classificar os avaliados. A enturmação dos alunos por idade, neste contexto, é um instrumento de grande utilidade pois desvincula a avaliação do ato de reter ou liberar o aluno de uma etapa para outra. Pronunciou-se a Secretaria em documento recente:

é necessário questionar sobre a função social da escola e, portanto, qual o papel que a avaliação escolar assume na formação social do sujeito; lançar-se numa perspectiva mais ampliada em relação aos conceitos educacionais tradicionais, para direção de um paradigma que sustente a avaliação na escola pública no século XXI numa perspectiva democrática, participativa e emancipatória (GOIÂNIA/SME, 2002b, p.11).

A despeito da opção oficial por uma avaliação mais participativa e democrática, pesquisas realizadas em escolas da Rede mostram a resistência dos professores a tais formas de avaliação e progressão. Tal resistência, presente na Rede Municipal de Ensino de Goiânia e apontada nos trabalhos de Figueiredo (2002), Porciúncula (2002) e Valadares (2002) também é constatada nas demais localidades onde se implantaram experiências de ciclos¹⁹. O próprio Arroyo (2001, p.172) a denuncia: “reprovar, reter, repetir faz parte do mundo mais íntimo das crenças, dos valores, da cultura profissional[...]São deuses que não perturbam, antes protegem nossos sonos”.

Onde buscar explicações para tão forte vinculação que a escola estabelece entre avaliação, classificação e seletividade? Sampaio (1998) analisa as relações entre currículo e fracasso escolar e cita Bernstein (1996) para explicar os vínculos entre o primeiro e o segundo. Bernstein, estudando as relações entre discurso pedagógico e controle nas sociedades de classe, aponta que as formas de socialização das crianças nas escolas estão ligadas ao modelo de sociedade em que elas se encontram inseridas. Concordando com essa reflexão, Sampaio (1998, p.279) enfatiza que “desempenhos especializados associam-se a uma hierarquia de especializações, próprias de sociedades orgânicas[...]desempenhos especializados exigem rendimentos especializados, prevendo graus, notas e possível fracasso”. Nessa perspectiva, a forma de enturmação, existente no modelo de escola seriado, está em conformidade com o complexo modelo de sociedade capitalista vigente.

¹⁹ Há várias pesquisas mostrando tal resistência, seja nas experiências mais conservadoras como a de São Paulo, seja nas mais ‘inovadoras’ como as de Belo Horizonte e Porto Alegre. O CDROM XI ENDIPE traz vários artigos sobre o tema.

Os defensores dos ciclos, entretanto, acreditam ser possível, construir um modelo de escola tendo como referência um outro modelo de sociedade. Tipos alternativos de enturmação, como o proposto pelos ciclos, são relatados por Bernstein como existentes em sociedades não letradas²⁰. Argumentando sobre a ideologia que se faz presente no discurso pedagógico nas sociedades de bases capitalistas, Bernstein (1996, p. 290), faz a seguinte colocação:

Se considerarmos sociedades não letradas, segmentadas, com uma divisão simples do trabalho, não é incomum encontrar nessas sociedades agências pedagógicas que se apresentam na forma de processos de socialização, organizados por grupos de idade. Depois de um período especificado no grupo de idade, a saída dele é regulada através de rituais de transição, os quais servem como ritos de iniciação num novo status etário como adulto. Ora em descrições desses ritos (que funcionam como procedimentos de avaliação), raramente tem-se notícia de indivíduos que tivessem fracassado. A razão é que não se espera que ocorra um fracasso.

A forma de enturmação proposta nas experiências de ciclos defendidas pela Secretaria Municipal de Goiânia e por Arroyo (2001) traz essa idéia. O autor argumenta que a enturmação se deve pautar pela continuidade do desenvolvimento do educando, pela idade cronológica, e não pela sua capacidade cognitiva e que, queira ou não a escola, a criança cresce, desenvolve-se, e nesse quesito não há como reprová-la, por isso, as fases da vida, as fases do desenvolvimento humano dos educandos se devem constituir no eixo identitário da docência e da organização da escola. Para a Secretaria Municipal de Educação “Formas quantificadoras, notas, menções, conceitos não constituem aproximações com a organização em ciclos de desenvolvimento humano, pelo contrário acabam dando margem a diversas interpretações classificatórias” (GOIÂNIA/SME, 2002a, p.14).

Essa concepção, no entanto, não encontra eco nas escolas pesquisadas. A grande maioria das coordenadoras e professores ouvidos apontaram a progressão continuada como o que há de mais negativo nos ciclos. Outros, embora não a apontassem como a característica mais negativa, assinalaram que por causa dela os alunos estão se tornando mais acomodados, menos comprometidos e mais indisciplinados. Algumas escolas, mesmo acreditando estar seguindo os princípios dos ciclos, continuam enturmado seus alunos dentro destes pelos mesmos critérios da seriação como pode ser evidenciado no relato extraído da ata do

²⁰ É importante esclarecer que o autor em questão não discute em sua obra a escola organizada por ciclos. O que fez foi mostrar a relação entre a seletividade da escola, nas sociedades capitalistas e a ideologia que sustenta o capitalismo.

Planejamento do dia 14.02.03, da escola F “organização das turmas: o diretor falou que serão 8 níveis, do mais fraco para o mais forte: D1, D2, E1, E2, E3, F1, F2, F3”. Tal relato, é bastante representativo do pensamento geral das demais escolas, embora nem todas tenham o mesmo critério de enturmação. De formas diversas, cada escola encontrou sua maneira de trabalhar dentro dos ciclos. Esta questão voltará a ser discutida no capítulo terceiro. O que será mostrado na seqüência é, em linhas gerais, como a política de ciclos se faz sentir nas diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas da Rede Municipal de Goiânia.

1.4 Políticas para o Ensino de Língua Portuguesa

Não se encontra na Rede, após a implantação dos ciclos, em 1998, uma política para o ensino das disciplinas. O que propõe a Secretaria é “apontar uma política de formação que possibilite articular o processo de formação docente para além dos aspectos restritos à dimensão do fazer pedagógico ou áreas de ensino” (GOIÂNIA/SME, 2002a, p.29). Na concepção de ciclos assumida pela Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia falar em ‘ensino de’ é um equívoco, é manter o principal pilar da escola seriada: seu eixo disciplinar, credencialista, eixo este que, dizem os que defendem os ciclos, precisa ser superado. Escrevendo sobre o assunto, Arroyo (2001, p.93) defende:

É urgente rever e abandonar uma teoria do conhecimento que a pedagogia e os saberes escolares tomaram apressadamente de empréstimo da ciência moderna e que continuamos cultivando inadvertidamente em nossas áreas do “conhecimento escolar”²¹.

Entretanto, a denominação parece continuar legítima visto não terem sido elaboradas, até 2004, novas diretrizes curriculares para substituir as últimas aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação, em 2000²¹, quando foi mantido esse eixo disciplinar; essas diretrizes têm sido também referência para o Projeto Pedagógico das escolas. Além disso, e sobretudo por isso, as observações realizadas nas escolas, nas jornadas pedagógicas e em outros

²¹ O *Parecer da Assessoria Técnica – CME N.º 070/03*, item 3.4, assim legisla “Base Curricular e Diretrizes Curriculares em vigor são as aprovadas por meio da *Resolução – CME N.º 017* de 19/09/2000 e *Resolução – CME N.º 021*, de 22/11/2000, respectivamente”, o Parecer citado define a seguinte base curricular para a ciclo II “Observando o disposto nos PCNs, desenvolvida por meio de atividades com gradativa especificação do conhecimento em si e da progressiva compreensão da relação com os demais componentes bem como de sua existência e uso social”.

momentos de encontros com os professores da rede, revelam que esse pilar continua igualmente sólido; é ele que continua sustentado o trabalho dos professores²².

Antes da implantação dos ciclos de desenvolvimento humano na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, havia, na Secretaria Municipal de Educação, equipes que acompanhavam os grupos de professores que trabalhavam disciplinas específicas na segunda fase do ensino fundamental. Elas eram responsáveis por encontros de formação com os demais professores²³. Com a implantação dos ciclos, todas elas foram extintas e substituídas por uma equipe multidisciplinar, que assumiu, além da formação dos profissionais da Rede, a incumbência de fazer pesquisas e de publicá-las (GOIÂNIA/SME, 2000, p.8).

A partir de 1998, temas como ciclos, avaliação, interdisciplinaridade, planejamento integrado, projetos, ensino-aprendizagem, infância, adolescência, cidadania, cultura etc. tornaram-se assuntos recorrentes na formação dos professores. Enfatiza a Secretaria em documento recente: “uma política de formação tem como objetivo superar a visão eminentemente individualizada, compartimentada, localizada” (GOIÂNIA/SME, 2002a, p.27). Entretanto, romper com essa visão compartimentada tem-se revelado problemática e difícil não só para os professores. Apesar de a Secretaria questioná-la e de propor superá-la, essa forma de visão continua presente na formação de professores, na administração, nas dimensões burocráticas que envolvem escola e Secretaria e esta em suas relações com instâncias superiores²⁴. Os ciclos são, na verdade, uma ilha cercada de seriação por todos os lados.

A mudança na política de formação dos professores proposta pela Secretaria procura ser coerente com as mudanças que a Rede propôs, desde o início da implantação da experiência, para a organização do trabalho docente e para o currículo das escolas organizadas por ciclos. Nos documentos da Secretaria Municipal de Educação, podem-se encontrar justificativas para as alterações na organização curricular, pode-se também constatar que elas seguem as orientações das diretrizes elaboradas pelo Governo Federal. Em um dos últimos documentos da gestão na qual se deu a implantação dos ciclos (1997-2000), intitulado

²² Constatação idêntica pode ser feita a partir da leitura de pesquisas desenvolvidas em outras escolas cicladas como no Paraná, no Ceará e na própria Escola Plural.

²³ Cabe registrar que o que tais equipes, muitas vezes, reduzem-se a uma única pessoa. No caso da equipe de Língua Portuguesa, a formação oferecida não explicitava um norte, ela era feita por palestras avulsas, geralmente no início do ano letivo e pelo oferecimento de cursos rápidos ou oficinas.

²⁴ O *Ofício N.º 0888/2003/SME*, expedido em 09 de junho de 2003, constitui-se em um bom exemplo do que foi dito. Nele a Secretaria Municipal de Educação responde a uma auditoria do Ministério da Educação e Cultura, referente ao Censo Escolar/2002. O ofício justifica a diferença encontrada no quantitativo de alunos do ensino fundamental que, segundo o documento, “foram dispostos em sete situações das quais considerando a organização do ensino no Sistema de Educação do Município de Goiânia/GO, duas foram interpretadas erroneamente pelo Coordenador Geral do Censo Escolar INEP/MEC”.

Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino 2001/2004 (GOIÂNIA/SME, 2000) está explícito que os objetivos gerais para o ensino fundamental nessa Rede estão fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC, Ministério da Educação e Cultura.

Nos documentos que propõem a organização escolar por ciclos aparece de forma explícita a vinculação da organização seriada com o mau desempenho dos alunos oriundos das camadas populares. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa, essa mesma preocupação é assumida desde a sua parte introdutória. Os altos índices de repetência e de evasão que ocorrem na escola pública são imputados, principalmente, à forma como a escola trabalha os conteúdos disciplinares.

Para discorrer sobre o ensino de Língua Portuguesa, os PCNs realizam uma retrospectiva da história da disciplina e, assumindo a perspectiva da sociolinguística, relatam que, por longo tempo, as políticas traçadas para o ensino dessa disciplina negaram a realidade linguística dos alunos das classes populares por considerá-la inferior, errada, bárbara; criando-se, enfim, o preconceito em torno das variantes faladas por esses alunos, por eles próprios e por seu grupo social. Tais políticas, relatam os PCNs, eram formuladas como se houvesse uma só variante correta, desejável, superior: a variante padrão; a ela todos deveriam ascender por meio dos estudos escolares. Na opinião de Geraldini (1996, p.71), “O ensino de Língua Portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua”.

Não foi por menos que nas décadas de setenta e oitenta as políticas para o ensino da língua materna estiveram no centro da discussão sobre o fracasso escolar no Brasil. Desde então, os embates desencadeados entre os profissionais envolvidos com o ensino da disciplina e no âmbito dos diversos grupos de estudos e pesquisas linguísticas foram mostrando esses equívocos e propondo mudanças para as diretrizes de seu ensino. Os recentes estudos da Linguística, e não mais da Filosofia, começaram a definir os referenciais para o ensino da Língua Portuguesa. Entretanto, não se está afirmando que essa tendência progressista da pesquisa tenha sido mecanicamente incorporada às práticas dos docentes que trabalham com o ensino de Língua Portuguesa, mas sim que, por meio de mecanismos diversos, ela começou a alcançar tais práticas, às vezes, mais, às vezes, menos intensamente. Este alcançar acontece por meio da formação acadêmica, do livro didático e paradidático, de publicações de artigos em revistas que circulam entre os professores, por meio de seminários, simpósios e outros meios.

Documentos da Secretaria Municipal de Educação reconhecem o preconceito lingüístico que sempre marcou o ensino de Língua Portuguesa também nessa Rede e afirmam que esse preconceito erige-se em obstáculo à continuidade dos estudos para muitos alunos. No documento *Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino, 2001/2004* (GOIÂNIA/SME, 2000, p.18), por exemplo, é afirmada a necessidade do ensino da variante padrão da língua, no entanto, é frisado: “a escola deve romper com o preconceito (lingüístico) que resulta na classificação do “certo e do errado”[...]É razoável que se reconheçam as diferenças, porém, sem a supervalorização de uma forma e a estigmatização de outra”.

No cenário nacional, como foi dito, na década de oitenta, as políticas para o ensino de Língua materna já caminhavam na direção de uma nova abordagem lingüística. Em 1986, por meio do documento *Diretrizes para o aperfeiçoamento do Ensino Aprendizagem da Língua Portuguesa*, traçavam-se novas orientações para o ensino da disciplina. Elaboradas por uma comissão nomeada pelo MEC, tais diretrizes sugeriam “um ensino centrado em três atividades: a prática de leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática de análise lingüística” (GERALDI, 1996, p.65).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados em 1998, aprofundaram essa tendência para o ensino da disciplina. A língua é produto das interações sociais; essa é a concepção que embasa a proposta do documento. Conforme Bakhtin (1995) a língua é construída nas relações sociais, os indivíduos não recebem uma língua pronta para ser usada, eles se inserem na corrente da comunicação. Claro que o autor, com essa fala, não está afirmando uma abordagem idealista da linguagem. Tal abordagem, por ele denominada como subjetivismo individualista, é refutada veementemente na sua argumentação. Ocorre que o autor também não aceita a abordagem oposta, que defende que a língua é um sistema de formas fixas, que o indivíduo assimila passivamente essas formas da língua que lhe são impostas. Condizente com o método dialético que utiliza, Bakhtin (Op.cit.) compreende a língua como um fato social, porém, acredita que por meio de sua atividade os homens modificam esse sistema lingüístico e que, assim como a língua, a fala e a consciência humanas são igualmente sociais uma vez que são formados por signos lingüísticos, por signos ideológicos. Com a palavra o autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofísico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (grifos no original) (Op.cit., p.123).

No capítulo seguinte essa discussão sobre a linguagem será retomada e aprofundada. No momento, será explicitado apenas como evoluíram as políticas para o ensino da língua materna.

Assumindo essa concepção interacionista, o ensino de Língua Portuguesa, nesse documento, está dividido em dois eixos: o eixo do uso e o eixo da reflexão sobre a linguagem. Enfatiza-se o ensino centrado na diversidade de textos que circulam na sociedade, construídos em todas as variantes, inclusive, aqueles que se constroem em situações de oralidade. Aliás, a oralidade e os textos escritos pelos alunos devem ser, segundo os Parâmetros, o objeto por excelência de reflexão lingüística.

Para Rojo (2001, p.27), os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental representam “um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente”. No entanto, a autora aponta dificuldades em transformar esses parâmetros em ação pedagógica. Geraldi (1996) considera um otimismo ingênuo acreditar que as reflexões em torno da concepção interacionista da linguagem tenham modificado substancialmente a prática dos professores, contudo, ele considera também improvável que essa prática tenha permanecido imune a toda essa discussão.

As *Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino 2001-2004* (GOIÂNIA/SME,2000, pp.19,20) tomam como referência os PCNs e definem assim os objetivos que se deseja fazer o aluno alcançar com o ensino de Língua Portuguesa:

- fazer uso da linguagem na produção e compreensão de textos, orais e escritos, nos mais diversos contextos sociais;
- utilizar-se da linguagem para explicar fatos do mundo que o cerca, nas mais diversas áreas do conhecimento, sabendo dar informações a respeito do conteúdo de textos lidos, identificando aspectos importantes, elaborando notas, conceitos, resumos, sínteses, esquemas. Etc.;
- analisar de forma crítica os mais diferentes discursos, desenvolvendo a capacidade de fazer leituras produtivas;
- argumentar sobre o texto lido;
- fazer inferência ao texto;
- destacar elementos que marquem a intertextualidade;
- identificar traços que demonstrem, no texto, conteúdos preconceituosos;
- identificar elementos estéticos associados à língua;
- conhecer e respeitar as diferentes modalidades da Língua Portuguesa, sendo capaz de efetuar qualquer tipo de conceito com relação ao uso da mesma;
- utilizar o saber adquirido para expandir lingüisticamente a sua capacidade de analisar criticamente a realidade, confrontando textos lidos com outros textos e opiniões posicionando-se diante dos mesmo;

- aplicar o texto literário, reconhecendo seu valor enquanto manifestação estética da subjetividade humana.

Observa-se pelos objetivos expostos acima que o ensino de Língua Portuguesa deve privilegiar a leitura. A leitura de textos deve ser capaz de ajudar o aluno a desenvolver seu senso crítico, estético e ético. Da mesma forma que a Língua Portuguesa, todas as demais disciplinas têm seus objetivos definidos nesse documento. Depois de lembrar aos professores que agora eles devem incluir no planejamento de suas disciplinas também os temas transversais, são também apresentados os objetivos das diversas disciplinas de acordo com cada ciclo de formação. Para o ensino da língua materna, no ciclo II, tais objetivos ficam assim definidos:

- perceber o uso das diversas formas de representação da linguagem como instrumento de interação e exercício de poder;
- registrar a língua segundo os padrões básicos da norma culta;
- utilizar a oralidade como elemento de exposição de idéias e valores (ética, solidariedade, etc.) (GOIÂNIA/SME, 2000, p.35).

Quando faz referência à avaliação, o referido documento orienta que essa deve ser mediadora, emancipatória, objetiva; deve ter seus critérios previamente definidos. Ela deve estar coerente com os objetivos educacionais, tanto os relativos aos conteúdos das disciplinas como os que forem determinados pelo Projeto Pedagógico da escola. Orienta ainda que na avaliação podem ser incluídos aspectos sócio-afetivos desde que se contemple o desenvolvimento de habilidades específicas, de cada área de conhecimento. Ao menos em parte, essa postura dúbia da Secretária que ora afirma e ora nega a importância das disciplinas pode explicar por que os professores têm tanta dificuldade para preencher as fichas de avaliação dos alunos. Assim foram definidos os critérios para avaliação na disciplina Língua Portuguesa:

- expor suas idéias verbalmente, de forma clara;
- ler diversos tipos de textos (adequados à faixa etária), atribuindo-lhes sentido;
- reconhecer diferentes suportes de textos (poemas, gibis, charges), percebendo as diferenças entre eles;
- reconhecer diferentes tipos de textos, de acordo com suas finalidades;
- reconhecer a utilidade e a utilização da escrita;
- utilizar a escrita como forma de registro;
- perceber a relação entre a fala e a escrita;
- atribuir sentido ao que se escreve;
- escrever de forma que se possa ler;

- escrever com **um mínimo** de clareza e coerência, utilizando recursos básicos de coesão (conjunções, advérbios, preposições, etc.) (grifo nosso) (GOIÂNIA/SME, 2000, p.37).

Observa-se pela listagem de itens acima que se trata mais de uma repetição dos objetivos, anteriormente descritos, que propriamente de critérios. Observa-se também que o trabalho que se espera do professor, para cumprir tais objetivos, é um trabalho disciplinar. São objetivos que apontam para o uso pragmático da língua, para o desenvolvimento de competências específicas relativas à leitura e à escrita, com ênfase na modalidade escrita. Pressupõe um professor com um bom conhecimento teórico dos estudos de linguagem e da concepção interacionista.

Com relação ao grifo na citação acima, um comentário se faz necessário. Defendemos, o seguinte ponto de vista: respeitando a faixa etária e o grau de escolarização dos alunos, é função do ensino de língua materna objetivar que eles escrevam com o máximo de clareza e coerência que estiver ao seu alcance. Isso significa apostar no que Vygotsky (2001) chamou de zona de desenvolvimento proximal. Corresponde apostar justamente na capacidade cognitiva que as crianças ainda não desenvolveram, mas que já se encontra em maturação e que, portanto, já pode ser utilizada se essas crianças contarem com a ajuda de pessoas mais amadurecidas que elas.

Se a linguagem foi definida por Vygotsky (Op.cit.) como a ferramenta que possibilitou ao homem criar a cultura e por meio dela humanizar-se, fazer-se diferente de todos os outros animais; a zona de desenvolvimento proximal foi apontada por ele como espaço privilegiado para a intervenção sistematizada na aprendizagem e no desenvolvimento humanos.

A escola pode ter, na compreensão desse pensador, um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que o desenvolvimento infantil se acelera e é potencializado pelo convívio com o professor, com crianças mais experientes e pelo estudo das disciplinas escolares²⁵. O autor distingue duas formas de conhecimento: o real e o proximal. Por desenvolvimento real, ele entende todas as competências, conhecimentos e habilidades que a criança domina de forma autônoma; o que é capaz de realizar sozinha. Normalmente é esse tipo de desenvolvimento, o retrospectivo, que a escola costuma valorizar. O proximal ou potencial é formado por aquelas competências ou atividades que a criança consegue realizar, se puder contar com a ajuda de outrem. Este espaço deveria ser para esse

²⁵ É necessário situar a produção de Vygotsky no contexto sócio-político de sua época e país para compreender a ênfase que ele atribui ao ensino escolar. Escreve Carvalho (2000, p.51) que essa visão do autor é marcada pelo seu engajamento na turbulência política da Rússia, logo após a Revolução de 1917.

autor, o foco da escola, pois representa toda a potencialidade futura da criança, aquilo que pode ser maturado pela intervenção do professor. Trata-se de um desenvolvimento prospectivo; trata-se da zona de desenvolvimento proximal. Na perspectiva de Vygotsky, o ensino escolar deve ter sempre por objetivo fazer avançar o desenvolvimento da criança, possibilitando a ela uma crescente capacidade de pensar de forma abstrata, de generalizar. Entretanto, a escola só cumpre essa função se apostar que o aluno sempre pode e deve dar um passo além. Diz Vygotsky (2001, p. 336):

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar.

Acreditamos, como Vygotsky, que esse é um espaço rico para a intervenção dos professores e eles não podem omitir-se de ocupá-lo. Entretanto, o documento citado, mesmo se filiando ao pensamento desse autor, indica exatamente o contrário. Na expressão “escrever com um mínimo de clareza e coerência” (GOIÂNIA/SME, 2000, p.37) não estaria presente uma compreensão de que do aluno da escola pública deve-se exigir apenas o mínimo? Uma confissão da crença de sua incapacidade? Como se verá adiante, os professores criticam esse fato. O entendimento que eles têm disso é que nos ciclos deve-se exigir o mínimo dos alunos para que eles se mantenham na escola. Este raciocínio provém da crítica feita pelos teóricos dos ciclos, crítica que aponta o trabalho com os conteúdos disciplinares como a causa da exclusão dos alunos da escola pública.

Secundarizando a importância dos conteúdos disciplinares, a formação dos profissionais da educação e a avaliação têm sido propostas como prioridade para a discussão com as escolas dos ciclos. O mais recente documento relativo a esse último tema propõe uma radicalização no que se refere à busca de uma avaliação mais ampla, democrática, inclusive, aberta à participação dos alunos e dos pais ou responsáveis. O referido documento sugere às escolas os seguintes instrumentos para registrar o processo avaliativo: ficha de registro de aprendizagens, ficha de registro de objetivos e conteúdos por projetos de trabalho, ficha de auto-avaliação dos educandos, ficha de auto-avaliação dos professores, ficha de avaliação do educador realizada pelo educando e ficha de avaliação a ser feita pelos pais e/ou responsáveis (GOIÂNIA/SME 2002b, p.3).

É igualmente necessário registrar que a dificuldade encontrada pelas escolas para trabalhar a avaliação nos ciclos é reconhecida pela Rede, entretanto, tal reconhecimento é imediatamente negado quando se afirma a necessidade de avançar mais rumo à construção de uma concepção de avaliação coerente com os ciclos. Nesse documento, a Secretaria explicita essa posição dúbia quando afirma:

Chegamos ao final de 2002 com muitas escolas criando modelos de fichas de registro de aprendizagem onde poucas puderam avançar em relação ao modelo vigente até 2002 e pouco se aproximou das concepções de avaliação nos ciclos. Com o objetivo de **avançar** em direção a concepções e instrumentos de registro de aprendizagem que pudessem expressar as dimensões da Organização Escolar a partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano, explicitou-se a necessidade de construção de uma concepção de educação que assuma um caráter **formativo** e **inclusivo** das potencialidades dos educandos e com **ampla participação** de **todos** os sujeitos (grifos no original) (GOIÂNIA/SME, 2002b, p.2).

Há, pois, uma contradição, como já se apontou, entre o modelo de avaliação proposto pelos ciclos e a avaliação de cunho disciplinar proposta pelos PCNs. Pode-se afirmar, que os Parâmetros Curriculares Nacionais são, oficialmente, adotados como referência, contudo, não se pôde constatar que tenha havido, por parte da Secretaria Municipal de Educação, algum trabalho de divulgação desses parâmetros. Como foi dito, nenhuma atenção é dada ao ensino disciplinar nesse momento.

A despeito dessa postura, pode-se afirmar que as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais estão presentes no Projeto Pedagógico das escolas e que os temas transversais estão, da mesma forma, nelas incluídos por meio dos projetos que têm sido orientadas a desenvolver. Na gestão 2001-2004, embora não se tenha explicitado uma proposta de currículo, os projetos têm sido impelidos às escolas como uma forma de aglutinador desse currículo, que fica a cargo da escola construir²⁶. No terceiro capítulo, essa discussão será retomada e aprofundada.

Quanto mais a Secretaria se afasta de uma discussão sobre as áreas de ensino, mais se observa nas escolas, como se mostrou, um movimento inverso. É, como se tem enfatizado, a partir das disciplinas que as escolas articulam e organizam seu trabalho pedagógico. Agora, porém, de forma esfacelada, improvisada, ainda mais fragmentada.

Os embates e tensões que ocorrem na experiência com os ciclos em Goiânia reafirmam o que foi dito, nenhuma política educacional tem força por si mesma para modificar de forma automática a ação pedagógica dos professores; por outro lado, tais políticas alcançam e podem

provocar mudanças nessas ações. No caso das escolas do ciclo em Goiânia, nota-se um descompasso entre duas políticas distintas e igualmente presentes na escola: enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam o eixo disciplinar os ciclos promovem exatamente a sua negação. Como ficam as escolas neste contexto? Que respostas conseguem dar ou não a essas exigências?

Há diferentes iniciativas por parte das escolas para atender ao que é pedido a elas nessa forma de organização em ciclos. Entretanto, um fato comum nelas se observou: a ênfase no ensino de Língua Portuguesa. Ao contrário da escola seriada, na qual o ensino dessa disciplina é contemplado com uma carga horária maior, o que mostra a escala da importância que lhe é atribuída, nos ciclos não é, a priori, estipulada uma carga horária para nenhuma disciplina. A Secretaria Municipal de Educação, por sua vez, está investindo em uma formação declaradamente antidisciplinar. Não obstante, o ensino de Língua Portuguesa ocupa hoje um papel central na organização do currículo do ciclo II, nas escolas da Rede, pode-se afirmar que as dimensões de pré-requisito, tão condenadas por Arroyo (2000) na escola seriada, se intensificaram com relação a essa disciplina.

Se é verdadeiro que essas escolas demonstram uma necessária preocupação com as deficiências de leitura e escrita por parte dos seus alunos, é também verdade que essa reação acontece por via do aumento da importância do ensino de Língua Portuguesa em detrimento das demais disciplinas que compõem o currículo. Como isso acontece? Uma das características comuns que pode ser encontrada hoje, nessas escolas, é um voltar-se de todos para o atendimento dessa deficiência, considerada maior e mais grave que todas. Esse voltar-se para o ensino de Língua Portuguesa e não para a diversidade de discursos que perpassam todas as disciplinas é concretizado nos reagrupamentos e no reforço.

O que foi dito acima pode ser constatado na fala da professora Gilda, da escola E: “No reagrupamento estamos todas trabalhando com Português”. A fala da professora não é isolada, ela é representativa do que está ocorrendo nas demais escolas. Isso significa que os períodos anteriores – o ciclo I e os primeiros períodos do ciclo II – a despeito de todo o esforço empreendido, não estão conseguindo desenvolver um trabalho mais consistente na alfabetização e no ensino da leitura e da escrita. As escolas continuam acreditando que as aulas dessa disciplina são mais importantes que as demais e que apenas por meio do ensino de Língua Portuguesa se pode aprender a ler e a escrever. Levadas por essa crença, tornou-se senso comum, nessas escolas, eleger como prioridade o ensino de Língua Portuguesa, raras

²⁶ No final do ano de 2003, foi encaminhado às escolas um documento no qual a Secretaria Municipal de Educação propõe que o currículo seja flexibilizado. Nessa flexibilização haveria espaço tanto para o trabalho com projetos como para o livro didático e os PCNs.

são aquelas que priorizam também o ensino de Matemática. As professoras abaixo reafirmam o que foi dito pela professora Gilda:

São quatro aulas fora da sala. Em duas faço planejamento e nas outras duas trabalho com aulas de reforço para os alunos com mais dificuldade. Esta é a forma da escola fazer o reagrupamento: todos os professores já têm no horário que duas vezes por semana ele dará aula de reforço para os alunos com dificuldade. O reforço é sempre em Português e Matemática, o professor escolhe com qual disciplina ele quer trabalhar. É o segundo ano que fazemos reagrupamento assim, tem dado bons resultados (professora Helena, escola F).

Estamos trabalhando várias estratégias, toda a escola está voltada para esta preocupação, no reagrupamento todos trabalham em função da linguagem (professora Cecília, escola C).

O reagrupamento tem sido uma exigência feita às escolas desde o primeiro momento de implantação dos ciclos, embora até 2004 não existisse um documento da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia que definisse seus princípios, funções ou objetivos. Alegava-se não haver receitas prontas, cabendo às escolas construir seus próprios modelos. Entretanto, como as práticas consideradas exitosas são normalmente socializadas em trocas de experiências promovidas pela Rede, esses modelos ora são copiados ora são adaptados às necessidades de outras escolas. Isto explica a similaridade encontrada nas escolas com relação a essas atividades.

Se a questão do ensino da leitura e da escrita é tão importante na avaliação das escolas, como esse ensino está acontecendo? Que concepções de ensino de língua orienta o trabalho dos professores que atuam com essa disciplina? É o que será discutido no capítulo segundo. O reagrupamento e outras especificadas trazidas pela organização escolar em ciclos de desenvolvimento humano voltarão a ser discutidos no capítulo terceiro.

CAPÍTULO II

DAS RELAÇÕES ENTRE ENSINO E LINGUAGEM

Os lingüistas se perguntam mesmo o que é ensinar português, se não é meramente ensinar padre-nosso ao vigário. Isto é, em que medida e em que sentido podemos ensinar a língua materna a pessoas que a utilizam com todo o domínio necessário para se expressar e se comunicar na sua vida cotidiana? É ensinar a norma culta? É ensinar a língua escrita? É ensinar o falante a perceber (para situar-se inclusive socialmente) os diferentes níveis, registros ou usos da linguagem que ele – como falante natural da língua portuguesa – pode dominar? (LEITE, 2003, p.19).

A disciplina que se ocupa do ensino de língua materna, ao longo da história da escola brasileira, foi diferentemente nomeada: Gramática Nacional, Língua Pátria, Comunicação e Expressão, Português; hoje, adota-se a denominação oficial de Língua Portuguesa. Cada uma dessas nomenclaturas corresponde a uma forma de conceber o que é a língua, como deve ser ensinada, aquilo que deve ser ensinado e a quais objetivos visa o seu ensino. Como mostra a citação acima, não há unanimidade de opiniões quando o assunto é o ensino de língua materna.

2.1 O Ensino

2.1.1 Ensinar e educar

O que é ensinar Língua Portuguesa? O que é que ensina o professor que trabalha com essa disciplina? Como deve ensinar? O que deve priorizar? Estas são questões que se relacionam ao ensino de língua materna e que dividem estudiosos da área. Para Batista (2001, p.4) “dependendo das respostas que forem dadas a essas questões, diferentes práticas ensinarão diferentes objetos, com diferentes objetivos”.

Mas o que vem a ser ensinar? Convém começar a discorrer sobre o ensino de Língua Portuguesa, esclarecendo antes o que se conceitua aqui por ensino. A instituição escola foi criada para que determinados conhecimentos e formas de socialização fossem dirigidas às gerações mais jovens de forma diferente daquelas que eram usadas para ensinar outros saberes do cotidiano e no cotidiano. Haveria de ter um lugar, um momento e pessoas que se ocupassem dessa tarefa fora da vida familiar. Assim, conforme a estrutura da sociedade e do mundo do trabalho se foram tornando mais complexos, gradativamente, a escola foi assumindo uma função específica, que a tornou necessária e lhe deu a condição de instituição social; tal especificidade tem sua sustentação em três processos distintos, porém indissociáveis: o conhecimento, o ensino e a aprendizagem. A escola passou a existir em função de uma tríplice crença: há conhecimentos que devem ser socializados, há quem os precisa conhecer e quem os possa ensinar guiado por objetivos que são aceitos e valorizados socialmente.

É certo que as ações de ensino aprendizagem são anteriores à criação da escola. Na informalidade da vida doméstica, muito antes da existência dela, as gerações mais velhas ensinavam às gerações mais jovens os saberes necessários à subsistência material e cultural do grupo social. Manacorda (2002, p.10), situa o berço da instituição no antigo Egito, ali ela era reservada às classes sociais dominantes; uma “escola de formação para a vida política, ou melhor, para o exercício do poder”. Também analisando o papel da escola, Enguita (1989, p.107) descreve que, na Idade Média, as famílias, mesmo aquelas de estamentos sociais mais elevados, enviavam seus filhos para que outras famílias os educassem e lhes dessem a formação para o trabalho. Naquele contexto, “enquanto as aprendizagens necessárias à formação moral, religiosa e para o trabalho eram recebidas fora da escola esta desempenhava um papel marginal na sociedade”. Para as crianças do povo eram criados, nessa mesma época, os orfanatos. Lá elas deveriam ser disciplinadas enquanto recebiam os rudimentos de uma escolarização “suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamadas a desfrutar” (Op.cit., p.112).

Em uma outra perspectiva de análise, Hadji (2001) também discute o papel da educação. O autor citado, após indagar se o homem pode e deve ser educado, conclui que a educação é não só um direito mas também uma necessidade. O homem pode e deve ser educado porque é um ser inconcluso; a incompletude é a sua distinção, no entanto, ele aspira à perfectibilidade. Essa sua humana aspiração é o que torna a educação ao mesmo tempo possível e impossível. Possível porque a perfectibilidade é um objetivo sempre perseguido; impossível porque tal objetivo jamais pode ser plenamente alcançado. Para Hadji (Op.cit., p.103), “falar de educabilidade é insistir sobre a necessidade da intervenção humana para o desenvolvimento do sujeito”. O autor faz uma analogia entre as possibilidades da educação escolar e um teatro em que se posicionam os diferentes atores: o educando, aquele que manifesta um desejo de se desenvolver rumo a sua (im)possível completude e o educador, aquele que expressa uma vontade de intervir positivamente no desenvolvimento do educando. Cabe ao educador agir, “decidir o que ele tem de fazer para facilitar o desenvolvimento daqueles que educa” (Op.cit., p.115).

Educar e ensinar, para este autor, são cenas distintas mas não dicotômicas desse teatro; ambas, igualmente, à disposição do educador para perseguir o seu objetivo: o desenvolvimento humano. É nessa perspectiva que ele esclarece as distinções entre educar e ensinar. Educar é a cena primeira desse teatro. Em um sentido amplo, por educação pode-se entender toda intervenção humana que tem por finalidade favorecer o desenvolvimento positivo de um sujeito. Em um sentido mais restrito, segundo Hadji (Op.cit, p.116), educação é a intervenção que tem por objetivo “modelar ou orientar o desenvolvimento conforme normas sociais ou éticas”. Nessa perspectiva a educação tem duas dimensões: a de promover a socialização educativa e a de possibilitar a educação ética. A segunda cena é o ensino que é definido pelo autor como “uma ação sistematicamente organizada que visa ajudar aprendizes a se apropriarem das ferramentas intelectuais cuja construção é possibilitada pela prática de uma disciplina” (Op.cit., p.119).

Da mesma forma, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, não há dicotomia entre os termos educação e ensino. A Lei afirma que a educação extrapola o âmbito da escola e que ela compreende todos os processos formativos; sejam os que ocorrem na escola, na família, no trabalho ou em qualquer outro espaço de organização da sociedade. Mas a Lei de Diretrizes e Bases estabelece uma finalidade específica para a educação que deve ocorrer na escola: ela deve acontecer, predominantemente, por meio do ensino. A referida Lei também faz referência à necessidade de que se trabalhem determinadas disciplinas e conteúdos escolares.

Segundo Vygotsky, “as experiências mostraram que as diferentes matérias do ensino escolar interagem no processo de desenvolvimento da criança. O desenvolvimento se processa de uma forma bem mais coesa” (Vygotsky, 2001, p.324). Isso ocorre, segundo o autor, porque o ensino sistemático dos conteúdos escolares colaboram para o desenvolvimento do processo de abstração e de formação de conceitos.

Como se demonstrou no capítulo anterior, há nos ciclos implantados em Goiânia, uma ênfase nos processos formativos, socializadores, em detrimento das ações de ensino, isso é mostrado de forma mais contundente no programa de formação oferecido aos professores, na relativização dos valores dos conteúdos trabalhados nas disciplinas, na proposição dos reagrupamentos e em outros momentos. Em 2001, por exemplo, foi enviado às escolas uma cartilha para esclarecer pontos conflitantes da organização em ciclos. A cartilha é montada em forma de perguntas e respostas relativas às questões que eram e são frequentemente formuladas pelos professores das escolas dos ciclos. Na questão oito, por exemplo, é perguntado se mesmo o aluno não aprendendo nada ele deve ser avançada nos estudos. A resposta:

Não podemos dizer que o aluno passa pela escola sem aprender nada. A convivência diária com os colegas, com os professores e com o ambiente escolar contribui para a formação do aluno. Estudos recentes ressaltam que o “saber conviver” é algo imprescindível na formação dos indivíduos; logo, este aspecto é algo extremamente importante a ser considerado (GOIÂNIA/SME, [2001], p.6).

É certo que em outras questões a cartilha considera a importância de o aluno ter oportunidades “de aprender conteúdos que sejam importantes à sua vida como cidadão” (Op.cit., p.8), mas a ênfase do documento é na formação socializadora. Em agosto de 2003, entretanto, a Secretaria Municipal de Educação, em um primeiro documento no qual discute especificamente a questão do currículo nas escolas dos ciclos, intitulado *Considerações preliminares acerca da organização curricular a partir dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano* procura mostrar uma posição mais conciliadora. É o que mostra o fragmento abaixo:

Ao propormos a organização curricular, pautando-se nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, compreendemos ser de fundamental importância articular as dimensões instrutivas (saber sistematizado) e formativas (sócio-cultural-ética-política-cidadã), uma vez que instrução e formação não se dissociam (GOIÂNIA/SME, 2003a, p.9).

Na seqüência desse mesmo documento, a Secretaria reconhece que os conhecimentos disciplinares, não estão sendo devidamente trabalhados pelas escolas do ciclo. Reconhece também que essa discussão assume maior importância, nesse momento “uma vez que, para muitos docentes, o conhecimento sistematizado tem perdido espaço ou mesmo tem sido secundarizado com a implantação dos ciclos” (Op. cit., p.9).

Para as escolas, a ênfase que se dispensa hoje aos processos formativos, socializadores, deve-se a orientações recebidas em cursos de formação, via documentos e por meio das Unidades Regionais. A coordenadora da escola F, por exemplo, relatou que no início da implantação dos ciclos, a representante da Unidade Regional que acompanhava a sua escola dizia-lhes que deveriam jogar fora os antigos currículos, que deveriam ter coragem de experimentar o novo. Na escola C, uma professora que acabara de participar de uma Jornada Pedagógica²⁷ verbalizou em uma reunião de planejamento as conclusões que trouxe dessa sua participação. A referida professora é regente do ciclo I, o objetivo maior desse ciclo é iniciar o processo de alfabetização. Dizia ela:

Se você não eliminar alguns conteúdos que estão aí só para cumprir programas, se você não insistir na formação de valores, não adianta, é preciso trabalhar esses valores também com os pais, eles devem assumir seus filhos.

A Secretaria, no entanto, no documento acima citado, não atribui tal ênfase a orientações vindas dela mesma, mas a uma lógica articulada pelas escolas em torno da não reprovação e que tem por base o senso comum. Buscando esclarecer o que supõe um mal-entendido, o documento enfatiza que “**os Ciclos de formação e Desenvolvimento Humanos não prescindem dos conhecimentos históricos e sistematicamente organizados pela sociedade**”(grifo no original) (GOIÂNIA/SME, 2003a, p.9).

Se não prescindem, qual seria então o lugar dos conhecimentos disciplinares dentro dos ciclos? Se as escolas não conseguem articular as dimensões instrutivas e formativas, como reconhece a Secretaria, e como os próprios professores têm enfatizado nos vários momentos de formação, ainda assim estarão contribuindo efetivamente para a formação e o desenvolvimento humano de seus alunos? Não seria oportuno, uma vez constatada a

²⁷ A Jornada Pedagógica é hoje o grande momento de formação de professores da Rede. Ela tem sido dividida em três momentos: cerimônia de abertura, para todos os participantes; painéis temáticos que reúnem grupos menores e nos quais os professores se inscrevem de acordo com suas preferências e por último as oficinas pedagógicas para pequenos grupos. Essas oficinas, nas últimas Jornadas, têm sido oferecidas por professores da Rede que estão nos ciclos, em muitos casos são experiências consideradas positivas vivenciadas em suas escolas.

dificuldade, abrir uma ampla discussão em torno do motivo pelo qual essas dimensões instrutivas estão sendo secundarizadas?

As disciplinas escolares, na perspectiva de Hadji (2001), na de Vygotsky (2001) e na da LDB, Lei 9394/96, são compreendidas como instrumentos para o ensino, meios para perseguir o objetivo que é o desenvolvimento daquele que se educa; elas não constituem um fim em si mesmas. Ensinar uma disciplina, no ensino fundamental, somente em função de que os alunos compreendam os fundamentos dessa disciplina pode resultar em uma pedagogia estéril, corre-se o risco de se deixar levar, como adverte Hadji (Op.cit. 116), “pelo fetichismo da disciplina escolar”, pela prevalência do tecnicismo. O ensino de uma disciplina, nesse nível de escolarização, deve ter, no ponto de vista desse autor, como finalidade mais próxima desenvolver e enriquecer as estruturas cognitivas do educando para que ele possa desenvolver e dominar ferramentas da cultura, o “que lhe permite ser a agir conforme os universais antropológicos” (HADJI, 2001, p.133).

Não está sendo defendida aqui a fetichização das disciplinas, mas sim que há especificidades em cada uma delas que devem ser consideradas. A história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990) registra como diferentes disciplinas podem ser incorporadas ou banidas dos currículos escolares conforme o modelo de homem que a sociedade busque formar, em um dado contexto histórico. Afirma a LDB – Lei 9394/96, por exemplo, que a educação escolar deve estabelecer vínculos com o mundo do trabalho e com as práticas sociais. Dessa forma, conforme se estabeleçam os tais vínculos de que fala a Lei podem também ser alterados os conteúdos ou as próprias disciplinas. A existência de tal movimento na composição dos currículos escolares deixa claro, que a existência das disciplinas não é um dado natural ou desinteressado, há um contexto sócio-econômico-político-cultural que as legitima, que as torna uma exigência ou que aponta para sua superação.

Para Bakhtin (1995), cada uma das esferas da atividade humana elabora seus próprios gêneros discursivos. Tais gêneros preexistem aos usuários da língua e só por meio da apreensão deles o falante consegue se inserir na contínua corrente da comunicação. Pensadas, pois, a partir dessa perspectiva, as disciplinas são construções discursivas, lugar de interação pela linguagem e o gênero discursivo do qual se utilizam muda conforme mudam as relações sociais que os engendram. Isso nos permite compreender, por exemplo, que cada disciplina elabora um discurso próprio e que estes passam por mudanças ao longo do tempo.

Nas discussões realizadas nesse capítulo, as disciplinas são tomadas como construções discursivas a respeito de determinados saberes elaborados pela cultura humana; saberes que, as práticas sociais, em determinados contextos históricos, definem que devem ser

ensinados pela escola, tendo em vista determinados fins. Nessa mesma perspectiva, o ensino é compreendido como uma ação discursiva sistematizada visando a alcançar tais fins; essa sistematização é realizada em torno de práticas discursivas a respeito de conceitos que são próprios a cada disciplina. A ação discursiva do professor pode provocar o aluno a se lançar nessa “corrente de comunicação ininterrupta” (Bakhtin, 1985) pode afetar, modificar a sua forma de compreender a cultura da qual é parte e sua forma de agir no seio dela.

No que se refere ao ensino da língua materna que conteúdos lhe são próprios? Tem-se como premissa que sua especificidade é propiciar momentos de uso da linguagem verbal e de reflexão sobre essa linguagem. É o estudo da linguagem utilizando como instrumento a própria linguagem. Atos de linguagem produzindo outros atos de linguagem num sistema lingüístico específico: a língua portuguesa. Refletir sobre as peculiaridades da linguagem presente nos diferentes textos lidos e produzidos nessa língua, sobre os recursos expressivos, as regras e normas, as convenções que lhe são próprias, tanto na fala quanto na escrita, são os conteúdos da disciplina que trabalha com o ensino da língua materna. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa (1998, p.9), essa especificidade do ensino da disciplina fica assim definido: “O objeto de ensino e, portanto de aprendizagem, são os conhecimentos lingüísticos e discursivos com os quais o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem”.

2.1.2 O Ensino de Língua Portuguesa

Travaglia (2001) aponta e nomeia três formas distintas de ensino da língua: o ensino prescritivo, o normativo e o produtivo. Para ele, essas três formas de ensino correspondem, respectivamente, às três concepções de linguagem que, ao longo do tempo, orientam o ensino de língua. A questão do que sejam e de como se caracterizam e se distinguem tais concepções será retomada adiante. Será relatado a seguir como o autor analisa essas diferentes maneiras de ensinar a língua materna.

No primeiro caso – o ensino prescritivo – a sua principal finalidade, argumenta Travaglia (Op.cit., p.38), é “levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade lingüística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis”. A crítica que ele faz a essa modalidade é ao seu caráter normatizador, que a faz centrar-se no ensino da língua padrão, na escolha de textos que serão impostos aos alunos como modelos únicos. Seu objetivo maior é a correção formal no uso da linguagem.

Tal postura – a de considerar errada a linguagem usada pelos alunos e crer na existência de uma forma superior e correta de linguagem que deve ser ‘assimilada’ por eles – persiste em maior ou menor grau entre os professores dos ciclos e, muitas vezes, é tomada como referência na sua ação pedagógica. A fala de uma das professoras, ao narrar uma atividade que ela considerou positiva dentro dos objetivos traçados pelos ciclos e pelo ensino da disciplina, é ilustrativa do que ocorre quando o critério do ‘certo ou errado’ prevalece:

Eu fiz um álbum com os alunos, a princípio eu pedi para que eles recortassem, de revistas, figuras que tinham semelhanças com a família deles. Depois eles escreveram um texto falando sobre sua vida com a família, falei que eles podiam inventar. Um aluno fez muito bem, todos escreveram bastante, mas quando eu pego pra ler, vêm erros atrás de erros e eu queria expor a atividade para os pais, mas daquele jeito não era possível, então eu corrigi alguns dos melhores para fazer a exposição, eu chamei alguns alunos e corrigimos. Eu quero voltar a eles para comparar com o que estão escrevendo hoje. Acho muito importante essa coisa de falar e escrever corretamente, eu trabalho muito isso com eles (professora Gilda, escola E).

De certa forma, o desejo de que os alunos passem a utilizar a linguagem escrita com uma maior correção na grafia está presente na fala de todos os professores entrevistados, quase todos declaram ter isso como objetivo, mas alguns entendem que a construção da escrita é um processo, por vezes, bastante demorado.

A segunda forma de ensino é a descritiva. Essa, segundo o autor, tem por fim mostrar, principalmente, o funcionamento da linguagem e de uma determinada língua em particular. Esse tipo de ensino tem a vantagem, segundo ele, de descrever as diversas variantes lingüísticas e não apenas a variante padrão, como faz o ensino normativo. Duas desvantagens, porém, são apontadas pelo autor nessa forma de ensino. A primeira é o seu foco: o funcionamento e a estrutura da língua; a segunda é o fato de ele ter por finalidade maior ensinar o aluno a desenvolver o pensamento, o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática.

Uma das professoras entrevistadas, e que voltou à universidade para fazer o curso de Letras, explicita o quanto é difícil abandonar o ensino descritivo. Ela acredita que o fato de ter feito o curso de pedagogia e de estar fazendo o curso de Letras modificou muito sua idéia do que seja ensinar língua materna, ela se reconhece ainda presa a um ensino descritivo, mas aponta a necessidade de lhe dar um novo significado:

Trabalho muito com a leitura e organização de textos e dentro deles mostro a gramática. A gente ainda é presa à gramática e eu acho que não podemos deixar de trabalhar com ela mesmo, mas é importante mostrar, por exemplo, as classes gramaticais e as relações delas no texto (professora Oneide, escola G).

A professora em questão, também em outras partes da entrevista, mostra sua preocupação de que os alunos compreendam os diversos textos que lêem e que sejam autores dos textos que escrevem. Nessa perspectiva, pode-se dizer que, embora ela conserve traços do ensino prescritivo e descritivo, já incorporou aspectos do terceiro modelo, o ensino produtivo. Essa forma de ensino, segundo Travaglia (2001), tem por meta que o aluno desenvolva novas habilidades lingüísticas e que possa utilizar, de forma mais eficiente, a língua mãe. Defende-se, nesse caso, que é possível aumentar os recursos lingüísticos que os alunos já possuem sem, contudo, alterar os padrões que já foram adquiridos por eles²⁸. O que pretendem os defensores dessa modalidade de ensino é colocar à disposição do aluno a maior forma possível de realização da língua em contextos e situações diversos, não se despreza nem se considera errada a linguagem do aluno, mas se discute com ele que em determinados momentos uma linguagem mais formal lhe é exigida.

Essa é a forma de ensino mais confessada pelos professores entrevistados. É ela que se faz presente na maioria dos projetos pedagógicos das escolas. É também a forma proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa terceiro e quarto ciclos (1998). No trecho abaixo, uma das professoras entrevistadas, ao relatar uma atividade que realizou com seus alunos e que considerou positiva dentro da proposta de ciclos e de ensino da língua materna, revela essa adesão:

Primeiro dei um livro de poesia para cada um dos alunos (são em média 15 alunos por oficina), eles leram e escolheram o poema que mais gostaram. Então cada um fez a leitura oral do poema que mais gostou e o explicou para a turma, alguns não conseguiram explicar a idéia central do poema, então fui fazendo perguntas para ajudá-los. Depois pedi para que eles escrevessem a diferença entre poesia e prosa, ensinei a eles esta diferença e dei a eles o poema “Casa” de Vinícius de Moraes. Coloquei a música, nós cantamos e analisei o poema, falei do imaginário dos poetas, da ideologia, pedi para eles imaginarem aquela casa imaginária, sem teto nem paredes, então concluí mostrando a beleza da imaginação que há neste poema. Por fim eles ilustraram o poema da forma que a imaginaram. Depois eles escreveram palavras, “tempestade de idéias”, ao lado da casa, depois eles leram essas palavras. Foi muito interessante observar como as palavras escritas se relacionavam com a vida do aluno que as escreveu. Depois ele escolheu uma

²⁸ Essa postura de Travaglia (2001) revela uma crença de que é possível aprender a língua padrão escrita sem ser modificado pela cultura que forjou tal linguagem. Aprender uma língua é apreender a cultura dos falantes dessa língua.

palavra para ser título de um poema que ele iria escrever (professora Cecília, escola C).

É oportuno observar que, pelo seu depoimento, a professora não se mostra preocupada com o fato de os alunos escreverem de forma correta, mas que eles escrevam textos utilizando a linguagem oral e escrita e que interajam com seus colegas por intermédio dessa sua produção discursiva. Na atividade realizada, a sala de aula tornou-se um espaço de trocas comunicativas, de interação pela linguagem que culminaram na escrita de textos que, no momento da entrevista, se encontravam expostos na escola, mesmo contendo erros ortográficos e de outras naturezas.

Essa discussão sobre os tipos de ensino será retomada, no decorrer do capítulo, quando será apresentado o que pensam os professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia a esse respeito, por ora será retomado ao segundo ponto dessa reflexão: a linguagem.

2.2 A Linguagem

2.2.1 Concepções de linguagem

Mas o que vem a ser a linguagem? Como ela se constitui? Como se desenvolve? Dependendo da perspectiva de quem responde tais questões, diferentes respostas são possíveis. Segundo Geraldi (2003), Koch (2003), Travaglia (2001) e Possenti (2000), três distintas concepções de linguagem têm orientado o ensino de língua portuguesa ao longo de nossa história: a linguagem vista como expressão ou representação do pensamento – subjetivismo idealista; a linguagem vista como veículo ou instrumento de comunicação – objetivismo abstrato; e como forma de ação ou interação entre os homens – abordagem dialética.

◆ A linguagem como representação do pensamento

Nessa primeira vertente encontram-se os estudos gramaticais de base filosófica que, no Brasil, foram oficialmente os parâmetros para o ensino de língua materna até o início dos anos setenta, período em que a disciplina era nomeada Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional. Tal forma de gramática – chamada tradicional ou prescritiva (Possenti,

2003) – resultou dos esforços que os primeiros lingüistas empreenderam para explicar o funcionamento de uma língua e para realizar a sua primeira descrição. Essa concepção de linguagem, à medida que se desenvolveram os estudos lingüísticos, começou a ser duramente criticada. Tais críticas advêm, principalmente, do fato de a disciplina ter adquirido um caráter, eminentemente normatizador. Saurrure (1998), refere-se à Gramática Tradicional como a primeira das três fases pelas quais passou a ciência da linguagem antes que se definisse o seu verdadeiro objeto. O autor aponta seus limites e afirma que a disciplina

é baseada na lógica e está desprovida de qualquer visão científica e desinteressada da própria língua; visa unicamente formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas; é uma disciplina normativa, muito afastada da pura observação e cujo ponto de vista é forçosamente estrito (Op.cit., p.7).

Ilari (1999) registra a influência da gramática tradicional no ensino brasileiro. Em artigos nos quais discute os efeitos da introdução da Lingüística na educação superior no Brasil, nos fins dos anos sessenta, o autor relata o quão profundamente esta gramática filosófica influenciou o ensino de língua materna, cujo objetivo maior, até aquela década, era ensinar a arte do ‘bem falar e escrever’. Na obra, *Gramática Filosófica*, Soares Barbosa (1737-1816), (apud. ILARI Op.cit., p.11), explicita esses objetivos para o ensino da disciplina. No fragmento abaixo também pode ser apreendido o caráter idealista que ele atribui à linguagem:

A gramática da língua nacional é o primeiro estudo indispensável a todo homem bem criado, o qual ainda que não aspire a outra literatura, deve ter ao menos a de falar e escrever corretamente sua língua [...] Esta arte deve compreender as razões das práticas do uso, e mostrar os princípios gerais de toda linguagem no exercícios das faculdades da alma, e formar assim uma lógica prática que, ao mesmo tempo que ensina a falar bem a própria língua, ensina a bem discorrer. As línguas são uns métodos analíticos que Deus deu ao homem para desenvolver suas faculdades. Elas dão o primeiro exemplo das regras de análise, da combinação e do método, que as ciências mais exatas seguem em suas operações.

Conforme Ilari (1999), só a partir da década de sessenta, os estudos de Lingüística começaram a ter espaço nos cursos universitários de formação de professores. Desde então, paulatinamente, os estudos realizados nas ciências lingüísticas passaram a ocupar o lugar antes ocupado pela didática. No entanto, ainda que tenha ocorrido nessa década a introdução da Lingüística no ensino superior “só nos anos 80 que os efeitos de seu ensino e da pesquisa

sobre a língua portuguesa começam a manifestar-se no ensino de Português” (SOARES. In. BATISTA, 2001, p. XI). Esses novos estudos da Lingüística passaram então a oferecer subsídios à reforma do ensino que ocorreu na década de oitenta.

Sabe-se que a Gramática Tradicional constituiu-se em uma disciplina importante em momentos de necessidade de afirmação da identidade nacional frente a supostos ‘deturpadores’ da cultura e da língua de muitas nações e que, foi nesses momentos, que a língua das classes dominantes foi tomada como língua oficial. A adoção de obras clássicas da literatura como suporte para o ensino de língua materna deveu-se ao fato de esses autores utilizarem essa mesma variante lingüística em seus textos.

No Brasil, a partir do momento em que a escola se abriu para as classes populares, tal modelo de ensino mostrou-se insustentável. A mudança nas políticas para o ensino da língua materna e o respaldo de uma ciência da linguagem na implantação de tais políticas não significou, no entanto, o fim dessa forma de conceber a linguagem. Hoje, até porque a maioria dos professores do ensino fundamental provêm de classes populares e têm pouca ou nenhuma formação literária, pouco se vê da literatura clássica em sala de aula. Dessa forma, pode-se dizer que o ensino de gramática tradicional, centrado nas obras modelares, na leitura de clássicos da literatura nacional, desapareceu dessa etapa de escolarização. Contudo, a ideologia que deu e dá sustentação a essa concepção de ensino, a de que a variante oficial ou padrão é a linguagem correta, persiste como uma verdade para muitos professores. Persiste, igualmente, a crença de que tal forma de linguagem pode e deve ser prontamente assimilada pelos alunos.

◆ A linguagem como veículo de comunicação

Na segunda concepção, que se tornou preponderante com a reforma do ensino ocorrida no início da década de oitenta, concebe-se como função primordial da linguagem a transmissão de informações. O estruturalismo²⁹ e a teoria da comunicação³⁰ se constituíram nos fundamentos para tal reforma. A língua é vista, nessa concepção, com

²⁹ estruturalismo: corrente do pensamento surgida no começo do século XX, na Europa. Foi incorporada ao método de várias disciplinas que se ocupam das ciências Humanas. O estruturalismo tem como características estudar o seu objeto tomando-o como parte estruturante de um dado sistema. Tem em Saussure seu maior representante na área dos estudos de linguagem.

³⁰ Teoria da comunicação: Desenvolvida a partir dos estudos de Saussure, por Romam Jakobson, nesta, a língua, principal instrumento de comunicação, é concebida como um código, que é transmitido de emissor (codificador) para um receptor (decodificador).

um código, formado por signos lingüísticos, através do qual determinada mensagem é transmitida de um emissor para um receptor. Nesse caso, conforme Travaglia (2001), “Como o uso do código que é a língua é um ato social [...] é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive”. Saussure (1857-1913) tem sido comumente tomado como representante maior dessa segunda concepção³¹, mesmo que muito do que se atribui a essa concepção não sejam idéias desse autor. Por exemplo, Saussure não conceitua a língua como um código.

Para melhor compreender as idéias de Saussure, é preciso situá-las dentro do contexto social e da corrente de pensamento dominante na época em que ele viveu e produziu: o positivismo. Culler (1997) argumenta que Saussure buscou enfatizar não os acontecimentos individuais mas sim a função dos eventos numa estrutura social geral. Os fatos sociais, são tomados por ele como parte de um sistema de convenções e de valores. Dada essa sua opção, Saussure não se fixa – embora sempre a considere – na produção lingüística individual, na fala; o que ele procura enfatizar é o sistema lingüístico subjacente à língua.

Por linguagem, Saussure (1998) entende a junção de três fenômenos: um físico, um psíquico e outro que é psicológico. Estes podem ser descritos, consecutivamente, pelo seguinte esquema: o primeiro é a produção e recepção de um som (fenômeno físico) que por sua vez resultou de imagem acústica, ou signo, (fenômeno psíquico) que determinado conceito suscitou no cérebro do falante e que foi transmitido pelo cérebro aos órgãos da fala e da audição.

Tem-se aí a linguagem que, segundo esse autor, tem duas faces: uma individual e outra social, ambas reciprocamente dependentes. Sendo social, a linguagem é um sistema estabelecido; sendo individual, está em constante evolução. Isto faz da linguagem uma instituição atual e, ao mesmo tempo, um produto do passado. Esse foi o grande dilema de Saussure, entretanto, entre a diacronia e a sincronia, ele optou pela segunda. É a língua, entendida como um sistema que se impõe ao falante, que ele elegeu como objeto da Lingüística e, ao lhe delimitar um objeto, dá a ela o estatuto de uma ciência.

³¹ Saussure é um pensador que divide as opiniões dos estudiosos da Lingüística. É muito citado mas pouco compreendido, argumenta Culler (Op.cit.). O próprio Bakhtin reconhece a importância do pensador suíço, embora discorde do pensamento dele: “A chamada escola de Genebra, com Ferdinand de Saussure, mostra-se como a mais brilhante expressão do objetivismo abstrato em nosso tempo [...] Saussure deu a todas as idéias da segunda orientação uma clareza e uma precisão admiráveis. Suas formulações dos conceitos de base da lingüística tornaram-se clássicas” (Bakhtin, 1995,p.84).

Ao utilizar o conceito de signo lingüístico, Saussure possibilita que a língua seja tomada em sua materialidade. Por atribuir ao signo esse caráter de arbitrariedade, ele pôde romper, nas palavras de Burgarelli (2001, p.64) “o elo que unia, desde os gregos, uma elaboração lingüística ao significado verdadeiro da coisa. A partir dessa afirmação sobre a arbitrariedade do signo, conclui-se que seu valor é negativo e diferencial[...]Para ele, em vez de essência, o que há na linguagem é diferença”.

Mas afirmar que a língua é um sistema não significa dizer que há uma forma única, melhor ou verdadeira de língua. Diferentemente da concepção anterior, os teóricos dessa concepção de linguagem não estão preocupados em normatizar o uso da língua; em definir o que é correto ou errado, o que eles buscam é descrevê-la. Isso abre espaço para a descrição de todos os fatos gramaticais independentemente de sua variante de origem³².

Se tal perspectiva traz esse avanço; o de considerar e descrever todas as variantes da língua, ela traz igualmente um problema, o de fixar-se na sua descrição. Em que consiste esse problema? Sem negar que a tradição teórica ligada à gramática descritiva representa uma ruptura e um grande avanço em termos de constituição de um objeto para a Lingüística, muitos autores defendem que ela não trouxe grandes modificações para o ensino porque, quando foi transposta para conteúdos escolares, ela acabou enfatizando descrições gramaticais o que não a distanciavam muito da gramática normativa. Para muitos autores que discordam dessa concepção de linguagem, dentre eles destaca-se Possenti (2000), saber descrever uma língua e saber usar essa língua são competências diferentes e nem sempre dominadas pela mesma pessoa: “saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra[...]Saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra” (Op.cit., p.54).

Nesse ponto, uma reflexão se faz necessária. Como se afirmou ao descrever o ensino descritivo (Possenti, 2003), próprio dessa concepção de linguagem, os professores encontram uma dificuldade muito grande em abandonar um ensino baseado na descrição gramatical, embora afirmem que a prioridade seja a leitura, compreensão e produção de textos, a maioria deles acha imprescindível trabalhar a gramática descritiva. Isso pode ser constatado quando se analisa as respostas que deram a uma das questões que lhes foi formulada.

³² Na visão de Burgarelli (2001, p.66) os estudiosos da linguagem menosprezam a importância das contribuições advindas de Saussure, principalmente, nos estudos relativos à aquisição da linguagem porque nesses “reduz-se a compreendê-lo como formalista, como alguém que teria descartado a possibilidade de incluir o sujeito em sua formulação sobre o signo lingüístico”.

A questão foi a seguinte: Quais conteúdos estão sendo priorizados no ensino de Língua Portuguesa, no terceiro período do ciclo II? No quadro abaixo encontram-se os conteúdos que os professores entrevistados afirmaram estar priorizando no trabalho realizado com as turmas do terceiro período do ciclo II, turmas F.

Quadro dos conteúdos priorizados em Língua Portuguesa, turmas F, ciclo II.

PROFESSOR	ESCOLA	CONTEÚDOS
Ana	A	Leitura e escrita
Beatriz	B	Leitura, produção, elementos da comunicação, tipos de linguagem, contexto lingüístico, intencionalidade, tipos de texto, variantes lingüísticas
Cecília	C	Leitura, interpretação, escrita : ortografia, paragrafação, pontuação
Danilo	C	Leitura de textos reflexivos, produção e interpretação
Estela	D	Leitura, escrita e gramática
Fátima	E	Leitura e ortografia
Gilda	F	Ortografia e gramática
Helena	G	Produção, leitura e compreensão
Iara	D	Parágrafo, leitura, gramática, ortografia
Joana	D	Fora a gramática, a leitura e a produção de textos
Laura	G	Interpretação produção e gramática também
Nádia	A	Leitura e teatralização
Oneide	H	Leitura e organização dos textos e, dentro deles, mostro a gramática

Quadro 01. Fonte: entrevista com os professores.

O quadro mostra que os professores entrevistados, embora não o explicitem, fazem uma junção das três concepções, eles parecem reconhecer a necessidade de trabalhar com os discursos efetivamente produzidos, os variados textos, mas não abandonam a preocupação com a gramática, com as normas. Fato semelhante ocorre no seio da própria Lingüística.

Orlandi (1986) argumenta que no cerne dessa disciplina ocorre uma divisão: ela é a um só tempo a ciência da língua – o sistema de signos, conjunto de regras; e a ciência das línguas – uso concreto da língua pelo falante. No primeiro caso, a preocupação dessa ciência se volta para as formas abstratas da língua; no segundo, a preocupação central é como ela se concretiza nas enunciações elaboradas pelos falantes. Essa dupla identidade tem para a Lingüística, segundo a autora (Op. cit. p.49), uma consequência: a disciplina “paga o preço de ser autônoma através de um certo número de “esquecimentos” voluntários pelos quais certos fatos são tidos como relevantes e outros vão sendo excluídos”.

Acompanhando a história da disciplina Língua Portuguesa constata-se que, nas políticas oficiais que definem as diretrizes para o ensino de língua materna, a ciência da língua – aquele segmento que se preocupa com o estudo das formas do sistema – começou a perder terreno na mesma medida em que a ciência das línguas – a que se volta para o uso

concreto da língua – foi sendo tomado como referência para as diretrizes do ensino da disciplina. É o que será exposto a seguir.

◆ A linguagem como lugar das interações humanas

Conquanto tenham permanecido defensores das concepções anteriores, a partir dos anos oitenta, começaram a se tornar preponderantes nas políticas para o ensino da língua as tendências da lingüística que se centram nas enunciações efetivamente realizadas e em seu contexto de realização, através de suas diferentes correntes de pesquisa, conforme descreve Orlandi (1986)³³. Tais correntes vêem a linguagem “como um lugar das interações humanas” (GERALDI, 2003, p.41).

Essa forma de conceber a linguagem foi a base da reforma ocorrida no final da década de oitenta, quando a disciplina passou a ser chamada Português. Tal concepção foi reafirmada e aprofundada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos, aprovados em 1998 e nos quais a disciplina é denominada Língua Portuguesa. Mas o fato de tal concepção ser tomada como referência para os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino de Língua Portuguesa terceiro e quarto ciclos não implica que ela, de fato, tenha sido compreendida pelos professores que trabalham com a disciplina, embora eles até digam optar por ela.

Tomam-se, nessa terceira concepção, os estudos que abordam a linguagem como produto das interações, da atividade dos homens em dado contexto social. Os principais defensores dessa concepção de linguagem foram os soviéticos Bakhtin (1895-1975), Vygotsky (1896-1934) e Luria (1907-1977). Os dois últimos, ambos psicólogos, desenvolveram, juntos, estudos ligados à aquisição e desenvolvimento da linguagem e do pensamento humanos; tais estudos após a morte precoce de Vygotsky foram continuados por Luria. Bakhtin, estudioso da Lingüística e da Literatura, desenvolveu suas pesquisas voltadas para essas ciências da linguagem. Embora tenham nascido no mesmo país, vivido na mesma época e desenvolvido pesquisas sobre um tema comum: a linguagem, não há referências aos estudos desenvolvidos por Bakhtin nos textos dos outros dois autores e vice-versa.

³³ Orlandi (1986) opõe à corrente formalista (Gramática Tradicional, Funcionalismo-Estruturalismo e Gerativismo) as seguintes tendências que se centram na enunciação: a sociolingüística, a etnolingüística, a sociologia da linguagem, a pragmática, a teoria da enunciação e a análise do discurso.

A linguagem é compreendida, na perspectiva desses autores, como um sistema vivo, dinâmico, que se desenvolve por meio de enunciações dialógicas cujo contexto são realidades sociais e históricas dialéticas. Mais que um instrumento de comunicação e de expressão do pensamento, a linguagem é tomada como um elemento constitutivo da própria essência humana.

Na ótica de Vygotsky, ela é entendida como uma ferramenta desenvolvida ao longo da evolução dos homens, ferramenta que lhes permite presentificar aquilo que está ausente, nomear objetos e ações, caracterizá-los, relacioná-los; permite-lhe produzir cultura, transmiti-la à sua posteridade, deixar o seu legado. A linguagem permite ao homem, argumenta esses autores, não apenas dizer algo, mas, principalmente, refletir sobre o que diz, ou seja, permite-lhe desenvolver a consciência de si e do outro. A importância do outro reside, para esse autor, no fato de que a linguagem é, em sua origem, uma atividade intersubjetiva, ou seja, orienta-se para o outro, só depois a linguagem pode tornar-se intrasubjetiva³⁴. A linguagem, seja a fala exterior ou a interior, tem sua origem nas relações sociais.

Bakhtin (1995), ao definir o que entende por linguagem, lança mão de uma comparação: argumenta o autor que para compreender o fenômeno da combustão é necessário colocar o objeto no meio atmosférico, assim também para compreender a linguagem é igualmente necessário situar o emissor, o receptor e o som emitido no meio social. Ele defende que a linguagem é mais que a soma de um fenômeno físico (o som enquanto fenômeno acústico), fisiológico (processo de produção e recepção do som) e psicológico (atividade mental realizada pelo falante e pelo ouvinte). Com a palavra Bakhtin (Op.cit., p.70):

A unidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala.

Bakhtin (Op.cit.) também acredita que a linguagem é por demais abrangente e, por isso, não pode ser apreendida em seu todo. Ele também compreende a língua como um

³⁴ Esse é um dos pontos obscuros da teoria de Vygotsky. O próprio autor (Apud CARVALHO, 2000, p.58) adverte: “até agora, conhece-se apenas um esboço desse processo”. Segundo Freitas (apud CARVALHO, Op.cit, p.58) “Há necessidade de muito estudo e pesquisas para se ir mais fundo em aspectos que não estão muito claros ou que despertam controvérsias”.

sistema de signos, um conjunto de recursos expressivos utilizados por uma determinada formação social, entretanto, argumenta tratar-se de um sistema aberto, em constante mobilidade, mesmo que, para a consciência individual do falante, situado num dado contexto lingüístico, ela se apresente como um sistema de normas rígidas que deve ser seguido. Essa visão do autor se deve ao fato de ele tomar a língua em sua evolução histórica permanente “a língua é um fenômeno puramente histórico”, diz ele (Op.cit., p 109). Mais do que pela língua Bakhtin volta sua atenção para a fala, cuja natureza é, para ele, tão social quanto a língua. Assim diz ele(Op.cit., p. 109):

Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social.

Defende o autor que a língua não se constitui no sistema abstrato de formas lingüísticas, como defendiam os teóricos do objetivismo abstrato. Também não se constitui pela enunciação monológica isolada ou pelo fenômeno psicofísico de sua produção, conforme propunham os defensores do subjetivismo idealista³⁵. A língua, para ele, é o fenômeno social da interação verbal que se realiza por meio da enunciação.

Um outro ponto chave da teoria da linguagem de Bakhtin (Op.cit.) é a dialogia. A palavra diálogo é utilizada por ele em seu sentido amplo. Engloba, além da conversa realizada em voz alta por duas ou mais pessoas que se encontram face-a-face, toda e qualquer comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Assim, ao ler um livro, uma carta, um documento, por exemplo, o falante está realizando uma forma de diálogo. Esse diálogo nunca cessa visto que ele é sempre resposta a intervenções que o antecederam como também provoca, por sua vez, uma resposta daqueles discursos que o sucederão.

É nesse sentido que Bakhtin (Op.cit.) afirma que toda enunciação é apenas mais um elo na corrente da comunicação verbal. E que, mesmo não havendo um interlocutor físico, real, ao qual o falante possa dirigir-se, mesmo quando realiza um monólogo, esse usuário da língua tem um auditório social que representa o grupo social médio do qual faz parte. A palavra, não pertence nem ao locutor nem ao interlocutor, ela é um território comum partilhado por ambos:

³⁵ Esclarece Bakhtin (1995, p.72): “na filosofia da linguagem e nas divisões metodológicas correspondentes da lingüística geral, encontramos-nos em presença de duas orientações principais [...] chamaremos a primeira orientação de “subjetivismo idealista” e a Segunda de “objetivismo abstrato”. Em nota explicativa, entretanto, o autor reconhece que tais denominações, especialmente a primeira, são inadequadas.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros, se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor (Op.cit.,p.113).

Justamente por tomar a fala, a enunciação, e não a língua, o enunciado, que o autor defendia uma outra direção para a lingüística, ele lamentava os rumos tomados por essa ciência. Para ele, dois fatos moldaram os rumos da sua história: o primeiro foi ter se constituído a partir do estudo de línguas mortas e estrangeiras. Na avaliação do autor, esse fato fez com que se desenvolvesse uma concepção fechada e inerte da língua, desvinculada de um contexto real de produção da linguagem; o outro foi de ter que criar um instrumental que possibilitasse a aquisição dessas línguas e adaptá-lo para que se transformasse em conteúdo escolar. Segundo o autor, a fonética, a gramática e o léxico, enquanto centros organizadores das categorias lingüísticas nasceram desse segundo fato.

Como crítico do modelo de estudos lingüísticos vigentes em sua época, Bakhtin (Op.cit.) não ignorava a existência e a importância da gramática da língua nem a relevância dos estudos lingüísticos precedentes, entretanto, defendia uma mudança de foco para essa disciplina. Para ele, esses estudos deveriam ter como eixo os enunciados efetivamente realizados pelos falantes e não um sistema lingüístico abstrato. Argumentava que o conhecimento dos gêneros discursivos existentes no meio social em que se insere o falante de uma língua é, tanto quanto o conhecimento da gramática, imprescindível à realização da enunciação. Ele defendia com veemência que se a cada enunciação o falante tivesse que inventar um gênero apropriado a comunicação se tornaria tão impossível quanto se o falante não tivesse internalizado as normas gramaticais de sua língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa terceiro e quarto ciclos tomam como referência para o ensino da língua materna as concepções de linguagem, língua, gênero e texto defendidas por Bakhtin e seus seguidores. O referido documento conceitua linguagem como uma “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade”. Essa concepção interacionista, que prevalece atualmente nas diretrizes nacionais para o ensino de Língua Portuguesa, encontra-se também presente em maior ou menor profundidade nos livros didáticos que atualmente são analisados, classificados e disponibilizados para as escolas pelo Programa Nacional do Livro Didático, do Ministério da

Educação e Cultura³⁶. Esse fato faz com que os professores que atuam em sala de aula, mesmo não tendo conhecimentos mais consistentes dessa teoria, tenham sua ação pedagógica, de certa forma, também perpassada por ela.

Ocorre que as políticas educacionais são formuladas a partir de subsídios de intelectuais que defendem determinadas posturas teórico-políticas que são dominantes no momento em que são implantadas tais políticas, mas quem as executa são professores que, com raríssimas exceções, pouco conhecem das teorias que as fundamentam. Resta então a esses profissionais, de quem se exige uma mudança de concepção, tentar apreendê-las pelo que lhes chega por meio do livro didático ou filtradas nas orientações oficiais.

Acontece, porém, que os professores têm uma história anterior que define sua visão de mundo e sua ação pedagógica, mas os formuladores das políticas educacionais omitem nessas reformas que “Qualquer que seja a forma ou o meio, essas histórias formam a todos nós; e são essas histórias que devemos usar para fabricar novas[...]narrativas”(HEILBRUN. Apud SILVA, 2003, p. 15). Ao acompanhar as narrativas dos professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, o quadro que foi esboçado nos parágrafos anteriores pode ser constatado. É o que será feito no terceiro item desse capítulo.

2.3 A Ação Pedagógica do Professor de Língua Portuguesa, no Ciclo II

2.3.1 Prioridades no ensino de Língua Portuguesa

O que os professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia pensam a respeito do ensino de língua? Que concepção de linguagem orienta o trabalho deles? O que valorizam, o que consideram prioridade no trabalho que realizam com a língua materna? É o que será desenvolvido na seqüência desse capítulo. Para tal serão apresentadas as opiniões e posicionamentos dos professores por meio da fala deles próprios, confrontando-as com o conjunto teórico acima esboçado.

Uma vez que os Parâmetros Curriculares são tomados, oficialmente, como referência para as diretrizes curriculares do município de Goiânia e que as escolas dessa rede de ensino também os utilizam como referência em seus Projetos Pedagógicos, algumas questões propostas aos professores entrevistados, que ora serão descritas, foram formuladas para dar a

³⁶ Os livros didáticos são enviados a cada três anos para as escolas, eles são classificados por estrelas – de uma a cinco. Acompanha os livros um guia comentando o motivo da classificação de cada um, uma análise de suas deficiências e qualidades.

conhecer qual é a perspectiva de trabalho adotada por eles com relação aos três eixos que esses Parâmetros propõem para o ensino de língua materna: a leitura, a produção de textos e a análise lingüística. Além das entrevistas, atividades pedagógicas cedidas por esses professores e observações realizadas na sala de aula e em outros espaços da escola também foram utilizadas para melhor apreender a ação pedagógica por eles desenvolvidas.

Perguntados sobre o que seria, para eles, um bom ensino de Língua Portuguesa nessa etapa da escolarização, última etapa do ciclo II, os professores revelaram quais têm sido suas prioridades e preocupações. De modo geral, mesmo tendo posicionamento teórico e opções metodológicas diferentes, os treze professores entrevistados responderam estar de acordo com as diretrizes nacionais para o ensino da língua materna e apontaram uma direção comum, mas tal consenso, é bem verdade, parece estar instaurado mais na teoria que esses professores verbalizam que na ação pedagógica que realizam. Segundo afirmam, o bom ensino seria aquele capaz de ajudar o aluno a ler, compreender e produzir bons textos em língua materna. Isso é o que pode ser percebido na resposta dada pela professora abaixo:

Todos nós devemos trabalhar muita leitura, produção, identificação de diferentes tipos de texto, a função deles de acordo com a ideologia do escritor. Se é um texto informativo, charges etc. e também os aspectos gramaticais. No caso do ciclo tem que fazer um trabalho de entendimento individual, pois eles (os alunos) não serão reprovados, senão passam para o outro ciclo com problemas (professora Cecília, escola C).

Na fala acima, a preocupação da professora com o trabalho de leitura, compreensão e produção de textos está ancorada nos princípios propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa terceiros e quarto ciclos. Afirmo o documento citado que há, na atualidade, uma exigência por novas modalidades de leitura e que a escola precisa responder a essa exigência realizando “uma revisão substantiva das práticas de ensino e a constituição de novas práticas que possibilitem ao aluno aprender a linguagem a partir da diversidade textual socialmente dada”. Há na fala dessa professora uma preocupação de abarcar nessas atividades os aspectos da forma e do conteúdo dos textos, incluindo os seus aspectos gramaticais e semânticos. No entanto, como pode ser apreendido pela resposta dada, ela acredita que realizar esse trabalho nos ciclos traz uma dificuldade maior. Enfrentar essa dificuldade é, na perspectiva dela, uma responsabilidade dos professores que atuam com esses alunos.

Nem todos pensam da mesma forma. Há outros professores que defendem que o ensino de Língua Portuguesa, nessa etapa da escolarização, deve garantir um espaço privilegiado para a leitura. Mas defendem também que, como o trabalho com a leitura é uma necessidade para que se efetive uma verdadeira experiência com os ciclos, tal garantia não pode ser suprida apenas pela ação do professor ou pela escola. Tal postura pode ser constatada nas declarações seguintes:

Primeiro teria que ter recursos, ter biblioteca, o acervo que a escola tem é fraco e está desatualizado, não tem como o aluno fazer pesquisas. Teria que ter muitos livros para poder emprestá-los para os alunos, poderia haver oficinas, conversas com escritores goianos etc. Assim poderia haver ciclos (professora Ana, escola A).

Muita leitura de livros literários. Você vê, os alunos não vão àquela biblioteca (a da escola), os livros literários não chegam aos alunos, o trabalho é pouco, é insuficiente (ela se refere à bibliotecária). Deveria ter uma sala de leitura com os livros disponibilizados para os alunos. O material didático é pobre, não há recursos (professora Iara, escola D).

Um grupo de entrevistados aposta que o ensino de língua materna, por meio do trabalho com a leitura, pode desenvolver o senso crítico dos alunos e instrumentalizá-los para conquistar cidadania e melhores condições de vida. Esta, aliás, tem sido também uma preocupação evidenciada nas atuais políticas de ensino da língua materna. Esses professores assim definem o que consideram um bom ensino de Língua Portuguesa:

Eu acho que é aquele que dê condições ao aluno de ler e compreender as entrelinhas e que a partir dali ele possa construir ele mesmo as entrelinhas dele. Acho que se a gente conseguir isso a gente tá no céu (professora Oneide, escola G).

É o ensino capaz de fazer com que o aluno se sinta gente, se sinta libertar, superar as dificuldades. Aprender Português é conhecer através da leitura, se preparar para melhorar as condições sociais, financeiras, conseguir trabalho etc. (professora Beatriz, escola B).

Quando responderam a esta questão, a preocupação com o uso da norma culta e com a correção da escrita não prevaleceu na fala das professoras e do professor entrevistados. Com relação a este aspecto, somente 2 professoras, ambas da mesma escola, manifestaram que essa deve ser a preocupação central do ensino de Língua Portuguesa. Uma delas é bastante veemente quando afirma a razão do ensino da disciplina:

Para ele ser bom, ele tem que levar o aluno a saber usar a norma culta, tem que levar o aluno a dominar a língua para ele se comunicar, ler e escrever bem etc.(professora Fátima, escola D).

A outra professora também, nesse e em vários outros momentos da entrevista, enfatiza a importância da correção da escrita. Ela avalia que o trabalho de leitura realizado não foi satisfatório, contudo, ainda que pareça intuir a importância dessa atividade de leitura, ela não consegue explicitar a necessidade da construção do vínculo leitura/escrita. Na aparente impossibilidade de atender a essas duas necessidades, conforme a resposta dada, ela opta por priorizar a escrita:

Eu acho que a construção do texto é primordial, porque aí a gente vai poder ver como ele (o aluno) está fazendo. Nós tentamos trabalhar com o cantinho da leitura, mas não foi bom. Se ele estiver produzindo com correção, isto é importante (professora Gilda, escola E).

Possenti (2000, p.17), concordaria com a professora Fátima, ele também defende que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”. Entretanto, ele discordaria da forma de ensinar essa língua padrão. Para ele o professor se preocupa em excesso com os erros, em especial, com os de grafia e se esquece de valorizar e aproveitar o que o aluno sabe. Ele argumenta que a língua “o aluno não aprende por meio de exercícios repetitivos, mas por práticas significativas [...]o domínio de uma língua, repito, é resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (Op.cit., p.17).

◆ A leitura

De maneira geral, como pode ser constatado nas falas anteriores, há entre os professores entrevistados uma grande preocupação de garantir a leitura, compreensão e produção escrita ‘eficientes’. Tal preocupação, entretanto, parece advir mais do fato de, supostamente, essas habilidades ainda não terem sido dominadas por esses alunos, que já deveriam dominá-las em virtude da faixa-etária ou da etapa de escolarização em que se encontram, que da própria razão de ser da disciplina. Tal defasagem na formação desses alunos é explicitada na fala de uma outra professora, cuja função no ciclo II é especificamente a de trabalhar com os livros literários enviados pelo MEC, Ministério da Educação e Cultura

por meio do Programa Nacional do Livro, quando respondeu a uma outra questão formulada: Que importância você atribui ao ensino da leitura?

O objetivo inicial foi que a gente formasse leitores. Nas turmas Fs, a gente sabe que tem casos gritantes de alunos que não sabem ler e escrever, não sabem nem decodificar. Depois eu comecei a trabalhar a oralidade, a interpretação oral, porque eu percebi que eles não entendiam o que liam. Eu pedia a eles que lessem o texto e perguntava o que entenderam; ninguém respondia. Eu lia para eles e perguntava novamente, eles continuavam sem entender. Então eu perguntava quais as palavras que eles não tinham entendido, e começava a trabalhar as palavras, as frases, o parágrafo. Eu percebi uma dificuldade muito grande. O objetivo da Literatura nas Fs seria afunilar, aprofundar essa leitura (professora Nádia, escola A).

Pode-se observar que a metodologia utilizada pela professora para abordar o texto encontra respaldo na primeira concepção de linguagem, para a qual o texto, tal qual o pensamento são fragmentados. Ou seja, ela acredita que primeiro é preciso compreender as palavras para depois passar à compreensão das frases e dos parágrafos e, só após esse processo, compreender a totalidade do texto. O problema desse tipo de compreensão é que muitas vezes, ele resulta na proposição de exercícios pouco estimuladores e que pouco ajudam o aluno a compreender o que é um texto e como produzi-lo.

Na escola F, por exemplo, observou-se em uma aula que, após fazer uma única leitura do texto e antes de discuti-lo com os alunos, a professora pediu-lhes que procurassem no dicionário as palavras que eram pouco conhecidas pela turma. O exercício foi feito de forma mecânica, os alunos copiavam todas as informações que encontravam escritas à frente do verbete. A professora não considerou necessário mostrar-lhes que deveriam buscar no dicionário o significado que tais palavras poderiam assumir no contexto da leitura realizada, ou seja, sair da situação de dicionário e se tornar palavra viva (Bakhtin,1995). A estratégia proposta pela professora pouco pôde ajudar os alunos a compreender melhor o texto lido, mas ela acreditava estar contribuindo para que os alunos ampliassem o seu vocabulário e entendessem melhor o texto.

O que a professora ignorou, ao propor essa atividade, é que a palavra, como diz Bakhtin (Op.cit., p.95), “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos a palavra”. Quando realiza a leitura de um texto, seja ele qual for, o aluno está diante da presença de um outro, do discurso de um outro. Tem-se aí o encontro de dois mundos mediado pela linguagem. É essa produção concreta, o sentido que o autor quis extrair da palavra que o aluno precisa apreender. Assim sendo, uma atividade só pode ajudar o aluno a ler melhor um texto, se possibilitar a ele que compreenda isso. É ainda

Bakhtin quem diz (1995, p.4) “Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria linguagem”.

Nas respostas dadas pelos outros professores, quando indagados sobre a importância das atividades de leitura, evidenciam-se maneiras distintas de se conceber o papel da leitura na escola. Evidencia-se também que, embora o professor e as professoras entrevistados não especifiquem um referencial teórico no qual estejam apoiados, as discussões sobre as práticas de leitura desencadeadas nas academias e nos centros de pesquisas estão subjacentes na sua ação pedagógica. Para esses professores a leitura na sala de aula assume diversas funções como pode ser observado nas respostas dadas.

Conforme acreditavam os antigos defensores de um ensino de língua materna centrado nos princípios da gramática tradicional a adoção de textos modelares era importante porque eles seriam norteadores das práticas de escrita. Alguns professores dos ciclos conservam essa forma de conceber a leitura. Para eles, a principal função das atividades de leitura é a de oferecer modelos corretos de escrita. Modelos que podem ser incorporados pelos alunos:

Para mim leitura é essencial, é de fundamental importância. Quanto mais o aluno lê menos errado ele escreve. A leitura é que dá significado a tudo o que ele vai fazer, que faz ele organizar as idéias, ter argumentação (professora Joana, escola D).

Porque o aluno que consegue ler, ele escreve. Eu penso que o cérebro é como um computador, ele grava a forma correta de escrever as palavras. O aluno que lê muito escreve de forma correta. Desde o ano passado nós temos um projeto que consiste em usar os últimos 20 minutos da aula para leitura, o professor leva o que quiser para ser lido na sala. Tem gente que não assume, mas a maioria faz. Tem a leitura que eles fazem na biblioteca também (professora Laura, escola F).

Também é atribuída à leitura uma função cognitiva, nesse caso, ela, assim como outras atividades desenvolvidas na escola, é vista como importante porque tem a capacidade de promover o desenvolvimento intelectual dos alunos. Assim se posiciona uma das professoras:

Todas as atividades são importantes para o aluno desenvolver o seu lado intelectual, para ele ser uma pessoa crítica e participativa no meio em que ele vive (professora Cecília, escola C).

A leitura tem ainda, na fala de alguns professores, a função de preparar os alunos para a vida, de mudar comportamentos. Esse uso da leitura, que tem como finalidade moldar comportamentos, parece advir da interpretação que os professores fazem do discurso que dá sustentação aos ciclos: a ênfase na formação humana. Esse discurso trouxe à tona certas concepções sobre a importância da leitura comuns a épocas anteriores nas quais os livros didáticos eram recheados de textos cuja centralidade era a formação de valores cívicos e morais. Esse objetivo da leitura foi explicitado, por exemplo, no *programa curricular* expedido pelo Ministério da Educação, criado logo após a Revolução de 1930. O *programa de Português* criado naquele momento salienta que o professor deve tirar o máximo de proveito da leitura porque esta, quando bem escolhida e orientada, torna-se um “manancial de idéias que fecundam e disciplinam a inteligência e concorrem para acentuar e elevar, no espírito dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística” (In. ZILBERMAN, 2002, p.78).

Nas respostas dadas, os professores entrevistados afirmam que as aulas de leitura reservam espaço para a discussão de textos diversos. Porém, pode-se observar que o objetivo maior do trabalho com essas atividades de leitura não é o estudo do texto enquanto produto da linguagem, da cultura e da arte. O que se busca, em muitas dessas atividades, é fomentar valores, mudar comportamentos considerados nocivos ao próprio aluno e à sociedade. Para muitos professores esse tipo de atividade significa também uma forma de integrar o ensino de língua portuguesa aos projetos que a escola deve desenvolver; de trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar e de relacionar esses conteúdos trabalhados ao que chamam de realidade e necessidade dos alunos. As afirmações acima podem ser observadas nas respostas que seguem:

Uma das coisas boas da leitura é que ela contribui para a reflexão, para que o aluno pense e modifique as coisas que estão aí. Acredito que a leitura seja capaz de fazer o aluno modificar seu comportamento com relação ao mundo (preservação da natureza, por exemplo). Isso desenvolve o espírito crítico, ele está interpretando e relacionando, está levando a mudanças de postura, do espírito crítico. Uma das coisas que eu acho importante também são os filmes. Trabalhei *A Corrente do Bem*, para resgatar valores que estão sendo perdidos. Queria ter trabalhado melhor, pedir pra eles continuar a corrente passar para os pais deles, perguntar aos pais se eles haviam passado para mais alguém, mas não deu, foi pouco o tempo, foi bom, mas poderia ter sido melhor. Trabalhamos outros filmes, mas acho que não foi bom para os meus alunos. Para a outra professora foi porque os alunos dela são maiores e ela tem aluno que até usa drogas. Não vou fazer mais isso. O filme *A guerra do Fogo* foi bom também, foi muito bom, teve integração com a matéria de História. Durante o filme tinha cena de sexo, eles ficavam rindo na sala, eu falei com eles sobre isso, refleti sobre a postura deles de ficar rindo. A gente deveria trabalhar

mais sobre isso. Eles escreveram sobre o que estudaram do filme, fizeram entrevista com o professor de História que levou a fita (que não é professor deles, mas coordenador de turno no período que estudam). Foi muito bom. (professora Iara, escola D).

Estou trabalhando mais com leitura, produção e interpretação de textos. A Unidade Regional sugeriu que a gente desenvolvesse um trabalho lendo mais com os alunos textos reflexivos (professor Danilo, escola C).

Eu gostei da atividade com os filmes. Para trabalhar valores, dentro do projeto desenvolvido, nós vimos três fitas: *Para sempre Cinderela*, *O gênio indomável* e *Um ato de coragem*. Discutimos a necessidade de cuidar primeiro do próprio corpo, do ambiente familiar e da sociedade mais ampla. Nos filmes, eles viram e puderam pensar na vida deles. Gostei também das atividades com as charges, os alunos gostam de desenhar, de grafitismo. Nós temos uma professora de Artes que trabalha muito bem isso com eles. Gostei também da leitura do livro *Que planeta é esse?* Trabalhamos música, a *Oração de São Francisco* foi a primeira, com ela trabalhamos as virtudes (professora Estela, escola D).

No relato que fazem sobre como trabalham a leitura em sala de aula pode ser observado que esses professores incorporaram, em seu discurso, algumas orientações teóricas, constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e veiculadas explícita ou implicitamente nos livros didáticos. Isso é particularmente evidenciado no que se refere à presença da diversidade de textos nas aulas de Língua Portuguesa. O trabalho com essa variedade de textos, segundo afirmam os professores entrevistados, faz parte da ação pedagógica cotidiana deles. Diz o documento acima citado que as atividade de ensino da língua materna devem “ser organizadas, basicamente, considerando-se o **texto como unidade básica de ensino e a diversidade de textos e gêneros** que circulam socialmente, bem como suas características específicas”(grifos no original) (BRASIL/PCNs de Língua Portuguesa, 1998, p.10). Dizem os professores:

Estou levando para a sala o almanaque, poemas, fábulas, música, anedotas, no projeto serão lidos livros literários (professora Beatriz, escola B).

Na sala de aula trabalhamos com o cantinho da leitura, leitura de charges, de quadrinhos, de poesia, de provérbios, textos jornalísticos, músicas, etc. (professora Cecília, escola C).

Chartier (apud SILVA, 2003, p.8) afirma: “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos”. Isso implica dizer que um trabalho efetivo com leitura exige investimento e ação seja por parte do professor que realiza o trabalho com leitura na escola seja por parte do poder público que deve prover condições para viabilizá-la.

Investimentos que devem ultrapassar os muros da escola, pois a vinculação estreita entre leitura e espaço escolar é empobrecedora de ambas.

Os professores apontam com frequência as dificuldades e limitações que encontram para realizar atividades de leitura; dentre elas destacam a falta de acervo e de estrutura das bibliotecas. Nas escolas visitadas, pôde-se constatar que todas têm uma sala que ostenta esse título, mas a biblioteca, na verdade, tornou-se uma sala para variados usos: para ali vão professores e alunos em busca de um lugar para as aulas de reforço; às vezes, é ali que são gravados os programas da *TV Escola* ou passam-se filmes para os alunos; ali também costumam encontrar-se professores em horário de planejamento. Muitas bibliotecas de escolas visitadas abrigavam, ainda, a máquina copiadora de que dispõe a instituição.

Tantos usos para um mesmo espaço traz uma implicação: a pessoa que deveria desenvolver um trabalho de bibliotecária, precisa realizar várias atividades ao mesmo tempo. Em algumas escolas, isso é usado como argumento para que seja definido um dia da semana para que cada turma possa pegar ou devolver livros. Uma outra questão é que as escolas da Rede não contam com bibliotecários profissionais; algumas pessoas que estão atendendo nas bibliotecas receberam treinamento para atuar nessa função, mas nem todos que receberam tal treinamento continuam nas bibliotecas. Muitos atendentes não receberam formação nenhuma. Esse cargo tem sido geralmente ocupado por professores que assinam contratos temporários para um período extra ou por funcionários em desvio de função. Isso acarreta uma rotatividade muito grande desses profissionais e faz com que as escolas, geralmente, não tenham quem se ocupe da biblioteca no início ou mesmo no decorrer do ano letivo.

Entretanto, apesar dessas dificuldades apontadas, os professores entrevistados atribuem a essas atividades de leitura um papel de destaque. Aqueles que conseguem construir com seus alunos uma relação mais instigadora com a palavra escrita descrevem esses momentos como sendo de grande proveito e de entrega ao jogo da leitura. É o que se pode notar pelas respostas das professoras abaixo.

Foram feitos trabalhos de leitura, de reconto oral e escrito, de teatralização. Monto vários grupos de teatro nas salas, depois fazemos júri com os próprios alunos para eles escolherem os melhores a representar cada personagem. Com os escolhidos montamos o teatro para apresentação para a escola. Com os livros do Monteiro Lobato fizemos outros livros e construímos peças de vestuário dos personagens, como por exemplo, a peruca da Emília (professora Nádia, escola A).

Nós temos livros na biblioteca, mas a biblioteca, no momento, está sem atendente, temos também o cantinho da leitura na sala de aula. Então o que eu tento fazer? Eu tento trabalhar os textos do livro, de jornais, faço círculo de contadores de história adaptado à realidade da sala de aula. Na sexta-feira eles levam os livros para casa e na segunda devolvem. Tem aluno que pede para ficar mais tempo com o livro, às vezes a mãe ou a avó também querem lê-lo (professora Oneide, escola G).

Um fato para o qual já foi chamada a atenção no capítulo anterior foi o baixo grau de exigência que se coloca para o desempenho escolar dos alunos do ciclo. Isso fica evidente no objetivo: *escrever com um mínimo de clareza e coerência* estabelecido nas diretrizes curriculares aprovadas para o período 2001/2004, pela Secretaria Municipal de Educação. Esse ponto é aqui retomado para registrar como essa postura permeia a ação pedagógica do professor. Dela talvez advenha a pouca expectativa que os professores entrevistados apresentaram com relação ao desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Em variados momentos das falas desses professores transparece a convicção de que essas crianças e adolescentes estão aquém do que seria esperado para tal período de escolarização.

Alguns professores, por sua vez, parecem ter assumido esse fato como natural, não lhes restando outra opção que não se conformarem ao que chamam de ‘realidade do aluno’. Parece estar sendo criado entre esses professores um consenso de que os alunos aprendem cada dia menos e, em conseqüência, podem ensinar cada dia menos. “O ciclo nivela os alunos por baixo” – comentou a coordenadora da escola B, ao falar das orientações que recebera de sua Unidade Regional³⁷. Na escola F, por exemplo, os alunos de uma turma foram considerados incapazes de trabalhar com o livro didático adotado pela escola e, em virtude disso, a professora trabalhava com eles textos e atividades copiados de outros livros considerados mais fáceis. Muitas vezes, esses textos com seus respectivos exercícios eram passados no quadro.

³⁷ A coordenadora em questão relatou uma reunião que a escola teve com o diretor de sua Unidade Regional o qual lhes dizia que deviam relativizar a importância dos conteúdos. Argumentava ele que tais conteúdos só têm utilidade em função de vestibulares e que, como os alunos da escola não eram potencialmente alunos de vestibular, que não havia vagas na faculdade para todos, que não havia empregos para todos e que o futuro daqueles alunos seria realizar trabalho braçal, não havia razão para se preocuparem com esses conteúdos que excluem os alunos da escola. A preocupação da escola deveria ser a formação humana dessas crianças.

Os ciclos parecem estar instaurando uma teoria da carência cultural³⁸ às avessas. Não se trata mais de procurar mecanismos que compensem as deficiências culturais que supostamente o aluno traz ao ingressar na escola (PATTO,1996), mas de fazer que a escola assuma a condição de defasagem cultural do aluno e não lhe impinja maiores exigências. Como se faz isso no ciclo? No que se refere às diretrizes da proposta, isso é feito questionando os conteúdos disciplinares, transferindo para esses conteúdos e para o modelo de avaliação a causa do fracasso escolar dos alunos da escola pública. No que se refere a ação do professor isso se faz pela opção de realizar atividades que exijam menor esforço cognitivo dos alunos. Ao relatarmos como realizamos atividades no ensino de língua materna, a preocupação de se adaptar a essa presumível (in)capacidade dos alunos revela-se na fala dos professores:

Tem o cantinho da leitura, a gente escolhe antes e leva pra sala. A gente leva pra sala e deixa espalhado na mesa. **São livros curtos que eles lêem rápido**, alguns não lêem. Depois eles levantam dados do livro, **fazem uma pequena ficha** (grifo nosso) (professora Gilda, escola E).

Geralmente a gente tira um tempo, este ano a coordenação deixou mais livre, normalmente no final da aula, por volta de dez e meia, a gente leva livros e gibis para a sala de aula e cada aluno escolhe o que quer ler, fazemos isso mais ou menos duas vezes por semana com os livros do Cantinho. Vamos trabalhar também mandando livros para casa, os livros enviados pelo MEC. Trabalhamos com o almanaque, **peço aos alunos para recontarem histórias... textos pequenos, é claro**. Eu deixo eles escolherem e contam pros colegas o que leram, mas pro outro semestre vou começar a cobrar (grifo nosso) (professora Helena, escola F).

Foi pedido para trabalhar de forma mais lúdica, porque o aluno precisa estar mais interessado. Quando eu quero que eles produzam um texto, a **gente lê textos menores**, às vezes, histórias em quadrinhos (grifo nosso) (professora Fátima, escola E).

Eu acho que é importante, mas tem coisa que eu priorizo mais por causa das dificuldades que os alunos têm de compreender essas coisas. Agora a gramática não tem tanta dificuldade, **eu trabalho a gramática, só que de uma forma mais light** (grifo nosso) (professora Laura, escola F).

³⁸ Segundo Patto (1996, p.94) a teoria da carência cultural ganhou força no Brasil na década de setenta, por meio dela se tentava explicar os motivos do fracasso das crianças pobres na escola. Diz a autora que “A aceitação que esta explicação do fracasso escolar das crianças das classes subalternas encontrou no Brasil nos anos setenta é compreensível por vários motivos: continha uma visão de sociedade não-negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica [...] vinha de encontro a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres. Negros e mestiços; [...] finalmente, ao ressaltar a pobreza e suas mazelas atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais mas pouco instrumentados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazer a crítica deste discurso ideológico”.

◆ A escrita

No que se refere às atividades com a escrita é possível encontrar, entre os entrevistados, influências das três concepções de linguagem, anteriormente descritas. Entre os professores que têm formação na área de Letras é mais comum encontrar referências às posições ligadas às teorias interacionistas, mas estas vêm acompanhadas também pela preocupação com o conhecimento da descrição da língua. Desta forma, os professores se declaram preocupados com que o texto seja o eixo articulador do ensino de língua materna, entretanto, preocupam-se também com que os alunos conheçam a estrutura da língua. Alguns pedagogos também declararam semelhante preocupação. Abaixo alguns exemplos do que foi exposto, os professores assim avaliam a importância que as atividades com a produção escrita têm para seus alunos:

Para perceber como o aluno pensa e ver como está a coerência, coesão, logicidade, começo, meio, fim, ortografia. Essas atividades podem levar o aluno a ser sujeito do conhecimento, o aluno vê que o texto é dele, que os conceitos são dele (professora Beatriz, escola B).

São importantes para o alunos melhorar a clareza das idéias escritas, desenvolver melhor suas idéias, sua argumentação, noção de causa e consequência e também para ele saber se comunicar, saber colocar no papel o pensamento que ele tem (professora Cecília, escola C).

Para mim a escrita é muito importante para que o aluno possa passar a mensagem dele, para isso é preciso que ele escreva com coerência, com coesão, com correção ortográfica. Já trabalhamos narração e descrição e textos como charges e cartuns (professora Estela, escola D).

Uma acentuada preocupação com a correção formal do texto, a qual caracterizava o ensino de língua materna quando este tinha por referência as orientações da gramática tradicional, foi demonstrada por alguns professores que não têm formação na área. É possível que a ausência de estudos mais aprofundados sobre questões de linguagem seja preponderante para tal forma de pensar o ensino de Língua Portuguesa e as atividades de produção escrita. Quando os professores entrevistados se referem à correção na escrita, seu campo de preocupações é, acima de tudo, a questão ortográfica. Os erros de grafia para a maioria desses professores configura-se no mais grave defeito que um texto pode ter. Com a palavra os professores:

Vejo que, se ele escreve, ele vai conseguir expor, ele vai demonstrar o conhecimento que ele absorveu, que ele adquiriu. Para o aluno poder diferenciar a linguagem oral da escrita e conseguir perceber o erro e tentar corrigir (professora Fátima, escola E).

É muito importante o aluno escrever de forma correta, com clareza. Eles vão usar a escrita correta sempre na vida. Eles vão usar o computador, mas o computador tem que ser direcionado. Eu acho muito importante a escrita correta (professora Gilda, escola E).

Primeiro eu vejo a questão do vestibular, eu valorizo muito a produção de texto, a redação. Os alunos têm uma dificuldade muito grande de ortografia. Por exemplo, dificuldade de escrever e separar sílabas de palavras como advogado, e eu sei que isso vai para a vida toda, mas tem que ser trabalhado (professora Iara, escola D).

Para mim a escrita é de fundamental importância, quanto mais o aluno escreve mais ela internaliza a forma correta de escrever as palavras (professora Joana, escola D).

A preocupação com que os alunos possam escrever diferentes tipos de textos é igualmente explicitada pela maioria dos professores entrevistados. Outra questão explicitada: os professores consideram a leitura de textos e, a partir desta, o trabalho com a oralidade de fundamental importância para o bom desempenho da produção escrita. É o que se pode ler nas respostas abaixo.

Parto de textos, faço debates, deixo os alunos falarem, depois peço para eles colocarem no papel. Não são todos, mas têm alunos que gostam de escrever, pedem até para escrever. Geralmente todos os textos que dão uma discussão boa são usados para produção (professora Beatriz, escola B).

Nós trabalhamos com relatórios, com produção de textos, com análise do texto; de forma que vá induzindo o aluno a pensar. Quando trabalho com vídeo, primeiro trabalho a parte oral e depois passo para o texto escrito. Quando trabalho com textos eu procuro fazer isso de forma que leve o aluno a criar, sem impor uma forma única, preestabelecida (professora Oneide, escola G).

◆ A análise lingüística

Como foi discutido no capítulo anterior, cada reforma educativa que se sucede, no ensino brasileiro, faz-se sobre os escombros da reforma anterior. As que ocorreram no ensino de língua materna não fogem à regra. É inquestionável a contribuição que os estudos realizados na área de linguagem trouxeram para o ensino de língua materna, a partir da década

de setenta. Entretanto, a radicalização das críticas a modelos e padrões de ensino anteriores, muitas vezes, levam a equívocos que geram resultados nem sempre desejados.

O aspecto que recebeu as mais duras críticas ao longo dessas reformas foi o ensino da gramática. É certo que, antes que tais críticas pudessem ser elaboradas, atividades sobre a descrição e a normatização da língua padrão se impunham ao ensino da língua materna. Pesquisas como as realizadas por Ilari (1999), Batista (2001), Geraldi (2003) e Possenti (2000) denunciam o espaço privilegiado que os estudos gramaticais ocupavam na sala de aula. Essa mesma afirmação também foi formulada por Orlandi (1986, pp.67,68). Conclui a autora que, embora as novas linhas da lingüística tenham ampliado seus espaços, “a primeira dessas linhas – a formalista-logicista – ainda é dominante na lingüística e continua a exercer uma influência sobre as outras”.

Muitas vezes, essas discussões alcançam a escola e acabam tendo como foco apenas a negação do ensino de gramática, acusando-o de ser a causa do pouco êxito dos alunos nessa disciplina. Os Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos Língua Portuguesa (1998, p.18) também assumem essa crítica, no entanto, colocam essa problemática nos seguintes termos: “tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la”.

A fala da professora abaixo é representativa de como essas discussões podem chegar às escolas de forma deturpada ou serem mal interpretadas pelos professores por falta de conhecimentos mais consistentes a respeito delas:

Priorizo a leitura e a escrita, principalmente, porque o nosso aluno está muito defasado nesta área, e a compreensão de textos porque tem aluno que lê mas não entende. Nós sabemos que a gramática foi abolida praticamente, mas, às vezes, é preciso trabalhar isso separadamente (Professora Estela, escola D).

Ao contrário dessa professora, o que se constata é que muitos professores reproduzem esse discurso da negação da importância da gramática, quando perguntados diretamente sobre o assunto, mas quando falam mais livremente de sua ação pedagógica, esse discurso se revela não tão verdadeiro. Foi perguntado aos professores: Que importância você atribui às atividades de análise lingüística? Alguns, nas respostas dadas, afirmam que os conteúdos ligados à análise do uso da linguagem, aos aspectos gramaticais do texto, são considerados conteúdos dispensáveis ou pouco importantes dentro da proposta de ciclos de desenvolvimento humano:

Não há uma ênfase neste aspecto, o objetivo maior não é este. (professora Ana, escola A).

Fica por conta da outra professora (professor Danilo, escola C).

Não há ênfase nesta parte (professora Fátima, escola E).

Não tenho me prendido muito nisso não (professora Gilda, escola E).

Eu acho que é importante, mas tem coisa que eu priorizo mais por causa das dificuldades que os alunos têm de compreender essas coisas, a compreensão e produção de textos, por exemplo, (professora Laura, escola F).

Alguns desses entrevistado disseram não saber o que significava análise lingüística e, após serem esclarecidos do seu significado, disseram não fazer a análise da linguagem utilizada nos textos que lêem com os alunos, é interessante notar que, no quadro 01 – conteúdos priorizados nas turmas F, três dos professores acima declaram priorizar a gramática e uma delas citou um estudo de ortografia como uma das atividades mais positivas que realizou com sua turma.

Uma menor parte desses professores consegue ver os estudos de análise lingüística como possíveis aliados. Nesse aspecto eles agem em conformidade com os PCNs (1998, p.17) que declaram: “o planejamento de situações didáticas deve possibilitar a reflexão sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto com o intuito de colocá-los à disposição ativa dos alunos”. Esses professores atentam para o fato de que a reflexão sobre o uso da linguagem e o estudo dos aspectos gramaticais do texto podem ajudar o aluno a realizar leituras mais profícuas:

Essas atividades são importantes na medida que dão subsídios à produção de textos dos alunos, que o ajudam a escrever melhor (professora Beatriz, escola B).

Olha, quando eu tinha só magistério e depois com a pedagogia eu trabalhava muito presa à gramática de forma solta, fora de contexto. Hoje eu acho isso muito difícil porque as palavras mudam conforme o lugar que ocupam no texto, então eu tento trabalhar a gramática viva. Eu sei que, às vezes, ainda fico muito presa porque essa forma de trabalhar parece ficar mais perto, mais fácil para o aluno. Mas quando a gente consegue fazer diferente a gente vê que é muito melhor para o aluno perceber a relatividade da língua, ele vê, por exemplo, que uma mesma palavra pode ser substantivo ou adjetivo (professora Oneide, escola G).

Para um terceiro grupo a preocupação maior é com o fato de que os alunos escrevam sem erros de grafia. Para este grupo, os estudos de análise lingüística são, muitas vezes, reduzidos ao estudo de convenções ortográficas:

Eu acho isso muito importante, na medida do possível vou chamando atenção deles para esses erros, por exemplo: escrever por isso emendado, explico que depois do ponto final eles devem colocar letras maiúsculas e não minúsculas como muitos fazem e outros erros desse gênero (professora Iara, escola D).

Também tem sua importância. Se os alunos não conhecem as convenções ortográficas, fica difícil entender o que eles escrevem. Por exemplo, outro dia ensinei para os alunos por que se escreve M antes de P e de B, tem um motivo para isso. Acho que é tão importante quanto a leitura e a escrita (professora Estela, escola D).

Em uma das escolas onde realizamos esta pesquisa, os professores levantaram, no início do ano letivo, uma relação de conteúdos a qual chamaram de currículo mínimo. Nessa o que se pode ver é, acima de tudo, uma extensa listagem de tópicos de descrição gramatical, com ênfase na morfologia e nas regras ortográficas. Todas as professoras que trabalham Língua Portuguesa com as turmas F tinham esse currículo mínimo anexado em seus cadernos de planejamento, por sinal bem elaborados.

Quadro do currículo mínimo/2003 elaborado pelas professoras da escola D

Geral	Ortografia
Alfabeto (maiúscula e minúscula)	R inicial, R brando, R dobrado
Palavras com K, W e Y	Palavras com S inicial e depois de consoante
Sílabas (classificação quanto ao número)	Palavras com Z e S com som de Z
Encontros vocálicos	Palavras com S ou Z finais
Encontros consonantais	Palavras com Ç e S dobrado
Dígrafos	Palavras com CE, CI, Ç
Tonicidade	Palavras com CH, LH, NH
Acentuação	Palavras com H inicial
Pontuação (sinais)	Palavras com GE GI, JE, JI
Substantivos	Palavras com L ou U
Gênero do substantivo	Palavras com M antes de P e B e N antes de outras consoantes.
Número do substantivo	Palavras com GU, QU/ GUA, GUO, GUÃO e QUA. QUO, QUÃO
Grau do substantivo	Palavras com NS
Artigos	Emprego dos porquês
Adjetivos	Grafia do traz, atrás, mal e mau
Numeral	Palavras com X e CH
Pronomes	Uso do mas e do mais
Verbos (tempos, modos, conjugações, formas nominais, auxiliares, pôr)	Verbos Terminados em ÃO e AM
Advérbios	Palavras com X com som de S, CS e Z
Preposição	Palavras com XC e SC
Interjeição	
Conjunção	
Sujeito e predicado	

Quadro 02. Fonte: entrevista com os professores.

Outro dado é que essas professoras consideram importante trabalhar com exercícios de descrição gramatical, mas como o livro adotado pela escola não traz essa forma de atividades na proporção que elas consideram necessária, as professoras buscam esse tipo de exercícios em livros mais antigos e reproduzem essas atividades no mimeógrafo ou as passam no quadro-de-giz. Não é essa, no entanto, a perspectiva traçada para o ensino de Língua Portuguesa que se encontra registrada no Projeto Pedagógico da referida escola. O referido documento afirma:

A construção de conhecimentos elaborados sobre a língua nas suas diversas formas, terá como ponto de consideração os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, utilizando como metodologia básica a utilização de variados tipos de textos orais e escritos, considerando as diferentes situações de uso da linguagem.

O trabalho com leitura, interpretação e produção de textos, fará parte de outras áreas do conhecimento, promovendo assim, o desenvolvimento lingüístico do aluno, no sentido de formar leitores, autores de textos autônomos, capazes de se posicionar perante o mundo (Projeto Pedagógico, Escola D).

A contradição que se explicita no trabalho pedagógico desenvolvido nessa escola, não é por certo uma exclusividade dela, Barbosa (2001, p.159) argumenta que contradições desse gênero são bastante freqüentes e elas ocorrem principalmente porque, para os professores, “muitas vezes, é até relativamente fácil estabelecer ou aceitar certos princípios teóricos. O difícil é retirar disso todas as conseqüências possíveis e implementar uma prática consistente e coerente com os pressupostos assumidos”.

A ortografia estava presente também no centro das preocupações de uma outra escola participante da pesquisa. Segundo declarou a diretora da escola E, ao ser entrevistada, a escola chegou à conclusão, após o conselho de ciclo, que o problema maior que enfrentavam era o mau desempenho dos alunos em Língua Portuguesa. Declarou também que esse assunto seria discutido na próxima reunião de planejamento coletivo a ser realizado na sexta-feira. Durante praticamente todo o período da reunião de planejamento coletivo realizado naquela semana os professores do ciclo II discutiram essa questão. Como se pode ver abaixo, também ali atribuíam ao pouco estudo da ortografia a causa das deficiências de escrita dos alunos e propunham formas de sanar tais deficiências:

[...] Passou-se então a discutir o reagrupamento para sanar a principal dificuldade dos alunos detectada no conselho do ciclo II: leitura e escrita. Avaliou-se que o trabalho realizado no primeiro trimestre foi regular. Uma professora disse que a leitura deles ‘está lenta’ e que ‘a produção está um caos’. A professora de artes,

que também trabalha Língua portuguesa com todos os alunos do ciclo II, disse que achava que deveria discutir oralmente os textos com os alunos. Ela disse que percebia que eles estavam cansados de escrever relatórios e mesmo aqueles que não tinham dificuldade estavam se recusando a escrever e que, por isso, ela queria trabalhar mais com a oralidade naquele trimestre. Em função disso, ela sugeriu que as oficinas de reagrupamento se dividissem em atividades de oralidade e raciocínio lógico, queixou-se de que os alunos não sabiam ouvir os colegas. Outra professora (uma pedagoga), sugeriu que o reagrupamento deveria privilegiar o estudo de ortografia porque esse era o problema mais sério. Segundo ela, os alunos cometem erros primários de grafia, inclusive, que eles pareciam estar piores que os alunos do ciclo I[...]Duas professoras (dentre elas a professora de Artes que também trabalha Língua Portuguesa) queixaram-se do traçado da letra de alguns alunos na qual, disseram, não se podia distinguir o M do N por exemplo[...]A professora de Matemática alegou que achava difícil e pouco produtivo, que ela trabalhasse com ortografia, achava que o trabalho não teria boa qualidade. Alguns discordaram e disseram que ortografia, para trabalhar com aqueles alunos, todas elas sabiam. Alguns não se manifestaram. Uma pedagoga sugeriu que a professora de matemática trabalhasse, nestas oficinas, o uso do G ou J, do S ou Ç, por exemplo. Ficou então definido que o tema do reagrupamento seria mesmo apenas ortografia. Foi resolvido que os alunos seriam todos divididos em três grupos: alunos com muita dificuldade, com média dificuldade, e aqueles com menos dificuldade. Propôs-se que fossem feitas seis semanas de reagrupamento e que ele deveria terminar antes da festa junina e que o mês de agosto deveria ser reservado para trabalhar o folclore, pois havia muita coisa importante para ser trabalhado naquele período (extraído do relatório de visita realizada pela pesquisadora durante uma reunião de planejamento da escola E).

A preocupação exacerbada com a ortografia parece estar relacionada com o fato de ela se constituir na parte mais visível do texto (POSSENTI, 2001), naquilo que pode mais facilmente ser observado por qualquer professor, mesmo por aqueles que não têm um conhecimento mais consistente dos outros aspectos lingüístico que podem ser priorizados, quando o objetivo é ajudar o aluno a escrever melhor. Esse fato ganha uma dimensão específica nas escolas dos ciclos. É quase sempre às questões de ortografia que os professores de maneira geral – e em especial os que não têm formação na área de linguagem – fazem referência quando dizem que os alunos estão indo de um ciclo para o outro sem saber escrever.

Não se está defendendo aqui que a preocupação com o uso da grafia correta não deva ser considerada como importante quando os professores fazem seu planejamento para trabalhar o ensino da língua, que eles não devam trabalhar esses desvios, que não devam corrigi-los com seus alunos; a questão que se deve formular é outra. Se a grande deficiência dos alunos, como bem diagnosticaram esses professores, é na leitura e na escrita, ela será sanada com a repetição de exercícios de ortografia? Há uma diferença muito grande entre essas duas posturas pedagógicas: partir das deficiências de um texto produzido e trabalhar

nele, entre outros aspectos da linguagem, o uso correto da grafia, e partir de exercícios de ortografia para ensinar o aluno a ler, interpretar e produzir textos. Essas questões, no entanto, não têm sido consideradas relevantes na atual política educacional traçada pela Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Não se discute, por exemplo, que conhecimentos os professores que atuam no ciclo II têm (ou precisariam ter) para se tornarem professores de Língua Portuguesa, como está ocorrendo.

Não se pode atribuir à organização de ciclos a causa das dificuldades que os professores entrevistados dizem encontrar nos seus alunos, nem seria verdadeiro afirmar que elas se restringem ao município de Goiânia. As dificuldades encontradas pelos alunos para uma real inserção no universo da cultura letrada, das práticas efetivas de leitura e escrita, afirma Soares (2002,) é uma questão nacional, como bem comprovam as avaliações do SAEB, Sistema de Avaliação do Ensino Básico e do PISA, Programa Internacional de Avaliação do Estudante. Essa evidência, argumenta a autora, não pode ser ignorada no atual estágio da organização social; por ela passa “o pleno exercício da cidadania”(Op.cit. p.19). A política traçada pela Secretaria Municipal de Educação, no entanto, ao negligenciar tais questões, parece considerar que essa é uma preocupação menor ou que ela estaria resolvida à medida que o professor e a escola trocassem a seriação pelos ciclos; à medida que se mudassem a forma de organização da escola e forma de registrar a avaliação dos alunos.

Mas se as escolas constatam que os alunos estão com tamanha dificuldade na leitura, compreensão e produção de textos, o que elas estão fazendo para buscar sanar tais dificuldades? Em que a organização em ciclos tem podido ajudar no enfrentamento dessas questões? Como os professores de Língua Portuguesa avaliam o resultado do trabalho que estão realizando no ciclo II? Como estão percebendo e avaliando o desempenho dos alunos nesse contexto? É o que será discutido no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO II: AVANÇOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA?

Parte-se, então, do pressuposto de que a escola pública faz sentido à medida que consiga realizar seu trabalho específico, de conhecimento e de ampliação de horizontes, de compreensão de mundo. Daí a necessidade de esclarecer como o conhecimento é distribuído na escola (Sampaio, 1998, p.22).

Nos dois capítulos anteriores foram descritos o que são os ciclos de formação, sua história, trajetória, seus fundamentos e as teorias que têm fundamentado as políticas para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Foi narrado, no capítulo primeiro, como se deu a implantação dos ciclos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e como as escolas pesquisadas os têm vivenciado ao longo desses anos, desde sua implantação em 1998. No segundo capítulo, a discussão teve como eixo as matrizes teóricas que têm dado sustentação às políticas para o ensino da língua materna. Foi evidenciado, por meio das entrevistas com professores que trabalham a disciplina Língua Portuguesa no terceiro período – turmas F – do ciclo II, em que medida essas orientações teóricas relativas à organização por ciclos e ao ensino de língua materna são incorporadas ao trabalho desses professores; em que medida esses profissionais conseguiram ou não delas se apropriar e como elas interferem na ação pedagógica dos profissionais entrevistados.

Uma das questões que se discutiu nos dois capítulos anteriores é que há um fosso entre o que geralmente propõem as reformas de ensino no Brasil e a apropriação que os professores têm podido fazer delas. As teorias que fundamentam tais propostas se sucedem e os professores precisam incorporá-las, mesmo sem compreendê-las ou aceitá-las. Nesse movimento, ocorre que os professores, distantes do contexto sócio, político e cultural em que essa produção intelectual foi elaborada, passam apenas a reproduzir os chavões de tais teorias sem, contudo, conseguir fazer delas uma referência sólida para sua ação pedagógica. Com os ciclos, mais uma vez, os professores são colocados frente a um universo de teorias que lhes são estranhas: transversalidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, projetos, entre outras.

Nesse terceiro capítulo, essa discussão iniciada nos capítulos anteriores prosseguirá enfocando mais especificamente como essas teorias³⁹ que dão sustentação aos ciclos de desenvolvimento humano se fazem presentes na ação do professor que trabalha com Língua Portuguesa no ciclo II. As discussões desencadeadas nesse capítulo buscarão ainda apreender se as escolas pesquisadas estão conseguindo viabilizar um trabalho coletivo que desenvolva ações de ensino interdisciplinares e/ou transdisciplinares e se a pedagogia de projetos integra a ação pedagógica desses professores como orienta a proposta dos ciclos. E, por fim, apreender que avaliação o professor faz dos ciclos de formação, do ensino de língua materna dentro dessa forma de organização e do desempenho dos alunos que se encontram nas turmas F, etapa final do ciclo II.

3.1 A Organização do Currículo

3.1.1 Transversalidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade

Uma das primeiras constatações que podem ser feitas em relação à organização por ciclos de desenvolvimento humano é que ela traz uma complexização e uma burocratização crescentes ao trabalho pedagógico e à organização da escola. No que se refere à organização curricular, por exemplo, antes a escola cumpria um currículo determinado, centrado em conteúdos preestabelecidos, agora deve construir ela mesma aquele que considerar adequado

³⁹ Tais teorias não constituem, de fato, uma novidade, Fazenda (1994), reconstitui a história dos estudos interdisciplinares nas três últimas décadas do século XX e faz a seguinte divisão didática de seu percurso: anos setenta, estudos e pesquisas de base filosófica; década de oitenta, base sociológica e anos noventa, base antropológica. A autora defende ainda que não existe uma única teoria sobre a interdisciplinaridade, que a compreensão dessa linha teórica deve ser buscada no próprio percurso de quem se dispõe a estudá-la.

às necessidades globais de seus alunos; antes eram privilegiados os aspectos cognitivos, agora todas as dimensões do educando devem ser igualmente contempladas. Nessa forma de organização, afirmam documentos da Secretaria Municipal de Educação, a elaboração de um currículo "deve objetivar ações que possibilitem o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões: físicas, psíquicas, cognitivas, afetiva, social e estética" (GOIÂNIA/ SME, 2003, p.6).

O referido documento afirma ainda que é de fundamental importância que a construção desse currículo tenha como princípio a realização de um trabalho pedagógico coletivo⁴⁰. Como fazer tudo isso? A Secretaria Municipal de Educação reconhece a complexidade e as dificuldades relativas a esse empreendimento, porém, aponta-o como uma meta imprescindível e possível de ser alcançada, desde que os professores abandonem a lógica que norteava o trabalho pedagógico realizado na escola seriada; lógica essa que, sedimentada em um paradigma racionalista, resulta em um saber fragmentado. A Secretaria aposta em uma 'nova racionalidade' possível.

Esta deve ter como ponto de partida a superação do conhecimento disciplinar e apontar para a construção de um novo currículo que tenha como eixo a transversalidade, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade. Nessa 'nova racionalidade'; os conhecimentos trabalhados na escola ganhariam, segundo as palavras de Ferreira e Moura (2002, p.04), uma "dimensão globalizadora, ancorando-se em um novo paradigma sistêmico, conhecido também por complexo, ecológico, global, que vem contrapor-se às insuficiências do paradigma mecanicista".

Em que consistem essas três concepções que se encontram tão em moda: transversalidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade? Em que medida tais concepções se fazem presentes na ação do professor? Nas diretrizes para a formação e para a atuação dos professores da educação básica, aprovadas pelo Ministério da Educação e Cultura, a partir da década de noventa, essas questões são evidenciadas. Como indicam Ferreira e Moura (Op.cit.), o eixo transversalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade passou a ser a base da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, aprovada em 2001.

⁴⁰ Reconhecendo que o currículo é sempre um recorte intencional de certos saberes, a Secretaria defende a construção de um currículo que seja "feito a partir das concepções de homem e de sociedade que estruturam a vida cultural de cada grupo e a sua relação com outros grupos. E esse conhecimento humano terá como referência, além do conhecimento formal sistematizado pelas ciências, ou filosofias, ou que a chamada cultura escolar elaborou a partir de postulados; aqueles conhecimentos que permeiam, em geral, o convívio social, o saber popular e sua riqueza fomentadora" (GOIÂNIA/SME, 2003, P.6).

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados em 1998, mantiveram o eixo disciplinar mas apontaram a necessidade de que se busque a interdisciplinaridade e de que se tornem os conteúdos escolares mais próximos dos temas atuais, da realidade e das necessidades dos educandos, por meio dos temas transversais.

Ousando mais, o Projeto Escola Para o Século XXI, afirma a necessidade de ir além da interdisciplinaridade e atingir o seu estágio mais evoluído: a transdisciplinaridade. Nos diversos documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, ao longo desses seis anos de ciclos em Goiânia, as referências a essas três concepções, usadas muitas vezes de forma indistinta, repetem-se. Afirma-se em tais documentos que, após a implantação dos ciclos em 1998, essas concepções devem passar a dirigir a ação pedagógica dos professores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelecem a seguinte distinção entre os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade:

Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de considerar a teia de relações entre diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática (BRASIL/PCN - temas transversais, 3º e 4º ciclos, 1998, p.30).

Ferreira e Moura (2002, p.04) vêem uma relação de complementaridade entre esses três termos e defendem que a adoção da concepção de transversalidade desemboca, conseqüentemente, nas outras duas: “Educar na transversalidade é educar na complexidade, transversalizar o conteúdo escolar implica em interdisciplinarizar o conhecimento escolar e adotar uma concepção transdisciplinar do currículo”. Hernández (1998) defende a tese de que a transdisciplinaridade é a única concepção de organização do currículo escolar capaz de levar o aluno a apreender o objeto do conhecimento em uma dimensão globalizadora.

Há diferentes formas de compreender o que é transversalidade. A concepção utilizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que os conteúdos disciplinares tradicionais formam o eixo do sistema educacional. Esse eixo, composto pelas diversas disciplinas, deve ser perpassado transversalmente por temas – relativos à ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e sexualidade – que são mais próximos do cotidiano da sociedade em que se insere a escola. Nessa concepção, mantêm-se as disciplinas, mas seus conteúdos devem ser empregados com esses temas transversais. Transversalidade, nessa acepção é, portanto, uma perspectiva didática a ser adotada pelos professores.

O que se coloca na berlinda, em todas essas mudanças de perspectiva da organização curricular, é o conhecimento disciplinar. Veiga Neto (1995) problematiza esse movimento que defende a interdisciplinaridade. Para ele, a adoção de um currículo interdisciplinar é um equívoco que se pode tornar um problema. Duas acepções desse termo, diz o autor (Op.cit., p.146), têm sido mais usadas na literatura pedagógica brasileira “a primeira entende a interdisciplinaridade como a interação entre duas ou mais disciplinas”. Haveria aí uma hierarquia e uma intensidade de trocas entre os professores e um grau de integração real entre as disciplinas. “A segunda acepção entende a interdisciplinaridade como uma colaboração ou troca entre as disciplinas”; estas manteriam uma relação de reciprocidade, de trabalho mútuo. O primeiro conceito se fundamenta numa dimensão epistemológica, o segundo numa dimensão volitiva, ou seja, que tem por base a vontade de realizar uma dada ação. Essa é a acepção defendida, por exemplo, por Fazenda (2002, p.207), essa autora concebe a interdisciplinaridade “como uma atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”.

A interdisciplinaridade é um objetivo não só impossível como também indesejável, argumenta Veiga Neto (Op.cit., p.152). Por trás da dimensão epistemológica do conceito usual de interdisciplinaridade está, nas palavras desse autor, “a pretensão à unificação (progressiva, eu diria) do conhecimento. Isso fica bem explícito naquilo que denomino de esperança transdisciplinar de Piaget”. O autor cita Piaget para demonstrar o caráter iluminista dessa forma de pensamento que acredita na progressividade da História, que cultiva a esperança de alcançar uma epistemologia última que culminaria em uma concepção transdisciplinar⁴¹ da qual a pedagogia dos projetos é herdeira como se verá adiante.

Veiga Neto (1995) critica ainda o fato de se atribuir à organização disciplinar os males encontrados na educação e na sociedade e afirma que pensar assim é um reducionismo, uma forma simplificadora de enfrentar questões tão complexas. Com a palavra o autor:

Se aprendemos as principais lições da Teoria Educacional Crítica, temos que considerar não só que as mudanças educacionais não podem ser reduzidas a mudanças de métodos de ensino, como ainda, que mudanças sociais não são função estrita das mudanças educacionais (Op.cit., 148).

Como se vê, as questões que os professores dos ciclos são impelidos a compreender e adotar são, além de complexas, discutíveis. Nos seus documentos, a Secretaria Municipal de

⁴¹ Nas palavras de Piaget (apud VEIGA NETO, Op.cit. p.152), “à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar que se siga uma etapa superior que situaria tais ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estabelecidas entre as disciplinas”.

Educação as defende como necessárias a um trabalho coletivo em suas unidades educacionais; argumenta, ainda, que os ciclos apresentam “uma estrutura organizacional que permite aos profissionais das unidades educacionais um trabalho interdisciplinar” (GOIÂNIA/SME, 2003, p.08). Os chamados ‘projetos’ são então apresentados como a forma mais apropriada para a organização curricular nas escolas dos ciclos: “A SME adotou como alternativa metodológica possível, os projetos de trabalho que além do caráter dinâmico e transversal com que lida com as áreas do conhecimento, traz como foco central o aluno” (Op.cit., p.12). Em que consiste essa forma de organização do currículo? É o que será descrito no item seguinte.

3.1.2 A pedagogia de projetos

A princípio, a discussão do que são os chamados projetos não foi colocada nos objetivos desse trabalho de pesquisa. Entretanto, no decorrer da pesquisa, essa discussão se fez necessária. A referência a essa forma de organização curricular aparece cada vez mais freqüentemente nos documentos da Secretaria Municipal de Educação e das escolas e, conseqüentemente, no discurso dos professores. Quando foi perguntado aos profissionais entrevistados como estão sendo selecionados os conteúdos que deveriam ser trabalhados em Língua Portuguesa, muitos disseram que tais conteúdos são escolhidos de acordo com os projetos desenvolvidos; eles também foram apontados por algumas escolas como definidores do horário que o professores terão em sala de aula com cada turma. Da mesma forma, os documentos da Secretaria Municipal de Educação não apenas se referem aos projetos como a melhor alternativa para organizar o trabalho coletivo como também já os consideram os definidores do currículo. Tanto nos documentos da Secretaria Municipal de Educação como na perspectiva dos teóricos que dão sustentação aos ciclos em Goiânia, os projetos aparecem como uma alternativa natural dentro da organização do trabalho pedagógico, pretensamente coletivo, nos ciclos.

O que vem a ser uma pedagogia de projetos? Os projetos, como forma de organizar os conhecimentos escolares, são realmente uma experiência inovadora? Qual a matriz teórica de tais experiências? As referências para esse tipo de organização do trabalho pedagógico que se instaura atualmente nas escolas brasileiras vieram da Espanha, onde pesquisadores da Universidade de Barcelona vêm desenvolvendo, desde a década de oitenta, experiências com a implantação da pedagogia de projetos em escolas públicas daquele país.

Essa influência das experiências realizadas na Espanha tem-se espalhado pelo Brasil, principalmente, por duas vias: a primeira, por meio da assessoria de César Coll, intelectual da Espanha, que prestou serviço ao Ministério da Educação e Cultura durante a elaboração dos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de noventa; a segunda, pelo intercâmbio com outro intelectual espanhol, Fernando Hernández que no último quadrimestre de 1997 atuou como professor convidado na Universidade Federal de Minas Gerais, período em que se promoveram encontros entre este e intelectuais de Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e de Porto Alegre: locais onde ocorria a implantação dos ciclos de formação. Isso não implica que os projetos estejam presentes apenas em escola organizadas em ciclos. Nas escolas seriadas o desenvolvimento dos projetos também estão sendo estimulados.

Hernández (1998) considera que existem três modelos distintos do que está sendo chamado pelo termo geral de projetos. Os projetos temáticos, que estariam mais próximos do eixo disciplinar; os projetos interdisciplinares que são desenvolvidos, conjuntamente, por professores de diversas disciplinas e os projetos de trabalho que têm caráter transdisciplinar. Embora o autor considere os projetos de trabalho uma experiência mais radical que as duas outras formas, ele concorda que há pontos de encontro entre essas três experiências descritas e destas com outras que ocorreram em diferentes tempos e lugares e com outras denominações.

Tais pontos em comum podem ser assim resumidos: todos vão além dos limites curriculares seja das áreas seja dos conteúdos; implicam a realização de atividades práticas; os temas desses projetos vão ao encontro dos interesses e do estágio de desenvolvimento dos alunos; neles, antes ou durante o período em que estão sendo desenvolvidos, são realizadas experiências como visitas, presença de convidados na sala de aula e outras; todos eles pressupõem a realização de algum tipo de pesquisa; são trabalhadas estratégias de busca, ordenação e estudo de diferentes fontes de informação e, finalmente, implicam atividades, individuais ou grupais, relacionadas às diferentes habilidades e conceitos que são aprendidos.

Contextualizando historicamente essa forma de organização dos conhecimentos na escola, Hernández (1998, pp.66.67) sintetiza:

Os projetos podem ser considerados como uma prática que teve reconhecimento em diferentes períodos deste século, desde que Kilpatrick, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey. De maneira especial, aquela em que afirma que “o pensamento tem sua origem numa situação problemática” que se deve resolver mediante uma série de atos voluntários. Essa idéia de solucionar um problema pode servir de fio condutor entre diferentes concepções sobre projetos.

◆ Uma pedagogia transgressora?

Hernández (1998, p.13) apresenta os projetos de trabalho como sendo uma pedagogia essencialmente transgressora. Nas palavras dele, ela “pretende transgredir a incapacidade da escola para repensar-se de maneira permanente, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação”.

Tal transgressão, argumenta o autor, dirige-se a seis alvos. Primeiramente, é dirigida à psicologia instrucional que é responsável pela formatação das disciplinas escolares tal como são conhecidas atualmente⁴² e pela transformação destas na única maneira de organizar e planejar o ensino escolar. O segundo alvo é o construtivismo; o autor não nega os princípios de construção dos conhecimentos, os quais são, inclusive, um dos fundamentos da pedagogia dos projetos, a crítica que ele faz é que essa forma de conceber a aprendizagem restringe-se a entender como os indivíduos se apropriam dos conhecimentos científicos trabalhados nas disciplinas escolares, ou seja, critica o fato de o construtivismo não ir além dos limites das disciplinas. O terceiro alvo são as próprias disciplinas, enquanto eixos articuladores do currículo; o autor as critica por considerá-las essencialmente fragmentadas, fechadas, por não se vincularem ao mundo do aluno, ao mundo fora da escola. Ele as vê como formas de manutenção do controle, como campo de domínio de profissionais que são mais especialistas que educadores. O quarto é o caráter propedêutico do ensino disciplinar no qual, como em um círculo vicioso, cada etapa sempre se vincula à etapa seguinte da escolaridade “sem que os alunos se construam como sujeitos em cada etapa de sua vida” (HERNÁNDEZ, 1998, p.13). Em quinto, o alvo é a ênfase que se dispensa ao discurso da ciência em detrimento do discurso do docente, do saber do professor. Finalmente, o alvo último, enumera o autor, é o imobilismo da escola frente às transformações que ocorrem no mundo fora dela. A partir do exposto, pode-se observar que a transgressão anunciada, dirige-se apenas ao ensino disciplinar, ela não se propõe a transgredir o modelo de sociedade no qual a escola está inserida. Ao contrário, o que se busca é possibilitar que os alunos dessa escola desenvolvam estratégias para melhor se adaptar, permanentemente, às necessidades do modelo produtivo, político e social vigentes. É o que será mostrado no item seguinte.

⁴² Uma das críticas de Hernández (1998) é a mesma que faz Chervel (1990): a de que as disciplinas, tal como chegaram à escola atual têm sua origem calcada no militarismo reinante após a primeira grande guerra.

◆ De mãos dadas com a UNESCO

Se há uma transgressão na pedagogia de projetos, pode-se dizer que se trata de uma transgressão que encontra respaldo em instituições de peso, capazes de fazê-la alçar vôos maiores e mais rapidamente. A preocupação manifestada pelos defensores dessas experiências de projetos – vincular o que se aprende na escola com as preocupações que os alunos trazem da vida fora dos domínios dessa instituição – vai ao encontro do que propõe a UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura, quando dita as quatro finalidades básicas para a escolarização do tempo presente: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender.

Argumenta Hernández (1998) que os projetos propõem um rompimento com um modelo de educação voltado para o passado e para a transmissão e acumulação de conteúdos desconectados da atualidade e da realidade extra-escolar. As idéias do autor estão em conformidade com os princípios traçados pela UNESCO para a Educação no século XXI. Segundo esse órgão, é necessário que a educação escolar encontre uma forma de superar as muitas tensões em meio às quais se encontra. Faz-se necessário encontrar um ponto de equilíbrio, pronuncia-se a UNESCO, (Apud HERNÁNDEZ, 1998, p.48), “entre o global e o local, o espiritual e o material, o universal e o particular, a tradição e a modernidade[...]o desenvolvimento de novos conhecimentos e de sua capacidade de assimilação”. Ou seja, há de se anular as distinções entre sujeito e objeto, uma vez que se entende que um estaria contido no outro. Nas palavras de Santos (1987, p.44),

A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa.

A UNESCO, igualmente, tece críticas ao ensino disciplinar, considera-o por demais especializado na formação que oferece aos alunos e descontextualizado das transformações que ocorrem na sociedade nos últimos tempos. Considera-o, em suma, inadequado para a realidade atual. Declarações de um dos diretores do órgão, (apud HERNÁNDEZ, 1998, p.49), esclarecem os motivos dessas preocupações: “Documentos recentes dos grupos industriais mais avançados da Europa põem em relevo a necessidade de formar indivíduos completos”. Formar indivíduos completos, segundo a concepção da racionalidade economicista, defendida

pela UNESCO, torna-se, assim, o objetivo maior da escolarização e quesito para a equidade e para a inclusão social.

Outro argumento apresentado pelo autor é um documento da OCDE, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, do ano de 1995. No referido texto, apontam-se as mudanças ocorridas no mundo da economia e da tecnologia. Tais mudanças, diz o documento, impõem um novo modelo de formação de profissionais, visto que o modelo vigente tornou-se obsoleto, não consegue acompanhar a rapidez com que informações e mudanças são processadas. Além disso, mudanças na estrutura das famílias e a emergência da pluralidade cultural tornam necessária uma nova concepção de escola que leve em conta a diversidade e não a homogeneidade. Concordando com tais argumentos, Hernández (1998, p.49) cita uma passagem que explicita:

diante desse panorama, o papel do sistema educativo consistiria em ajudar cada aluno a adquirir uma série de saberes e competências gerais básicas, inculcar-lhes a capacidade de adaptar-se à mudança e, sobretudo, a aptidão e o gosto por aprender e reaprender durante toda sua vida.

A partir das preocupações explicitadas pelo autor, pode-se dizer que a pedagogia de projetos se vincula tanto ao Pragmatismo de Dewey como às recentes discussões sobre os novos paradigmas para a educação. Dewey criticava o ensino disciplinar de sua época, os pensadores que defendem esses novos paradigmas igualmente criticam a atual forma de organização escolar. A crítica de ambos se encontra: a escola não capacita o aluno para a autonomia, para dar respostas às questões práticas do cotidiano. Segundo Waters, (apud DOLL JR., 1997, p.21), é necessário superar “as rígidas dicotomias criadas pela modernidade entre realidade objetiva e experiência subjetiva, o fato e a imaginação, o secular e o sagrado, o público e o privado”. Aliás, pode-se dizer que há, nessas discussões, um renovado interesse pelo pensamento de Dewey, expoente maior do pragmatismo na educação. Doll Jr. (Op.cit., p.20), por exemplo, refere-se a Dewey como alguém que esteve além de seu tempo, mas que não teve suas idéias devidamente aproveitadas porque “Infelizmente, suas palavras caíram em ouvidos surdos, modernistas”.

O principal pressuposto do pragmatismo é a defesa da verdade como práxis. Para Dewey (1985, p. XIII), não há verdades a priori, as “idéias não são entidades imateriais ou supra-sensíveis” elas são hipóteses de solução de problemas e, enquanto hipóteses, são sempre provisórias, sempre sujeitas a serem revistas, razão pela qual “ a verdade das idéias não passa de sua eficiência experimental ou cognitiva e, em última análise, da sua provada

utilidade social e moral” (Op.cit., p. XIII). Ao negar a existência de verdades universais, o Pragmatismo afirma um outro tipo de racionalidade que é também sustentáculo da pedagogia de projetos: a razão subjetiva.

Tal racionalidade, critica Horkheimer (2000), desconsidera tudo aquilo que não possa ser aferido como comprovadamente útil ao sujeito ou ao seu grupo social, é centrada no sujeito, nas suas faculdades mentais, no funcionamento abstrato do mecanismo do pensamento. Dessa forma, a razão subjetiva só considera aquilo que é vantajoso para o sujeito e apenas este pode ter verdadeiramente razão. Nas palavras de Horkheimer (Op.cit., p.15), para o Pragmatismo,

não existe um propósito racional como tal, e discutir a superioridade de um objetivo sobre o outro em termos de razão torna-se algo sem sentido. Do ponto de vista da abordagem subjetiva, tal discussão é possível apenas se ambos os propósitos servem a um propósito mais alto, isto é, se eles são meios e não fins .

O pragmatismo anula a diferença entre o pensar filosófico e pensamento científico, experimental; anula também a distinção entre pensamento e ação, entre teoria e prática. O pensamento sem vínculos com alguma utilidade prática é absolutamente descartado; o Pragmatismo, critica Horkheimer (Op.cit., p.33), substitui a lógica da verdade pela lógica da probabilidade e por assim ser, “a razão subjetiva se conforma a qualquer coisa”. Para esse pensador, a razão subjetiva ocupou tanto espaço que obscureceu a idéia de uma racionalidade objetiva, a atual crise da razão se deve, segundo o autor, ao “fato de que até certo ponto o pensamento se tornou incapaz de conceber tal objetividade em si ou começou a negá-la como uma ilusão” (Op.cit, p.17). Pensando conforme o pragmatismo, parece mesmo irracional a defesa das disciplinas escolares e de seus conteúdos fixos, se o mercado atual necessita de seres que possam se adaptar as novas contingência de uma economia instável em um mundo instável. É o que defendem a UNESCO e os idealizadores da pedagogia de projetos. Dessa forma, consideram irracional a manutenção de conteúdos escolares que não se vinculem ao cotidiano e às necessidades dos alunos ou de seu grupo social.

A pedagogia de projetos fundamenta-se teoricamente, como esclarece Hernández (1998), no pragmatismo de John Dewey, contudo, não repete as experiências da Escola Nova nem de outras que a sucederam pois se inserem em um outro tempo que apresenta outros problemas que pedem outras formas de enfrentamento. O que têm em comum? A mesma forma de conceber a relação sujeito/objeto; a defesa de uma racionalidade subjetivista, centrada no sujeito e na satisfação de suas necessidades. Igualmente buscam anular a

diferença entre o pensar e o agir, avaliam o valor de um conhecimento pela sua capacidade de se converter em algo útil que possa ajudar o sujeito a solucionar problemas práticos de seu cotidiano. Dessa forma de pensar, resulta a ênfase nos conhecimentos advindos da experiência e na realização de atividades manuais dentro da sala de aula ou da escola e na valorização do senso comum, uma vez que tal pensamento não vê hierarquia entre o conhecimento produzido pelo senso comum e pela ciência. É, pois, na racionalidade subjetiva defendida pelo pragmatismo que tem sustentação a crítica que se faz ao ensino disciplinar – considerado contemplativo, centrado em uma racionalidade objetiva, alheio à realidade dos sujeitos – e que adquire relevância a pedagogia dos projetos – supostamente conectada com os problemas, com a realidade dos alunos.

Essa mesma crítica também fundamenta o discurso em defesa dos ciclos de desenvolvimento humano. Entretanto, essa não é uma crítica compartilhada pelos professores que trabalham nas escolas onde se realizou a pesquisa. Os professores entrevistados não consideram problemático o ensino disciplinar, ao contrário disso, o ensino disciplinar é parte de sua identidade docente; os professores não concebem os projetos como a forma mais adequada de garantir as aprendizagens que consideram necessárias aos seus alunos, para eles quem garante essas aprendizagens são os conteúdos disciplinares. Entretanto, como foi afirmado no início desse capítulo, mesmo não compreendendo ou aceitando as teorias que fundamentam as muitas reformas do ensino, as escolas e os professores não podem se omitir de incorporá-las. Ainda que incorporem apenas os seus clichês.

As teorias sobre transversalidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e o trabalho por projetos é um exemplo típico. Os professores entrevistados afirmam estar fazendo um trabalho interdisciplinar, estar usando os projetos como meio para integrar os conteúdos e o trabalho pedagógico realizado. Mas na fala desses professores, algumas contradições se evidenciam: não está claro para eles o que seja um trabalho interdisciplinar; essa tentativa confessada de trabalhar interdisciplinarmente é feita para atender a uma exigência da proposta de organização em ciclos e não por uma necessidade ou vontade sentida pelos professores, o trabalho interdisciplinar se reduz, na maioria das vezes, à repetição de atividades relativas a um mesmo tema ou à troca de materiais ou de atividades por alguns professores de turmas e/ou disciplinas diferentes.

Abaixo os professores falam das suas tentativas de trabalhar o ensino de Língua Portuguesa de forma integrada a outras disciplinas:

Eu acho que sim, que estamos trabalhando de forma integrada, mesmo porque o ciclo pede isso aí. Para as pedagogas é mais fácil, elas já estão acostumadas a trabalhar com Português (professora Gilda, escola E).

Faço isso quando as professoras me pedem, como por exemplo, a de Ciências me pediu pra trabalhar a mesma atividade da sala. Quando o aluno tem dificuldade também em Matemática, trabalho a leitura de números, calendário, tempo, meses, anos etc. (professora Fátima, escola E).

Eu acho que tem. Por exemplo, nós estamos fazendo um livro e cada professora ficou responsável por trabalhar com uma turma, cada uma é responsável por fazer e corrigir as redações de sua sala. Eu também, quando estou trabalhando com Geografia, uso textos dessa disciplina para estudar a gramática, a ortografia etc. (professora Laura, escola F).

Sempre nos planejamentos das sextas-feiras se discute o que cada um vai trabalhar, faz-se a troca de materiais. Às vezes, no horário de estudos isso também é possível (professora Ana, escola A).

Da mesma forma, fazem referência ao trabalho com projetos, entretanto, na fala desses professores, os projetos não aparecem como um articulador dos conteúdos, mas como mais uma das muitas tarefas a serem assumidas dentro dos ciclos. Os livros didáticos, por sua própria constituição, não oferecem os subsídios necessários a um trabalho com os ‘projetos’ que estão sendo desenvolvidos, isso obriga os professores a realizar pesquisas e a buscar textos e atividades em outras fontes, nem sempre melhores que o livro didático. Isso, aliás, é próprio dos projetos: promover a realização de pesquisas em fontes variadas. Entretanto, esse trabalho, em tese, deveria ser realizado igualmente por professores e alunos, visto que a pedagogia de projetos parte do pressuposto de que os professores não têm que saber todo o conteúdo; todos são considerados aprendizes, portanto, todos devem pesquisar e aprender juntos. Não é o que ocorre nessas escolas, isso resulta em aumento do trabalho do professor, uma vez que a busca e a reprodução desses materiais e/ou atividades é quase sempre feita por ele.

Nas respostas dadas, os professores comentam suas tentativas de trabalhar projetos. É importante registrar que, na entrevista, não perguntamos a esses professores se eles estavam ou não desenvolvendo projetos, esse tema foi levantado por eles mesmos quando respondiam a outras questões :

Usa-se o livro conforme a relação que ele estabelece com o projeto, estuda-se, neste caso, textos relacionados ao projeto e as atividades de gramática relativas a estes textos. Nas Fs, sou eu quem tenho trabalhado este livro (professora Ana, escola A).

Uso o livro de acordo com o tema e subtema do projeto a ser trabalhado. É usado principalmente para estudar textos e fazer as atividades de produção que se encaixam nos projetos. A parte gramatical é pesquisada em vários outros livros, a sistematização dos conceitos (no caso, a teoria relativa ao aspecto gramatical estudado; a professora mostrou uma folha contendo regras ortográficas que estavam estudando) é passada em mimeógrafo e depois os exercícios são copiados no caderno (professora Estela, escola D).

De acordo com o tema trabalhado, eu observo as leituras que cabem e aproveito as leituras, a gramática a interpretação. Usamos muitos textos que estejam de acordo com o projeto encontrados fora do livro (professora Joana, escola D).

Neste primeiro trimestre o ensino tem sido planejado por disciplina, mas está sendo planejado o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar ligado à cidadania para o segundo trimestre. O nome do projeto eu não me lembro, ele está com a coordenadora, estamos tentando discutir isso nos planejamentos de sexta-feira, será um projeto para todo o ano, mas ainda não tivemos tempo para planejá-lo, porque estamos discutindo primeiro o reagrupamento (professora Beatriz, escola B).

A primeira vista o que atrapalha é a falta de tempo. O horário do planejamento está sendo mais direcionado para discutir casos de reagrupamento. Tem havido tentativas de interdisciplinaridade, mas há dificuldades. Pode-se dizer que essa integração está sendo feita nos projetos, por exemplo, eu li com os alunos o livro *O menino e o rio* e a professora de Ciências ao mesmo tempo trabalhou as doenças provenientes da água poluída (professora Cecília, escola C).

A cada quinta-feira planejamos os conteúdos, esses conteúdos são selecionados conforme o projeto. Por exemplo, fomos à Saneago e os alunos fizeram leitura, atividades, relatórios. Fizemos provas sobre isso. Fomos ao clube, aí trabalhamos o meio ambiente. Também costumamos fazer feira de ciências todo ano, todas as disciplinas participam. Os projetos que desenvolvemos são escolhidos de acordo com os temas da atualidade do Brasil e do mundo. Este ano, a escola está desenvolvendo o projeto relacionado ao meio ambiente (a professora não soube dizer o nome do projeto que estavam desenvolvendo) (professora Iara, escola D).

Os professores não conseguiram realizar, ao longos desses anos de ciclos, estudos mais consistentes das teorias que sustentam todas essas novas concepções com as quais dizem trabalhar; mesmo para aqueles que se mostram abertos a acolhê-las, essas teorias, na verdade, lhes são estranhas. Esse discurso que os professores repetem ainda é, como diz Bakhtin (apud FARACO e TEZZA 1994, p.09), uma palavra alheia “ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem”. Todo discurso é composto por signos. Todo discurso carrega, portanto, uma dada ideologia. Nas palavras de Bakhtin (1985, p.32) “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente dependentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico”. Ocorre, que, como esclarece Chauí(1985), o discurso ideológico é sempre um discurso lacunar, e ele convence justamente porque suas lacunas permitem fazer crer que os interesses da classe

dominante são os interesses de todos. Voltando aos professores, pode-se notar que eles tentam convencer a si próprios daquilo que os ciclos anunciam. Entretanto, há uma tensão permanente entre o discurso assumido e a ação realizada por esses profissionais.

Em síntese, os professores entrevistados afirmam estar tentando realizar um trabalho interdisciplinar, porém, quando o fazem, esse trabalho é assumido apenas naquela segunda dimensão de que fala Veiga Neto (1997), em uma dimensão volitiva. Sustenta-se na boa vontade dos que tentam realizar um trabalho em colaboração mútua, mas cada um preserva os limites de suas disciplinas. Os professores que trabalham com Língua Portuguesa, no terceiro período do ciclo II, afirmam estar trabalhando de forma interdisciplinar quando alguém sugere um texto que pode ser explorado em mais de uma turma ou por mais de um professor; quando trocam atividades ou materiais didáticos entre si; quando realizam a divisão de um tema de projeto entre as várias disciplinas que podem encaixá-lo dentro de seus conteúdos. Algumas escolas afirmam estar fazendo interdisciplinaridade quando, para garantir um tempo de trabalho igual a todos, colocam dois professores juntos na mesma sala; quando os pedagogos e os professores de áreas trabalham as mesmas disciplinas e/ou os mesmos conteúdos. A Secretaria Municipal de Educação também parece acreditar que agrupar as disciplinas por áreas garante essa interdisciplinarização na ciclo II.

Hernández (1998, p.09), um ferrenho defensor dos projetos, reconhece que esse tipo de organização do currículo escolar pressupõe a existência de condições favoráveis, de investimentos na escola e que não seria honesto querer transpô-los à realidade de carência da escola pública brasileira ou de qualquer outra parte, sem que essas condições pudessem ser garantidas. Ao falar sobre isso, na introdução do seu livro, o autor faz esse aviso: “Tudo o que vai ser tratado aqui é um luxo e uma sofisticação se não for produzida uma mudança prévia na escola. Refiro-me à mudança no reconhecimento social da importância do trabalho docente, às condições materiais das escolas e aos salários dos professores”.

O uso do termo projeto, entre os professores pesquisados, pode ser compreendido mais como sinônimo de tema comum a partir do qual alguns professores planejam suas atividades. Talvez seja importante perguntar por que adotar os projetos? Que vínculos existem entre eles e a cultura escolar dos professores que atuam nos ciclos, nas escolas de Goiânia? Não se estaria mais próximo culturalmente desses professores se os ciclos buscassem resgatar as possibilidades do trabalho com os Temas Geradores propostos por Paulo Freire? Não seria uma proposta pedagógica mais próxima da realidade da escola brasileira?

Uma outra questão que precisa ser colocada é que, em tese, a escolha de um tema de projeto deve resultar de um ato de argumentação entre aqueles que estarão nele envolvidos, esse tema tanto pode ser proposto por professores como pelos alunos. O tema em si não é o mais importante, não há hierarquia entre os conhecimentos na perspectiva do Pragmatismo; o que importa é que esse tema parta dos interesses suscitados no seio de um grupo específico, que reflita a singularidade desse grupo.

O que se pôde apreender, nas escolas pesquisadas, é que da mesma forma que os projetos foram impostos às escolas, eles são impostos aos alunos. Não se trata de temas oriundos das necessidades e interesses do grupo, parece ter-se criado um consenso silencioso de que certos temas são de interesse geral. São geralmente temas bastante amplos, nos quais alguns conteúdos disciplinares podem ser encaixados. Dois temas evidenciaram-se nas escolas pesquisadas: cidadania e meio ambiente. Pelos ‘projetos’ trabalhados nas escolas pode-se dizer que elas fazem uma síntese entre temas transversais e projetos.

A escola E ilustra bem como essas teorias podem se tornar chavões, ali, dá-se o nome de projetos a todas as ações que planejam realizar. Para 2003, por exemplo, consta do Projeto Pedagógico da referida escola a realização dos seguintes projetos: Projeto Horta Escolar, Projeto Orientação Sexual, Projeto Contadores de Histórias, Projeto Gincana de Conhecimentos Gerais, Projeto Cultura Popular, Projeto Mostra Pedagógica, Projeto Carnaval, Projeto Grêmio Estudantil, Projeto Escovação, Projeto Programas e Campanhas, Projeto Solidariedade, Projeto Construindo Brinquedos e Instrumentos Musicais, Projeto Eleições para Representantes de Classes. Os reagrupamentos realizados durante o ano de 2003, nessa escola, igualmente, receberam nomes de projetos. Os nomes relacionavam-se aos conteúdos trabalhados nesses reagrupamentos.

Algumas disciplinas dificilmente encontram espaço para trabalhar seus conteúdos nesses projetos. Entretanto, os professores entrevistados acreditam – isso também parece estar se tornando consenso – que a disciplina Língua Portuguesa é uma das matérias mais propícias a encaixar-se nos vários projetos. Como afirmam os professores, sempre se pode encontrar um texto relativo aos temas trabalhados, sempre se pode propor uma atividade de produção de texto, solicitar um relatório das atividades realizadas:

Procuro trabalhar as outras disciplinas ligando os conteúdos à produção de textos como poemas, relatórios etc. (professor Danilo, escola C).

A disciplina é trabalhada de forma integrada. Nós agora estamos estudando o tema ‘consumo’, então todo o nosso planejamento vai girar em torno disso (professora Estela, escola D).

Eu acho que estamos fazendo o que os ciclos pedem, quando a gente está trabalhando História, por exemplo, eu trouxe um livro para ler com eles, isto é interdisciplinaridade entre História e Português. Fizemos leitura, discussões, reflexões... Em tudo Português está presente (professora Joana, escola D).

Ciências e História nós mesmas trabalhamos, então trabalhamos a leitura de textos, a professora de artes costuma trazer textos que nós discutimos. Assim, a gente procura ler textos relacionados com os projetos. Com a matemática não temos conseguido não. Sabe, não é da forma perfeita, mas é como conseguimos. Pra dizer a verdade, não sei porque isso não acaba, é uma farsa. Têm professores que gostam porque entram menos na sala (professora Iara, escola D).

O desabafo final da professora Iara mostra que harmonizar objetivos e interesses dos diversos professores no ciclo II não é algo fácil. A escola D conseguiu organizar o horário de tal forma que as três pedagogas responsáveis pelas turmas de terceiro período possam planejar juntas, mas dificilmente as três planejam com os professores de áreas que também assumem as turmas delas. A fala da professora Iara, que mostra a sua dificuldade de trabalhar no grupo, é repetida por muitos outros professores. É também assumida como um dos maiores problemas dos ciclos, nas avaliações feitas pelas Unidades Regionais de Ensino. Essa dificuldade, manifestada pelos professores, leva a uma indagação sobre as possibilidades e os limites do trabalho coletivo, do trabalho em grupo.

Se o grupo pode tornar-se um elemento potencializador de um trabalho mais solidário, integrado e participativo, ele pode também atuar no sentido contrário. Ao discutir essa questão do trabalho em grupos, Chauí (1980) argumenta que não se pode esquecer que esses grupos se inserem em uma sociedade de classes e que a ideologia que sustenta essa sociedade perpassa também as relações que se instauram dentro desses grupos. Argumenta a autora que, em um primeiro momento, o grupo pode constituir-se em um recurso valioso, pois possibilita destruir a idéia de anonimato, de massificação, de competição e de individualismo uma vez que é o grupo que pensa, que decide, que age. No entanto, ele pode gerar efeitos opostos à medida em que se recriam “no interior do próprio grupo autoridades invisíveis porque as relações têm a aparência de serem paritárias, quando não o são. Surgem líderes e liderados”(Op.cit., p.33). Nos planejamentos semanais que ocorrem nas escolas isso se evidencia.

O desabafo da professora mostra a sua dificuldade de se fazer ouvir no grupo; mostra também a sua angústia frente as mudanças trazidas pelos ciclos. Essas mudanças

postas para a organização curricular implicam uma semelhante mudança na forma de conceber o tempo e o espaço escolares, a constituição do quadro de professores e a formação que a Secretaria Municipal de Educação oferece a esses profissionais. É o que será exposto a seguir.

3.2 Estrutura e Organização do Ciclo II

3.2.1 A Organização espaço e tempo

Como se retratou no primeiro capítulo dessa dissertação, o ciclo II foi introduzido na Rede Municipal de Ensino de Goiânia no ano de 1998, em 39 das 40 escolas escolhidas para fazer parte do *Projeto Escola Para o Século XXI*. Segundo o *Parecer da Assessoria Técnica – CME*⁴³ 070/03, item 01 “em 2002, o ciclo II foi estendido a todas as escolas que atendem educandos na faixa etária de 9 a 11 anos”. Esclarece outro documento – *Parecer da Assessoria Técnica – CME – 039/00*, item 01 – que, assim como nos ciclos I e III, a enturmação no ciclo II deverá ter como base “o desenvolvimento bio-psico-social do educando, pois com base nos estudos e análises antes referidas, conclui-se que alunos de 9 a 12⁴⁴ anos encontram-se em fase de desenvolvimento similar[...]apresentando interesses comuns”.

Em 2003, a Secretaria submeteu à aprovação do Conselho Municipal de Educação algumas alterações no *Projeto Escola Para o Século XXI*, o intuito dessas alterações era atender às novas exigências dos ciclos, agora consolidados em todas as escolas que atuam com o ensino fundamental, no diurno. O *Parecer da Assessoria Técnica – CME N.º 070/03*, que aprovou tais alterações, em suas considerações finais, enfatiza a manutenção dos agrupamentos por idade, a Base Curricular e as Diretrizes Curriculares aprovadas pela resolução – *CME N.º 017/2000*.

O quadro constante na página seguinte, que se encontra no documento acima citado, sintetiza a forma de estruturação dos ciclos I, II e III na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, após essas alterações, aprovadas em 02 de junho de 2003, pelo Conselho Municipal de Educação.

⁴³ CME: Conselho Municipal de Educação.

⁴⁴ Aparentemente, trata-se de um erro a divergência com relação à idade estipulada acima. Ela não volta a ocorrer em outras partes do documento.

Quadro da estrutura e organização dos ciclos na Rede Municipal de Ensino de Goiânia

	Duração	Fase de desenvolvimento	Matrícula	Trabalho pedagógico
Ciclo I	3 anos	Infância: 6, 7 e 8 anos	Agrupamento por faixa etária	<ul style="list-style-type: none"> - Coletivo de professores: um referência pedagogo; um dinamizador-pedagogo, para cada 4 turmas e um de Educação Física; - professor coordenador escolhido pelo grupo; - o coletivo desse ciclo compõe-se de 1.5 professor por turma, possibilitando 4 horas semanais de estudo; - o planejamento semanal é feito pelo coletivo.
Ciclo II	3 anos	Pré- adolescência: 9,10 e 11 anos	Agrupamento por faixa etária	<ul style="list-style-type: none"> - coletivo de professores: pedagogos e professores de áreas; - cada coletivo compõe-se de 1.5 professor por turma e mais um professor coordenador, possibilitando 4 horas semanais de estudo; - planejamento semanal é feito pelo coletivo.
Ciclo III	3 anos	Adolescência: 12, 13 e 14 anos	Agrupamento por faixa etária	<ul style="list-style-type: none"> - coletivo de professores: no mínimo 8, um de cada componente curricular. - a partir de 8 professores, a escola pode optar por um pedagogo; - cada coletivo compõe-se de 1.5 professor por turma, possibilitando 4 horas semanais de estudo; - o planejamento semanal é feito pelo coletivo.

Quadro 03. Fonte: Parecer da Assessoria Técnica – CME N.º 070/03

Possibilitar a flexibilização do tempo e dos espaços escolares por meio de um trabalho coletivo é a grande meta proclamada pela proposta de ciclos; tal meta seria alcançada pela articulação de uma nova forma de organização do corpo docente. Tenta-se com ela quebrar, principalmente no ciclo II, a organização espaço-tempo instaurada pela escola seriada. Por que se está afirmando que isso ocorre de forma mais intensa no ciclo II? Os ciclos implantados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia dividem-se em três etapas distintas, com formas de organização também distintas. Deve-se registrar que, a princípio, apenas o ciclo II apresentava uma estrutura mais diferenciada da seriação e, ao menos em parte, isso ainda continua. Apenas no ciclo II os professores são modulados por áreas de conhecimento e, como se pode observar no quadro acima, somente no ciclo II, tem-se como princípio a atuação de pedagogos e professores de áreas em um mesmo ciclo⁴⁵.

⁴⁵ O ciclo I tem assegurada a presença do professor de Educação Física, mas isso não constitui novidade, a disciplina já fazia parte do currículo de 1ª a 4ª série, durante a seriação.

Como também pode ser visto, o número de professores de área e de pedagogos que atuará nesse ciclo variará conforme o número de salas que o compuser⁴⁶. Em função dessa normatização, dependendo da quantidade de turmas, uma escola poderá ter mais professores pedagogos que de áreas ou vice-versa.

Diferentemente da seriação, nos ciclos não há uma carga horária definida, com tempos delimitados a priori para cada disciplina, ou seja, não há uma grade curricular fixa a ser cumprida. A organização e delimitação dos tempos de cada disciplina e de cada professor é incumbência das escolas. Elas têm autonomia de organização segundo suas prioridades. O quadro que se encontra na página seguinte tem por objetivo mostrar como se encontram organizadas, no que se refere à quantidade de turmas que compõem o ciclo II; ao número de professores que compõem o coletivo do ciclo, à disciplina na qual os professores entrevistados são habilitados a ministrar e à organização da entrada desses professores nas salas de aula, nas escolas que fizeram parte dessa pesquisa.

O referido quadro mostra que as escolas, cada uma à sua maneira, e conforme a disponibilidade de seu grupo de professores, têm procurado atender às exigências trazidas pela forma de organização do ciclo II. Como também pode ser constatado, buscam formas alternativas, às vezes, bastante complexas, de organizar a entrada dos professores na sala de aula. No caso da escola F, por exemplo, tal forma de organização só foi possível porque a professora de área (de Língua Portuguesa) aceitou atuar como atuam as pedagogas e dar aula também de Geografia. Algo que essas escolas têm em comum é que todas elas abandonaram a forma anterior de 5 aulas diárias de 45 minutos cada; todas dividiram o dia letivo em quatro aulas que passaram a ter, cada uma, a duração de uma hora e dez minutos, em média. Em uma dessas escolas, os professores permanecem na sala por duas aulas diárias todos os dias. Todavia, nenhuma dessas escolas conseguiu ‘flexibilizar a entrada do professor conforme as necessidades dos alunos’. Todas elas estipularam um quadro de horário fixo que, segundo afirmaram, pode ser reformulado a cada trimestre, semestre ou permanecer inalterado por todo o ano.

⁴⁶ Segundo as Diretrizes 2004, os professores do ciclo II devem ser assim modulados: se o ciclo II tiver até 4 turmas, ele deverá ter 01 profissional da área de expressão (Língua Portuguesa, ou Educ. Física ou Educ. Artística); 01 profissional de ciências físicas e biológicas (Matemática ou Biologia); 01 profissional de ciências sócio-históricas e culturais (História ou Geografia); 01 profissional de língua estrangeira (Inglês ou Espanhol) e 02 profissionais pedagogos. À medida que cresce o número de turmas, cresce também o número de professores e a proporção de pedagogos. Dessa forma, em escolas de até 6 turmas é maior o número de professores de áreas; em escolas com mais de 7 turmas é maior o número de pedagogos (GOIÂNIA/SME, 2003b, pp.21, 22, 23).

Quadro da organização do ciclo II nas escolas pesquisadas

Escola	Constituição do ciclo II	Quantidade professores	Disciplinas de opção	Organização do horário
A	8 turmas: 2Ds, 3Es e 2Fs	12 professores: 7 pedagogos e 5 de áreas	Port./ Hist. Ed. Fis. Mat./ Esp.	Depende do projeto e da necessidade das turmas.
B	10 turmas: 4 Ds, 2Es e 4Fs	16 professores: 11 pedagogos e 5 de áreas	Port./ Geo. Ed. Fis. Mat./ Ing.	Os professores estão agrupados em 3 equipes. O número de aulas de cada disciplina varia conforme a turma, os professores de áreas atuam mais nas turmas Fs.
C	9 turmas: 3Ds, 3Es e 3Fs	14 professores: 5 pedagogos e 9 de áreas	Todas ⁴⁷	Há 1 pedagogo fixo para cada 3 salas das turmas E , F. Nas turmas D, há 1 pedagogo fixo em cada sala. Os professores de áreas alternam-se no atendimento a todas as turmas.
D	11 turmas: 4Ds, 4Es e 3Fs	17 professores: 12 pedagogos e 5 de áreas	Geo./ Ed. Fis. Ing/ Mat. Ed. Art.	Há um pedagogo fixo em cada uma das turmas; os professores de áreas atendem todas as turmas em horários que se modificam conforme o projeto.
E	6 turmas: 2Ds, 2Es e 2Fs	9 professores: 4 pedagogos e 5 de áreas	Ed. Art./ Hist. Ed. Fis./ Ing. Mat.	Cada professor entra duas vezes por semana em cada turma.
F	8 turmas: 2Ds, 3Es e 3Fs	12 professores: 7 pedagogos e 5 de áreas	Mat. Port. Ed. Fis. Hist. Ing.	Há 2 professores fixos atuando durante todo o ano em duas salas; esses professores são pedagogos, exceto a professora de Português que é de área mas está atuando como se fosse pedagoga. Os professores de áreas circulam por todas as turmas, sempre atendendo 2 turmas a cada mudança de horário.
G	4 turmas: 1F, 1D e 2 Es	6 professores: 2 pedagogos e 4 de áreas	Geo/ Ing Mat./ Ed. Fis.	Cada pedagoga assume 2 turmas durante todo o ano, os professores de áreas atuam em todas as turmas.

Quadro 04. Fonte: questionário respondido pelas coordenadoras pedagógicas dessas escolas.

A adoção de horários fixos é considerada problemática, pelos que defendem os ciclos, porque, segundo eles, isso significa desconsiderar que a aprendizagem humana não acontece dentro de uma regularidade temporal. Na perspectiva de Lima (2002, p.7), o tempo necessário para se construir um dado conceito é que deveria definir a duração das aulas e não o contrário:

Um tempo flexível permitiria a modificação da divisão do tempo entre as matérias e a quebra da regularidade da distribuição do tempo no ano letivo. Por exemplo, as aulas de português em cada uma das semanas que constituem o período letivo, exatamente nos mesmos dias da semana e no mesmo horário. A quebra desta regularidade permitiria ao professor de português utilizar seus quatro blocos de 50 minutos em um só dia, de acordo com a necessidade do trabalho que está desenvolvendo ou então em dois dias com sub-blocos de 110 minutos.

⁴⁷ No ano de 2004, a escola C reduziu o número de turmas do ciclo II e teve que se ajustar às novas normas da Secretaria Municipal de Educação para composição do grupo de professores, ela passou a contar com cinco áreas: Ed. Art. Ing. Mat. Ed. Fis. e Hist. Num caso assim, a escolha das áreas que permanecem, geralmente, é feita pelo critério do maior tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino. Os mais antigos têm prioridade. O mesmo ocorreu com a escola D que, em 2002, tinha mais três turmas e todos os professores de áreas.

A proposta aparentemente simples revela-se não tão fácil assim para as escolas. Ocorre que não se trata apenas das aulas de Língua Portuguesa, trata-se de harmonizar os tempos de todas as disciplinas e de todas as turmas. É preciso considerar que no ciclo II há um conjunto de diferentes professores que devem atuar com todo o ciclo, que diferentes conceitos requerem diferentes tempos para serem apreendidos e que os alunos, todos também diferentes, não apreendem esses conceitos simultaneamente; assim sendo, a flexibilização desse tempo, na forma proposta pela autora, torna-se de extrema complexidade e requer uma perfeita harmonia de trabalho entre esses professores, o que, obviamente, as escolas não conseguem garantir. Entretanto, mesmo admitindo a existência de dificuldades, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia defende que é possível e necessário redimensionar o tempo e os espaços escolares desde que as escolas o queiram e se organizem para isso; defende igualmente que somente “A partir dessa estrutura, torna-se possível direcionar o foco do trabalho para o desenvolvimento global do educando, considerando-se os interesses dos alunos e as características de cada fase do desenvolvimento humano”. (GOIÂNIA/SME [2004]c, p.3).

A Secretaria igualmente defende que o período de quatro horas semanais para estudo, garantido no quadro 01, anteriormente citado, é um tempo necessário e suficiente para que os professores das escolas do ciclo consigam desenvolver um trabalho diferenciado. É o que afirma o documento enviado às escolas: “no que se refere a organização dos tempos/espços do trabalho pedagógico na escola, é relevante ressaltar a importância da efetivação de algumas conquistas na organização do espaço escolar, dentre outras, o horário de estudos” (GOIÂNIA/SME [2004]c, p.01). O documento prossegue argumentando que cada escola tem autonomia para organizar os seus tempos e espaços de forma singular, conforme o seu planejamento e o seu Projeto Pedagógico; o que é necessário, continua o texto do documento, é “passar de uma rígida organização fragmentada para outra que contemple a educação como prática social, que respeite os tempos, os espaços, as vivências e a cultura dos educandos” (GOIÂNIA/SME [2004]c, p.01).

Na página seguinte encontra-se um quadro que sintetiza como as escolas se organizam para garantir esse tempo de estudo aos seus professores, o que esses profissionais estão fazendo nesse tempo, o que estão estudando.

Quadro de horário do tempo de estudos e dos temas/autores que estão sendo estudados

Nome	Escola	Tempo reservado ao estudo	Autores/temas que estão sendo estudados.
Ana	A	São 4 horas, mais o planejamento que há e na sexta-feira.	Nesse momento estou estudando Monteiro Lobato, vida e obra. O estudo depende do projeto.
Beatriz	B	3 horas	O manual da TV Escola sobre leituras, autores da literatura brasileira (com base na TV Escola e na revista Nova Escola.
Cecília	C	4 horas	Têm sido lidos textos avulsos, de assuntos diversos como por exemplo o que saiu no jornal O Popular sobre a tarefa de casa, textos sobre indisciplina.
Danilo	C	4 horas	No início do ano, nos planejamentos de Sexta-feira, estudamos textos de Vítor Paro que foram enviados pela Secretaria, sobre avaliação.
Estela	D	4 horas	Ultimamente estamos estudando a respeito do meio ambiente, já estudamos Skinner por causa da indisciplina que está grande, para ver o que fazer para estimular esses alunos. estudamos também Piaget e Emília Ferreiro.
Fátima	E	1 hora de estudo e 4 de planejamento	No início do ano a gente estava estudando disciplina/indisciplina, não me lembro o autor.
Gilda	E	1 hora de estudo e 4 de planejamento	Não me lembro agora, li textos da Nova Escola.
Helena	F	2 horas para estudos, mais 2 para trabalhar reforço	Não tenho estudado nenhum autor em particular, não tem dado tempo.
Iara	D	4 horas	Nenhum.
Joana	D	4 horas	Nenhum autor específico. A gente tem lido sobre a exploração do trabalho infantil nos jornais, revistas e no livro Infância Roubada.
Laura	F	4 horas	Nenhum autor.
Nádia	A	4 horas	No início do ano, nós estudamos os textos sobre avaliação que a Secretaria enviou, mas no decorrer do ano foram tantas licenças, tantos afastamentos... e aí até que vem alguém para substituir... Esse alguém, às vezes, fica, às vezes, não... esse ano foi difícil.
Oneide	G	4 horas	Especificamente nenhum.

Quadro 05. Fonte: entrevista com os professores.

Quando entrevistados, todos os professores afirmaram ter horário destinado a estudos. Esse tempo e os temas que estão sendo estudados, como se pode ver no quadro acima, diferencia-se de escola para escola. Pelas respostas dadas, pode-se observar que não há um referencial teórico definido como objeto de estudo por essas escolas seja relativo ao ensino de língua materna seja relativo aos ciclos. O estudo que fazem são leituras esparsas, sem autoria definida ou de autores que não se tornam familiares para esses professores. Outro fato constatado é que está ficando muito comum nesses planejamentos das sextas-feiras, quando todos os professores dos ciclos se reúnem com a coordenação pedagógica, a leitura dos chamados textos reflexivos. São geralmente textos extraídos de livros de auto-ajuda e que versam sobre temas como auto-estima, amizade, solidariedade, perseverança, persistência, altruísmo etc. Tais textos têm sido também, freqüentemente, trabalhados pelos professores em suas salas de aula. São vistos como úteis para que os alunos aprendam e desenvolvam valores.

O quadro 03, constante no *Parecer da Assessoria Técnica – CME 070/03* define que essa forma de organização dos ciclos garante aos professores quatro horas semanais para estudo e aprofundamento, para sua formação em trabalho⁴⁸. Devidas às muitas queixas das escolas e dos professores, relativas a essas horas de estudo, a Secretaria Municipal de Educação enviou documento às escolas normatizando que esse horário não poderá ser usado conforme interesse individual de estudo do professor, mas em função do trabalho coletivo “em função das necessidades apresentadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos na escola” (GOIÂNIA/SME [2004]c, p.02).

Uma das grandes dificuldades encontradas pelas escolas tem sido organizar os horários de tal forma que os tempos de trabalho em sala de aula sejam divididos em partes iguais entre todos os professores do ciclo e que também assegure a todos esse horário para estudos. Na verdade, o documento citado normatiza aquilo que a maioria das escolas já estão fazendo. Mas ocorre, como mostra a fala da professora Nádia, no quadro 03, que nem sempre os professores podem contar com esse tempo de estudo. Essas questões foram levantadas por diversas vezes durante os momentos de ‘troca de experiências’ promovidas pelas Unidades Regionais de Ensino⁴⁹. Entre os principais problemas levantados encontrava-se o grande número de faltas e de licenças de professores. A ausência de um professor que deveria estar em sala de aula inviabiliza o horário de estudo de outro. Essa tem sido uma fonte de constantes conflitos nas escolas.

O quadro 05 mostra que as escolas sempre consideraram esse tempo de estudo no momento de organizar os seus horários. As falas dos professores abaixo mostram também que eles já o utilizam para realizar planejamentos, preencher fichas de avaliação e atender pais e alunos com dificuldades:

Esse horário de estudos é necessário, nele você pode pesquisar para dar aulas, confeccionar materiais didáticos etc. Nas sextas-feiras há, às vezes, a leitura de um texto reflexivo e a discussão das atividades e problemas da semana (professora Ana, escola A).

Realizo estudo de textos reflexivos, faço correção de atividades, preparo atividades para as aulas, quase sempre individualmente, mas, às vezes discutimos em grupo. Na sextas-feiras não tem havido estudos, no ano passado havia, mas já foi sugerido que ele volte a acontecer. Nas sextas-feiras temos nos fixado na preparação do reagrupamento (professora Cecília, escola C).

⁴⁸ Regulamentam as Diretrizes 2004 que a Formação continuada será feita por meio de cursos, palestras e seminários que serão oferecidos e coordenados pelo Centro de Estudos e Formação de Professores e acontecerão fora do horário de trabalho, sem a dispensa dos educandos e que a Troca de Vivências Pedagógicas: serão realizadas pela Unidades Regionais de Ensino juntamente com as respectivas divisões.(GOIÂNIA/SME, 2003b).

⁴⁹ Anexo, documento distribuído entre os participantes da primeira troca de experiências realizada pela Unidade Regional Central, cedido-nos por uma das escolas.

Não chega a ser um estudo, é mais um planejamento. Às vezes, quando você está planejando você tem que fazer pesquisas, como por exemplo, agora no folclore. Nesse momento a gente busca coisas para enriquecer a aula para diversificar. Mas nunca dá para usar esse tempo só para o planejamento, agora mesmo eu estou ensaiando uma peça de teatro para o evento de sábado. Às vezes, aparece um pai e você tem de atender, um passeio para fazer... Sempre surgem coisas para ocupar esse tempo (professora Laura, escola F).

Olha, eu vou ser bem franca, do jeito que eu gosto de trabalhar, eu acabo fazendo quase tudo em casa. Na verdade, a gente sabe que esse horário de estudo acaba ficando comprometido; por mais que a escola se organize sempre tem os contratempos. No momento de estudo eu procuro fazer planejamento para as oficinas de sextas-feiras ou fazer o preenchimento das fichas de avaliação que ocupam grande parte desse tempo (professora Nádia, escola A).

Nesse período eu faço pesquisas, procuro conteúdos, leio livros literários para trabalhar com meus alunos, vejo na videoteca que filmes podem ser trabalhados. É momento de conversar com a coordenadora e com outras professoras que estejam em horários de estudo. É horário também que a gente usa para pegar alunos que precisam de reforço, para trabalhar com eles (professora Oneide, escola G).

O que se pôde observar nas escolas é que os professores utilizam esse tempo, quase sempre, individualmente e em função de três atividades principais: preparação de aulas, incluindo produção de material didático; correção de atividades e preenchimento de fichas de avaliação. Essa forma de utilizar o tempo de estudo é contrária às orientações da Secretaria Municipal de Educação que defende a utilização coletiva desses momentos. Na busca dessa construção coletiva do trabalho pedagógico, o que já fora normatizado nas *Diretrizes 2004: Organização do Ano Letivo* (GOIÂNIA/SME 2003b, p.19) é reafirmado em um novo documento.

Ele enumera que esse horário de estudo do professor deve contemplar os seguintes itens: 1) realização de planejamento em pequenos grupos, de acordo com os seus projetos e ressignificando as ações que orientam o trabalho pedagógico; 2) atendimento individual aos alunos com dificuldades, com a utilização de metodologias que respeitem o ritmo de aprendizagem próprio de cada aluno e suas diferentes características; 3) disponibilidade para atender os pais e a comunidade o que permitirá um trabalho conjunto em benefício do educando; 4) realização de estudos de temas específicos que possibilitem a construção de uma proposta de organização do ensino com base nos ciclos de formação e desenvolvimento humano; 5) Organização, seleção e confecção de material pedagógico que deverá ser utilizado nos projetos desenvolvidos nos ciclos; 6) participação em fóruns de discussão nas Unidades Regionais de Educação, quando convocado para encontros coletivos entre diferentes unidades escolares, Unidades Regionais e Divisão da Infância e Adolescência; 7) participação

na discussão e registro parcial do processo avaliativo, na qual se fará a socialização, nos pequenos grupos, das observações individuais (GOIÂNIA/SME [2004]c, pp.02,03). A partir desse documento fica explicitado que cabe ao professor realizar uma série de outras atividades, nessas 4 horas, além de estudar. Ou será que a utilização da expressão horário de estudos para se referir a tantas e diferentes atividades nos coloca frente a uma mudança do conceito do termo estudar no contexto da formação do professor?

3.2.2 O Conselho de ciclo

Segundo documento da Secretaria Municipal de Educação, o conselho de ciclo deve constituir-se em mais um espaço-tempo a ser utilizado pelas escolas para evitar a fragmentação do processo ensino-aprendizagem. O documento enfatiza que esse instrumento não deve ser confundido com o conselho de classe, utilizado no sistema seriado, visto que o último tem um objetivo muito restrito: discutir a aprovação ou reprovação dos alunos com baixo desempenho escolar. O conselho de ciclo, por sua vez, quer ir além; ele objetiva avaliar todo “o trabalho pedagógico realizado pelo coletivo, mudando assim o referencial da avaliação do educando isoladamente para a avaliação do coletivo da escola; do enfoque apenas quantitativo para o qualitativo, do resultado para o processo” (GOIÂNIA/SME [2004]a, p.01).

Assim sendo, orienta o documento, o conselho de ciclo deve, obrigatoriamente, acontecer antes do preenchimento das fichas da avaliação, mas quando já reunidas as informações relativas ao processo avaliativo que deve ser contínuo e dinâmico. É função do conselho de ciclo ser ponto de partida para o planejamento das ações futuras a ser realizadas pelo educando, pelo educador e pelo coletivo. Define o referido documento (GOIÂNIA/SME [2004]a, p.01) que deve participar do conselho de ciclo “o diretor, o professor coordenador, os professores, pais, funcionários administrativos e alunos onde o processo ensino-aprendizagem e o trabalho pedagógico estará em discussão” Define ainda que esse mesmo conselho deverá “organizar o tempo escolar de modo que o conselho seja realizado ao longo de cada trimestre, sem prejuízo ao educando e ao calendário escolar”.

Se por um lado esse documento (GOIÂNIA/SME [2004]a, p.01) afirma que o conselho de ciclo resulta de uma “concepção ampliada do processo ensino-aprendizagem”, e que ele é “uma das instâncias fundamentais no processo de avaliação”, o ponto de partida e de chegada de todo o processo avaliativo que deve acontecer “numa relação dialética onde o

coletivo da escola estará pensando e repensando o processo ensino-aprendizagem⁵⁰, por outro lado ele desconsidera tudo o que foi antes afirmado, toda a dimensão pedagógica e formadora desse momento, quando afirma que a realização desse conselho durante o período letivo pode trazer prejuízos ao educando e ao calendário escolar. O que faz então as escolas para realizá-lo?

Algumas escolas, mesmo contra o que definira a Secretaria Municipal de Educação, dispensaram os alunos para realizar o conselho de ciclo. Não havia a dispensa de todos os alunos do ciclo simultaneamente. Os pais eram informados e os alunos dispensados. Em um dia, dispensaram-se as turmas D, em outro as turmas E, depois as turmas F. Outras dispensaram todos os alunos do ciclo em um mesmo dia. Algumas fizeram o conselho na presença dos alunos.

A partir das observações realizadas nesses momentos de conselho de ciclo, serão descritas abaixo algumas dessas experiências. O conselho das turmas de terceiro período do ciclo II, na escola D, por exemplo, foi realizado durante um período letivo (uma manhã). Estavam presentes todos os professores que trabalhavam com as turmas F e também a coordenadora pedagógica; não havia a presença de pais nem de alunos. As fichas de avaliação foram divididas em partes iguais entre todos os professores; após isso, cada professor ia descrevendo o desempenho dos alunos em sua disciplina. Embora a escola tivesse declarado estar desenvolvendo um projeto, em nenhum momento ele foi mencionado nessa avaliação; o desempenho dos alunos era informado por disciplina e mesmo quando o professor assumia mais de uma disciplina, essa informação, explicitada por meio de conceitos, era dada separadamente. A escola havia providenciado uma ficha anterior, na qual os professores explicitavam o conceito referente ao desempenho dos alunos em cada disciplina e durante o conselho de ciclo iam acrescentando alguma outra informação – positiva ou negativa – com relação, principalmente, ao comportamento dos alunos avaliados. Evidenciaram-se, nesse conselho, questões referentes à indisciplina, à violência das e contra as crianças e ao uso de drogas por determinados alunos.

Na escola B o procedimento foi semelhante. Dispensaram-se todos os alunos das turmas F. Professores, coordenadora pedagógica e secretária participaram do conselho. Igualmente foram divididas as fichas entre os professores que passaram a tecer comentários a respeito do desempenho e do comportamento dos alunos. Foram enfatizados a indisciplina e o baixo desempenho dos alunos, em especial dos que formavam turma F-4, na qual se

⁵⁰ Nesta e em outras citações de documentos oficiais e de alguns autores buscados, não se pode deixar de constatar que dificuldades de utilização da linguagem escrita, na construção de um texto segundo as regras da língua escrita, permanecem para bem além do ensino fundamental. Ela também não nos remete a problemas no ensino da língua materna?

encontravam os alunos com maior idade, a maioria acima dos 12 anos. Foram necessários três dias para que se realizasse o conselho das quatro turmas F que há na escola.

A escola F realizou o conselho de ciclo e não de turmas. Para isso, dispensou todos os alunos do ciclo II que obtiveram um bom desempenho naquele trimestre. Os alunos que apresentavam desempenho inferior ao esperado não foram dispensados; eles ficaram nas salas com estagiárias, bolsistas da OVG, fazendo atividades de reforço, o trabalho das estagiárias foi coordenado pela auxiliar de biblioteca que, naquela escola, mostrou-se, em muitos momentos, bastante integrada ao trabalho do ciclo II. Todos os professores haviam preenchido uma ficha descrevendo o desempenho dos alunos, em cada uma das disciplinas, por meio de conceitos. O conselho de todo o ciclo II foi feito em apenas uma manhã. Como o tempo designado para o conselho era curto, foram comentadas apenas as questões gerais das salas e o desempenho dos alunos que apresentavam dificuldades. Discutiu-se bastante a questão de faltas de alguns alunos e a dificuldade que a escola estava enfrentando para lidar com situações que envolvem a sexualidade dos adolescentes dentro do espaço escolar, e, por fim, propuseram encaminhamentos para o trimestre seguinte. Esse processo fora descrito anteriormente por uma das professoras entrevistadas, quando comentava sobre a avaliação dos alunos:

A minha avaliação é a da participação nas atividades de sala e de casa. faço avaliação escrita com base na compreensão do texto e na gramática relacionada ao texto. A produção de texto eu dou em outro momento, no decorrer do período. As fichas de avaliação são preenchidas assim: faz-se um conselho com os professores do ciclo e cada um faz verbalmente a avaliação dos alunos em sua disciplina, discutem-se os casos mais graves, que precisam de algum encaminhamento, tudo é anotado. As fichas são então divididas em partes iguais para todos e é preenchida conforme o que foi dito no conselho.

As escolas C e E realizaram o conselho com a presença de alunos; na escola E, estavam também presentes alguns pais. Enquanto uma das turmas estava com os professores realizando o conselho, as demais ficavam com os outros profissionais que não estavam trabalhando com aquelas turmas naquele trimestre; ajudavam ainda alguns auxiliares da biblioteca e da secretaria e os coordenadores de turno. O conselho se estendeu por vários dias. A diretora da escola D fez a seguinte avaliação desse conselho:

Pela primeira vez, a escola realizou o conselho de ciclos com a presença de todos os professores envolvidos com as turmas avaliadas, com todos os alunos destas turmas e com os pais que atenderam ao convite da escola para participar desta

avaliação. A experiência, em si, foi muito positiva, porém como precisamos juntar turmas para liberar os professores que participariam do conselho foi muito difícil manter a disciplina dos alunos. Foram preparadas atividades como a exibição de filmes para essas turmas, mas os alunos ficaram muito inquietos. Os alunos que ficaram na sala durante o conselho também estavam inquietos (Diretora, Escola D).

Em função dessas dificuldades, a escola D avaliou que é necessário repensar a forma de realizar esse conselho no próximo trimestre. A diretora enfatizou que a experiência foi positiva e que é preciso ter coragem de errar, de modificar as estratégias quantas vezes forem necessárias. A coordenadora da escola C disse ter experimentado fazer o conselho com a presença dos alunos para atender à Unidade Regional. Ela avaliou que a experiência teve pontos positivos, mas que foi constrangedor para os alunos essa avaliação feita na frente dos colegas; afirmou que não gostaria de repeti-la.

Essas duas últimas escolas, sem dúvida, faziam um grande esforço para atender as orientações da Secretaria Municipal de Educação (GOIÂNIA/SME, 2002), que tem enfatizado a necessidade de se construir uma concepção de avaliação que assuma o caráter formativo e inclusivo das potencialidades dos educandos e de garantir condições para uma ampla participação de todos os sujeitos. Pode-se dizer que, ao menos em parte, essas escolas devem ter conseguido cumprir tais objetivos pois a Secretaria encerra o documento acima citado afirmando que diversas unidades educacionais têm conseguido desenvolver experiências bastante positivas na realização do conselho de ciclo e se coloca à disposição dessas escolas, informando-as que se “desejarem socializar sua experiência sobre o conselho de ciclo poderá encaminhar ao Departamento Pedagógico [...] que se responsabilizará pela divulgação da mesma na RME” (GOIÂNIA/SME [2004]a, p.02).

3.2.3 O reagrupamento

O reagrupamento, ao qual igualmente se atribui a função de flexibilizar os tempos e os espaços escolares, é um outro momento considerado de suma importância pela Secretaria Municipal de Educação. Desde a implantação do Projeto Escola Para o Século XXI, em 1998, as escolas têm sido orientadas, verbalmente, a realizar esses reagrupamentos. Por diversas vezes, nos anos de 1998 e 1999, foram organizados encontros, para os quais todas as escolas que então participavam dos ciclos foram convocadas a participar. O objetivo era que as experiências de reagrupamento consideradas positivas pelas escolas fossem socializadas entre

elas. Essas trocas de experiências continuam a ser feitas, mas atualmente, elas acontecem entre as escolas de uma mesma Unidade Regional.

As Unidades Regionais de Ensino, por sua vez, não demonstraram uma postura única com referência aos objetivos e às formas de realização dessas atividades. A maior preocupação era a de que o reagrupamento não fosse transformado em aulas de reforço. A cartilha editada pela Secretaria Municipal de Educação, em 2001, cita-o como uma forma de criar condições para que aquele aluno, que esteja com desempenho aquém dos outros de sua idade, “avance a um ritmo maior do que seus colegas que estão na idade adequada ao ciclo” (GOIÂNIA/SME [2001], p.10).

Em janeiro de 2003, o reagrupamento foi tema de uma das dezenas de oficinas oferecidas aos participantes da III Jornada Pedagógica⁵¹. Paulatinamente, a cobrança para que as escolas o realizem mais regularmente está ficando mais incisiva. No início de 2004, foi enviado às escolas um documento oferecendo-lhes elementos teóricos e práticos para a compreensão e a utilização desse instrumento que é assim apresentado:

O reagrupamento é uma proposta de trabalho no interior da organização escolar dos ciclos que objetiva romper com os tempos e espaços rígidos em que, historicamente, impedia tanto o movimento ensino-aprendizagem, como também mantinha um futuro sem horizonte para aqueles que iam ficando ao longo de sua trajetória por causa da reprovação ou aprovação (GOIÂNIA/SME [2004]b, p.01).

Em várias partes, o documento enfatiza que os reagrupamentos são oportunidades para o aluno aprender com metodologias, espaços, materiais e professores diferentes; que são também alternativas para agrupar os educandos respeitando suas diferenças, seus tempos e interesses. Enfatiza que eles devem acontecer porque os educandos têm o direito de aprender com qualidade. Tal afirmação parece, no mínimo, contraditória se se levar em conta que, nesse mesmo documento, a enturmação por idade é também justificada com esses mesmos argumentos. Se os alunos agrupados com seus pares aprendem melhor porque compartilham os mesmos interesses, por que então reagrupá-los de outras formas? Se os professores que trabalham nas salas de aula são os mesmos que trabalham nos reagrupamentos, o que garante a tais atividades essa suposta qualidade? O que levaria esses professores a ter mais êxito no reagrupamento que nas atividades cotidianas da sala de aula? Se enturmar os alunos por idade significa respeitar suas fases de vida, o direito de conviver com seus iguais, ao reagrupá-los

⁵¹ A oficina foi uma das mais procuradas e as inscrições para ela esgotaram-se rapidamente, o que indica a existência de muitos professores interessados em conhecer e utilizar melhor esse instrumento.

seguidamente não se estaria ignorando esse mesmo direito? Não seria mais lógico exigir que em todas as aulas os professores estejam imbuídos do objetivo de conhecer as dificuldades e potencialidades dos seus alunos, para que eles possam aprender melhor em todos os momentos em que estiverem na escola?

O documento enfatiza que o reagrupamento não pode promover a discriminação de alunos que estejam com dificuldades de aprendizagem ou de outra natureza, que nele não devem ser utilizadas metodologias expositivas e que os professores devem buscar novas metodologias “objetivando a superação dos limites impostos pela realidade no processo de apreensão dos saberes e do desenvolvimento humano” (GOIÂNIA/SME, [2004]b, p.3). Para garantir que essas atividades de reagrupamento cumpram a sua função – suscitar no aluno o prazer de aprender – sugere-se a utilização de atividades lúdicas, de oficinas temáticas, de centros de interesses, de jogos simbólicos, de artes cênicas, de danças, ginástica, contação de histórias entre outras. Diante do que é exposto pelo documento, outras interrogações devem ser formuladas. Por que separar os alunos para que sejam utilizadas metodologias diferentes? Elas não deveriam fazer parte do cotidiano da sala de aula? A aprendizagem da leitura e da escrita implica sempre situações prazerosas para quem aprende? O ato de ler e de escrever traz sempre prazer? Não se estaria omitindo, nessa ênfase no prazer, que o ato de ensinar e aprender implicam uma forma de trabalho? Que ele exige esforço e engajamento de professores e alunos? Ou como se mostrou com Vygotsky, no primeiro capítulo, implicam acreditar na capacidade dos alunos para caminhar sempre um pouco mais? Na proposição de atividades que os estimulem a dar um passo além do já conhecido, do já dito e já visto, em busca do que querem conhecer? Ou como diz Chauí (1980), na proposição de atividades que levem o aluno a desejar se apropriar desse não-saber?

O documento não especifica a periodicidade para a realização do reagrupamento, mas sugere que quanto mais freqüentemente ele for realizado mais a escola poderá perceber as dificuldades e potencialidades dos educandos e intervir nelas para alcançar o objetivo da aprendizagem. A citação de Martins (apud GOIÂNIA/SME [2004]b, pp.5,6), parece indicar que o que vai ser aprendido durante tais reagrupamentos tem importância relativa. A função primeira desses momentos é quebrar as rígidas estruturas do pensar e do agir desenvolvidas pelos professores e pelos alunos. O texto citado sinaliza que as possibilidades são muitas e que as escolas têm um coletivo para planejá-las.

Um coletivo pode planejar atividades nas quais várias turmas sejam reunidas, utilizando menos profissionais de uma área ou de qualquer outro coletivo, para que

os demais se reúnam. Grupos de alunos de várias turmas podem ser enturmados durante algum tempo[...] Podem ser organizadas semanas (ou qualquer outro intervalo de tempo) nas quais a escola, os ciclos ou ciclo ou um turno, trabalhe com uma só área do conhecimento. Os outros professores ajudam aprendendo e ensinando ou se reúnem para programar suas próximas atividades. Quebrar a estrutura disciplinar pode ser feito de diversas formas: estas são somente algumas possibilidades, onde inclusive os pais e membros da comunidade podem ser inseridos, ensinando e aprendendo com seus filhos e companheiros, sobre muitas coisas: suas vidas, trabalhos, histórias de vida individuais e coletivas, etc.

Por que tanta ênfase em quebrar estruturas disciplinares? Quando se quebrar a estrutura disciplinar, o que se forjará para ocupar o seu espaço? Se a estrutura disciplinar esteve e está a serviço de um modelo de produção taylorista-fordista, a serviço de quem está essa nova forma de organização escolar que se busca construir? A quem interessa que se delegue aos pais e a outros membros da comunidade funções de ensino nas escolas? É lícito que se peça isso aos pais dos alunos das escolas públicas? Que implicações isso traz à profissionalização do professor? Afirmar, como na citação acima, que qualquer um pode ensinar qualquer coisa nas escolas não revela um visão espontaneísta do processo ensino aprendizagem? São questões importantes que precisam ser formuladas ainda que não possam ser mais discutidas no âmbito dessa dissertação.

Uma outra questão que pode ser evidenciada na citação acima é a do valor que se atribui ao senso comum nessas experiências. As sugestões de reagrupamento propostas pelo autor pressupõem a existência de um espaço escolar onde não existem conflitos e no qual todos se colocam harmonicamente na condição de aprendizes e de ajudantes. Os professores não precisam ter conhecimento teórico dos conteúdos ou temas que irão trabalhar; todos os conhecimentos podem ser igualmente trabalhados por todos porque enquanto se aprende se ensina. O saber dos pais e de outros membros da comunidade, as história de vida pessoal, são tidas como tão importantes quanto os chamados conhecimentos escolares.

Pensar esse espaço escolar isento de conflitos, lugar onde todos se entendem harmonicamente em tudo o que fazem; onde todos os discursos são ouvidos e pacificamente acatados e executados é se colocar no terreno do idealismo. A escola, como já dissemos antes com Chauí (1980), é perpassada pela ideologia que legitima a luta de classes. Mas tal luta tende a ser velada pelo discurso lacunar da ideologia. A palavra, diz Bakhtin (1985), é por excelência um fenômeno ideológico, ela reflete e refrata o ser, a realidade; ela expressa todos os conflitos presentes nas relações sociais. Assim, tomando emprestadas as palavras do autor (Op.cit., p.46), reafirmamos que “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”. Os conflitos

que surgem a cada instante nas escolas deixam explícito que essa luta é latente, ela está fora e dentro da escola.

O que se pôde constatar nas escolas é que essa harmonia é uma quimera. Na verdade, há muita resistência por parte de alguns professores em assumir o reagrupamento, em assumir os ciclos, porém, apesar dessa resistência, essas atividades estão acontecendo. Apenas uma das sete escolas que participaram da pesquisa afirmou não estar fazendo o reagrupamento⁵². Em todas as outras, pôde-se constatar a prática do reagrupamento ou do reforço ou de ambos. Em suma, essas atividades, de uma ou de outra forma, estão sendo realizadas, entretanto, não apresentam um planejamento comum, coletivo, nem se encontra um registro sistematizado de tais atividades, exceto em uma escola, na qual a coordenadora exigiu e organizou um registro de todas as oficinas de reagrupamento que foram realizadas em 2003. As discussões coletivas, acompanhadas em reuniões de planejamento, restringiram-se em escolher qual seria o tema e ou os conteúdos que deveriam ser priorizados nessas atividades. Pelas observações realizadas nas escolas e pelo depoimento dos professores pôde-se constatar que em todas as escolas, como se adiantou no capítulo primeiro, prioriza-se, nessas atividades, o ensino de Língua Portuguesa, mas tais atividades não se distinguem das que são feitas no cotidiano da sala de aula.

3.3 O Professor de Língua Portuguesa: Um Trabalhador da Educação

Como se viu no item dois deste capítulo, fica a critério das escolas escolher de que áreas serão os professores que atuarão no ciclo II. Se a escola tiver até quatro turmas, ela terá que ‘fazer opção’ por um professor da área de expressão; nesse caso, ela deverá ‘optar’ por um professor de Língua Portuguesa, de Educação Artística ou de Educação Física. Em muitos casos não se trata propriamente de uma opção ou de uma necessidade da escola visto que, em caso de haver professor excedente, os critérios para a modulação não são esses. Os professores, no ciclo II, devem ser responsáveis por uma área, porém, como foi descrito no capítulo um, eles continuam a ser professores de disciplinas, os professores podem até assumir mais de uma disciplina, mas eles não as concebem como uma área.

Como pode ser observado no quadro da página seguinte, apenas quatro das sete escolas participantes da pesquisa contam com professores com habilitação específica. Essa é

⁵² Curiosamente essa foi uma escolas que apresentou uma das experiência de reagrupamento mais elogiadas, nos dois primeiros anos de implantação dos ciclos. Foi uma das escolas convidadas pela Secretaria Municipal de Educação para socializar sua experiência.

uma mudança trazida pelos ciclos; antes, no regime seriado, apenas professores com graduação em Letras podiam trabalhar com o ensino da disciplina nessa fase de escolarização, nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Em apenas uma das sete escolas o professor especialista é o único a assumir essa disciplina no cotidiano da sala de aula em todas as turmas F. Em três dessas escolas, o professor especialista divide as turmas com professores pedagogos. Em outras duas escolas apenas professoras pedagogas assumem a disciplina na sala de aula e em uma delas uma professora de Educação Artística divide a disciplina com a professora pedagoga.

Quadro: dados profissionais dos professores pesquisados

Nome	Escola	Formação	Tempo na escola	Outro trabalho?	Salário aprox.
Ana	A	Letras	25 anos	Sim. Na mesma escola, com o ciclo III.	3.200,00
Beatriz	B	Letras – especialização	06 meses	Sim. Em uma estadual.	1.500,00
Cecília	C	Letras	1 ano e 6 meses	Sim. Em mais 2, 1 estadual e 1 particular.	1.800,00
Danilo	C	Pedagogia, fez o curso de Letras até o 4º período	11 anos	Sim. Em uma escola estadual.	1.200,00
Estela	D	Pedagogia e Ciências Contábeis	5 anos	Sim. Em outra escola municipal.	1.400,00
Fátima	E	Pedagogia; especialização em Psicopedagogia	3 anos	Sim. Em outra escola municipal.	1.200,00
Gilda	E	Licenciatura em Música	5 anos	Sim. Outra municipal.	1.200,00
Helena	F	Letras, fazendo especialização	15 anos	Sim. Uma municipal.	1.200,00
Iara	D	Pedagogia, fez um semestre do curso de Letras	10 anos	Sim. Na mesma escola com o ciclo I.	1.700,00
Joana	D	Pedagogia	6 anos	Sim. Na mesma escola com o ciclo I.	1.600,00
Laura	F	Pedagogia, especialização em Gestão	3 anos	Sim. Em uma escola estadual.	1.200,00
Nádia	A	Pedagogia	1 anos e 2 meses	Sim. Outra municipal.	1.400,00
Oneide	G	Serv. Social, Pedagogia, está cursando Letras	9 anos	Sim. Em uma escola estadual.	1.300,00

Quadro 05. Fonte: entrevista com os professores

A maioria dos professores entrevistados trabalha há mais de três anos nas escolas onde se realizou essa pesquisa e todos eles, sem exceção, trabalham mais de um período: em ciclos diferentes, escolas diferentes; alguns, em sistemas de ensino diferentes. Ou seja, são profissionais que além de se defrontarem com a complexidade do trabalho desenvolvido no ciclo II, defrontam-se com a complexidade de um outro espaço de trabalho. O quadro que se encontra na página seguinte revela que a maioria dos professores trabalha com um número grande de turmas e que entra poucas vezes em cada uma das salas com as quais trabalha. Como se pode também apreender na fala dos professores, os ciclos não conseguiram garantir um trabalho coletivo e o que se pode visualizar no quadro abaixo é que quanto mais a escola

tenta aproximar-se do modelo de organização proposto pelos ciclos mais o trabalho do professor parece fragmentar-se:

Quadro: horário de atuação dos professores, no terceiro período do ciclo II

Nome	Escola	Trabalha em que período	Quantas horas em cada turma.	Com quantas turmas
Ana	A	1º, 2º e 3º	3 a 4 horas, depende do projeto.	Com as 7 turmas, com escalas.
Beatriz	B	2º e 3º	1 vez nas Es e 2 vezes nas Fs.	Com 7 turmas.
Cecília	C	2º e 3º	2 vezes em cada turma.	Com 6 turmas.
Danilo	C	3º	4 vezes em cada turma; trabalho com todas as disciplinas.	Com 3 turmas.
Estela	D	3º	14 vezes para trabalhar Port. Ciên. e Hist.	Com 1 turma.
Fátima	E	1º, 2º, e 3º	2 a 3 vezes com cada grupo.	Com alunos das 6 turmas.
Gilda	E	1º, 2º e 3º	2 vezes em cada turma.	Com as 6 turmas.
Helena	F	2º e 3º	7 vezes em cada turma, em 6 trabalho Port. em 1 Geografia.	Com 2 turmas.
Iara	D	3º	14 vezes para trabalhar Port. Ciên. e Hist.	Com 1 turma.
Joana	D	3º	14 vezes; trabalho Port. Ciên. e Hist.	Com 1 turma.
Laura	F	3º	7 vezes em cada turma, em 6 trabalho Port. em 1 Geografia.	Com 2 turmas.
Nádia	A	1º, 2º e 3º	1 aulas nas Fs e 2 aulas nas Es e nas Ds.	Com 7 turmas.
Oneide	G	2º e 3º	3, 4,5 aulas depende, é flexível.	Com 3 turmas.

Quadro 06. Fonte: entrevista com os professores

Analisando as políticas educacionais em andamento no país a partir da perspectiva da profissionalização do trabalho do professor, Shiroma (2000) descreve que, nos movimentos reivindicatórios ocorridos na década de oitenta, os professores consolidaram a identidade de trabalhadores, trabalhadores da educação e que, tal qual os trabalhadores dos setores produtivos, os professores estão sofrendo as conseqüências da reestruturação produtiva que se acelera no Brasil, após os anos noventa. Conforme palavras da autora (Op.cit., pp.83,84):

observando-se as políticas de gestão para os dois grupos verificamos aspectos semelhantes: a precarização dos salários e das condições de trabalho, a crescente cobrança por qualificação, produtividade e qualidade [...] para ambos a formação inicial é considerada importante, porém insuficiente, e a formação em serviço é vista como um imperativo para a manutenção do emprego.

Ela prossegue argumentando que o projeto de formação de professores, proposto pela Comissão da UNESCO e assumido pela reforma em curso no Brasil, é centrado no fazer, na prática. Diz Shiroma (Op.cit, p.84) que a Comissão “sugere que para atingir o aprimoramento profissional os trabalhadores devem estudar e os professores devem trabalhar”. Tal sugestão, argumenta a autora, parece indicar uma crença de que a própria prática e a reflexão sobre essa

prática podem trazer um aprendizado mais profícuo que as teorias aprendidas nas academias. Essa, aliás, como se demonstrou no capítulo primeiro é uma idéia também defendida por Arroyo (2001) e por muitos outros defensores dos ciclos: a prática pedagógica é formadora e é conteúdo da docência. Os defensores da pedagogia de projetos igualmente afirmam a necessidade de valorizar o discurso do professor que estaria subjugado pelo discurso científico.

É nessa mesma lógica que se inserem as chamadas ‘trocas de experiências’ tão enfatizadas nos ciclos como potencialmente formadoras. As atividades que os professores precisam desenvolver no horário de estudos a que têm direito, igualmente inserem-se aí. Enquanto trabalham esses professores estariam aprimorando sua formação, por meio de uma reflexão sobre a própria prática. Desses momentos de estudo e de reflexão sobre as práticas desenvolvidas, na concepção dos teóricos dos ciclos, surgem soluções, ou alternativas que podem enriquecer as práticas de outros professores e/ou de outras escolas. Essas trocas, baseadas no saber fazer, no querer fazer, tornam-se, nos ciclos, fundamentais na construção de um trabalho coletivo que deve, segundo seus idealizadores, ultrapassar os muros das escolas e criar conexões mais amplas entre todas as escolas da Rede.

Um outro dado a ser considerado, relativamente à organização das escolas em ciclos, é que ela traz um nível de exigência para o qual os professores, aparentemente, não estão preparados. Exige-se muito mais desses professores nessas escolas. Nelas, os professores não apenas precisam preparar um ‘novo cidadão’ para um ‘novo mundo do trabalho’, como também ele próprio já deve ser esse novo trabalhador exigido por esse novo mercado. Não se admite que ele desempenhe mais um trabalho parcelar, que ensine apenas a sua disciplina. Cabe-lhe envolver-se com todas as instâncias da vida escolar: financeira, administrativa, política, cultural e pedagógica. Se na seriação ele deveria responsabilizar-se por sua turma ou por sua disciplina, ele agora precisa pensar em todo o ciclo, avaliar todo o ciclo, ser responsável por todo o ciclo, por todos os conhecimentos que os alunos tenham ou não conseguido apreender nesse ciclo⁵³. Exige-se, pois, desses professores dos ciclos, o mesmo que se exige dos trabalhadores no atual sistema produtivo: uma maior produtividade e mais capacidade de adaptação.

⁵³ Valadares (2002, p.149) descreve a angústia dos professores de Educação Física quando são chamados a assumir o trabalho da área, como por exemplo, a professora Marcela: “Essa proposta é mesma muita vaga, não tem conteúdo. Agora, o certo é que você tem áreas afins, então você tem que trabalhar tanto Educação Física como Português e Artes, quer dizer. O que eu sei de Artes? O que eu sei de Português? Da metodologia para ensinar os alunos? Eu sei da Educação Física, foi isso que eu estudei, mas estou caminhando pelos ciclos de formação. Fizemos discussões ferrenhas por causa disso [...] Se o ciclo de formação fosse trabalhar em equipe, mas cada um com sua especialidade eu acho que ele até funcionaria. Mas cada um com sua área. Agora todos viram uma coisa só”.

3.3.1 O Professor e a Avaliação

Afirma Shiroma (2000, p. 81) que “ a reforma educacional em curso no Brasil está estruturada em cinco eixos: avaliação, currículo, gestão, financiamento, formação de professores”. Embora os cinco pontos estejam presentes na proposta dos ciclos em Goiânia, apenas três deles estão sendo evidenciados ao longo das discussões que levantamos nessa dissertação: o currículo, a formação de professores e a avaliação.

Já se demonstrou no capítulo primeiro que a avaliação é o aspecto que mais atenção tem merecido nas discussões promovidas dentro dos ciclos. Ela foi objeto de um seminário no ano de início de implantação da proposta de ciclos; voltou a ser discutida em 2000, depois em 2002; permaneceu em discussão em 2003 e continua em 2004. No centro dessas discussões podem ser destacados dois objetivos: desenvolver uma nova concepção de avaliação, entendida como imprescindível a uma escola que assume os ciclos de formação e a criação de um instrumento que possa registrar descritivamente essa avaliação de tal forma que consiga englobar todos os aspectos do processo ensino-aprendizagem; que tenha uma perspectiva qualitativa e da qual se excluam quaisquer marcas de classificação do desempenho dos alunos.

Freitas (2003, p.36) define a si mesmo como alguém que “vê os ciclos, positivamente”, porém, ele adverte que “os ciclos não podem ser tomados como uma mera solução pedagógica para o problema do desempenho do aluno”. Para esse autor, o modelo de avaliação que foi forjado na escola seriada resultou das necessidades produtivas do capitalismo e da função social que assumiu a escola nesse contexto: preparar rapidamente a mão-de-obra necessária ao sustento de tal modelo de produção. Ele defende, mas problematiza propostas como os ciclos e a progressão continuada, que visam a modificar, por decretos, essa lógica que sustenta o modelo de avaliação usual na escola seriada. Conforme palavras do autor (Op.cit., p.30), é muito comum que se atribua ao professor a responsabilidade por essa forma de avaliar, no entanto, a questão tem raízes mais profundas: “não foi o professor quem inventou essa lógica: ela faz parte da própria gênese da escola. Não é apenas uma questão de ser sistema seriado ou não”. O autor continua problematizando as soluções que se costumam apresentar para resolver esse problema, ele acredita que “o “desconhecimento” dessa lógica faz alguns pensarem que podem interferir nela a partir de decretos. Decretos entretanto não chegam a afetar a trama do processo avaliativo” (Op.cit., p.30).

Em sua análise sobre a experiência de ciclos em Goiânia, Figueiredo (2002, p.87) afirma que “A avaliação da aprendizagem [...] é um dos maiores problemas encontrados no

processo avaliativo estando relacionando com o registro das avaliações”. As escolas se queixam, principalmente, da dificuldade trazida pelo preenchimento dessas fichas descritivas de avaliação; é um processo burocrático que toma grande parte do tempo de estudo desses professores e que, segundo as escolas, é pouco compreensível pelos pais. Por meio de um quadro explicativo, Figueiredo (2002, p.87) demonstrou que mais de setenta escolas apontavam que era preciso “rever as fichas de avaliação. O quadro demonstra também [...] a preocupação em retornar à avaliação com atribuição de notas e determinação de conteúdos mínimos como pré-requisitos para a promoção dos alunos”. O autor lamentava essa atitude dos profissionais da Rede; para ele, isso significa que não haviam entendido a proposta dos ciclos.

O fato é que essa resistência às fichas descritivas de avaliação persistem nas escolas. Para tentar reduzi-la, a Secretaria Municipal de Educação aprovou uma alteração: a avaliação deixou de ser bimestral e passou a ser feita a cada trimestre. A mudança pode ter amenizado as queixas, mas não resolveu o problema. Com tais alterações, o processo de preenchimento dessas fichas tornou-se ainda mais moroso. Uma questão que precisa ser levantada é que os professores têm muita dificuldade de elaborar textos que descrevam todo o processo avaliado, que contemplem todas as aprendizagens, que não as fragmentem em disciplinas e que sejam representativos da singularidade do processo de cada aluno⁵⁴. Muitas escolas criam modelos de fichas, na tentativa de simplificar esse trabalho. Nessas fichas-modelo se distinguem três grupos de alunos: os bons, os médios e os fracos, tais modelos, quando adotados, resultam em uma uniformização dessas fichas. Os professores alegam não haver tempo suficiente para realizar adequadamente essa forma de avaliação.

Não é objetivo dessa pesquisa discutir as fichas de avaliação, o que se busca aqui é apreender, na avaliação dos professores, se os alunos estão conseguindo alcançar um melhor desempenho na disciplina Língua Portuguesa, nas escolas organizadas por ciclos. O que se pôde perceber, nos conselhos de ciclo observados, reafirma o que foi defendido no capítulo primeiro e reafirmado nesse capítulo por Freitas (2003): concepções não se mudam por decretos. Os professores mudaram a forma de registrar a avaliação, mas não a forma de avaliar os alunos. Embora não os reprovando – porque os ciclos os impedem – pôde-se constatar na fala desses professores uma avaliação negativa do desempenho de grande parte dos alunos que se encontram no final do ciclo II. A fala da professora Iara parece exagerada, mas é representativa do pensamento geral que paira nas escolas:

⁵⁴ Essa constatação da dificuldade que os professores encontram para redigir as fichas de avaliação nos remete novamente as questões de base do ensino de Língua Portuguesa. Essa questões tendem a ser agravadas, se continuarem a ser ignoradas ou menosprezadas pelas políticas oficiais.

O que tem de gramática lá dentro eu trabalho. Se tem algum texto interessante, de acordo com os acontecimentos da atualidade ou do projeto nós aproveitamos. Mesmo na gramática não dá para seguir tudo. Por exemplo, nós estudamos verbos, os alunos estão muito fracos, fracos em tudo, não conseguem acompanhar muitos exercícios do livro. Há professor que só quer dar conteúdo, como na escola particular. Os alunos têm muita dificuldade, não conseguem escrever quatro linhas. Pra você ver, os alunos da 5ª série que tenho hoje, estão piores que os que eu tinha na 3ª série antes do ciclo. Você já pensou, os alunos da 3ª melhores que os da 5ª? Eu trabalho parágrafo, leitura, gramática, ortografia. Os alunos têm muita dificuldade, tem aluno que não sabe escrever o nome. Tem professor que se acomoda e o aluno e o pai também, o aluno não reprova mesmo! É muito difícil reprovar um aluno. No ano passado eu reprovei um aluno, a mãe veio, brigou, nem me cumprimenta mais (professora Iara, escola D).

Há professores que acreditam que os ciclos trouxeram resultados positivos para o ensino de Língua Portuguesa, mas a maioria dos profissionais entrevistados discorda; para eles a disciplina não está conseguindo cumprir seus objetivos dentro do sistema de ciclos. Os primeiros atribuem esse resultado positivo à organização dos ciclos e a mudanças nas prioridades estabelecidas para o ensino de língua materna:

Sim, porque estamos trabalhando várias estratégias, toda a escola está voltada para esta preocupação, no reagrupamento todos trabalham em função da linguagem (professora Cecília, escola C).

Acho que no momento, os alunos melhoraram muito na produção de textos. A partir do momento que valorizamos mais a leitura e produção de textos deixando de lado a gramática, os alunos melhoraram tanto na leitura quanto na produção, não atingiram todos os objetivos, mas melhoraram (professor Danilo, escola C).

Um segundo grupo mostra, em suas resposta, que a disciplina está alcançando parcialmente os seus objetivos. O que se nota, porém, é que os ciclos parecem não ter feito diferença nas condições de aprendizagem daqueles a quem declara priorizar, ou seja, aqueles alunos, que por um motivo ou outro, não conseguiam um bom desempenho na escola seriada continuam não conseguindo melhorar esse desempenho nos ciclos. Com a palavra os professores:

É um pouco difícil mas acho que está. Quer dizer em algumas salas mais, em outras menos, como por exemplo, a F4 são os alunos maiores e com problemas disciplinares, o rendimento é muito pequeno (professora Beatriz, escola B).

Nem sempre. Só às vezes consegue. Eu acho que está havendo uma defasagem, o nosso aluno não gosta de ler, nós mesmos não gostamos de ler. A gente tá tentando despertar neles o interesse pela leitura, tem aluno que gosta muito de ler, mas tem

outros que não lêem de forma nenhuma, tem aluno que leva o livro pra casa e perde o livro (professora Helena, escola F).

100% não, porque tem os casos isolados que nós conhecemos, mas estamos chegando lá. Como é o caso das poesias, tem aluno fazendo coisas lindas. É claro que tem aluno que não consegue acompanhar a turma, isso porque no começo do ciclo, o aluno tinha que ir passando sem saber. Agora a escola enfrenta esse problema com o reforço. É complicado porque o aluno sai da sala, perde a aula do outro professor, mas o que adianta ele ficar lá se ele não sabe nem ler? É complicado mas é melhor (professora Laura, escola F).

A maioria dos professores entrevistados, como se disse, avalia que os resultados são negativos, que a disciplina não está conseguindo cumprir seu objetivo. Para esses professores as causas desses resultados negativos são encontrados na própria organização em ciclos, no desinteresse dos alunos ou nas condições de vida destes e de suas famílias:

Não. Por falta dos meios (recursos) que foram prometidos e nunca foram cumpridos (professora Ana, escola A).

Não. Porque não depende só do profissional, depende também do aluno, da condição social que ele está vivendo, tem aluno aqui que tem 8 anos e que passa o dia inteiro sozinho em casa, tudo isso influencia. Além disso, tem também a estrutura da rede que limita o trabalho, a ficha de avaliação é um exemplo, tem muito coisa que o profissional não quer, mas tem que fazer (professora Estela, escola D).

Não. No ciclo não. Porque o aluno está vindo cada vez sabendo menos. Com esse negócio de o aluno não poder ser reprovado nós estamos recebendo alunos com níveis baixíssimos. Os alunos não querem estudar, não querem fazer tarefas porque sabem que não vão reprovar (professora Joana, escola D).

Eu tento... acho que por mais que a gente ache que não, temos conseguido alguma coisa. A dificuldade maior que vejo é a falta de parceria dos pais na vida do aluno. Se os pais participassem mais da escola, da vida dos filhos, a gente teria mais sucesso. Acho que é a escola e os pais que têm que agir mesmo porque se a gente ficar esperando verbas, vamos ficar esperando a vida toda, a gente tem que arregaçar as mangas e trabalhar. Os alunos têm muita dificuldade, a gente tenta valorizar o máximo os aspectos positivos e não reforçar os negativos, mas, na verdade, grande parte deles estaria em um nível de 4ª série. Esses alunos vêm com muita dificuldade e os recursos que foram prometidos no início nunca vieram (professora Oneide, escola G).

Os ciclos parecem colocar os professores frente a uma grande contradição: por um lado, toda a formação recebida da Secretaria enfatiza a necessidade de se construir uma escola que não seja excludente nem seletiva, de pensar a educação e a função do professor em sua dimensão humanista, prosaica, como afirma Arroyo (2001), em detrimento de sua dimensão

profissional, política. Por outro lado o professor não consegue perceber que houve mudanças positivas seja nas condições de trabalho nas escolas dos ciclos seja na sua valorização como profissional da educação. O resultado são professores descrentes, insatisfeitos com o trabalho realizado:

Por um lado, eu acho bem gratificante perceber que os alunos cresceram na aprendizagem, nas idéias. Por outro, lado é frustrante perceber que muitos alunos têm muitas dificuldades e vão passar para o outro ciclo sem que sejam sanadas essas dificuldades (professora Cecília, escola C).

Para mim é a minha angústia. Angústia por saber que o aluno tem dificuldades de alfabetização, ele vai queimando etapas e ele chega, às vezes, sem saber ler e escrever direito, e a gente além de ter que ensinar isso ainda tem que ensinar os conteúdos (Para ela, conteúdos aqui são questões especificamente gramaticais, de ortografia, de fonema) estamos ensinando o mínimo, o mínimo do mínimo, mas tem que trabalhar. Mas é também um prazer, eu gosto muito de ensinar técnicas de escrita, gosto de trabalhar a literatura. (aqui ela fez uma pausa para dizer da dificuldade que os alunos têm de escrever, segundo ela a metade da sala, na produção de textos, está aquém de certos alunos que fazem a terceira série) (professora Estela, escola D).

Bom, é complicado porque a gente pega aluno com muita dificuldade e o professor tem que buscar o máximo que ele puder para que o aluno possa usar a linguagem padrão na leitura e na escrita (professora Fátima, escola E).

Ser professor de Português no ciclo para mim tem horas que tem sido um martírio. Nós já avançamos muito, mas tem aluno que não consegue nada, que não produz nada. Tem aluno neste período que é mais fraco que alunos do 1º período. A impressão é que o aluno tá indo, tá indo mas tem muita coisa que não tá bem não (professora Helena, escola F).

Para mim ser professora dessa série significa estar buscando nas séries anteriores conteúdos que foram perdidos ou mesmo não trabalhados nas séries anteriores. Fazer com que o aluno argumente mais, escreva mais porque o aluno já chega com uma preguiça de escrever e muitos chegam sem nem mesmo saber escrever na 5ª série (professora Joana, escola D).

Pelo que se ouviu dos professores durante as entrevistas e durante os conselhos de ciclos e pelo que se pôde verificar nas fichas de avaliação e nas atas de conselho de ciclos, os alunos continuam a apresentar uma grande dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita. Na perspectiva da avaliação feita por esses professores, pode-se dizer que não houve avanços no ensino de Língua Portuguesa. Parece haver uma espécie de transferência de responsabilidades pelo insucesso dos alunos majoritariamente para os ciclos. Os professores omitem em suas falas que este insucesso dos alunos na leitura, na escrita de textos e na disciplina Língua Portuguesa já ocorria antes, eles não foram criados pela forma de

organização escolar, mas esse fracasso permanece dentro dela. Talvez a frustração advenha, principalmente, da comparação que os professores fazem entre o que o discurso dos ciclos propõe e aquilo que eles, os professores, conseguem viabilizar frente as limitações impostas no cotidiano de suas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ciclos de formação e de desenvolvimento humano têm sido comumente abordados a partir de dois pontos de vista distintos: dos que concordam com ele e o apontam como uma forma de organização capaz de evitar a seletividade no sistema de ensino e dos que dele discordam. Essa discordância se radicaliza principalmente em torno dessa mesma não-reprovação. O trabalho de pesquisa que ora concluímos procurou fugir dessas duas visões maniqueísta. O que buscamos foi elaborar um pensamento sobre o ensino de Língua Portuguesa dentro dos ciclos a fim de descrevê-lo e compreendê-lo. A palavra pensamento está sendo usada aqui no sentido que lhe é dado por Chauí (1980), como uma reflexão que se esforça para tornar inteligível uma experiência, acolhendo-a como um não-saber que precisa ser conhecido. Partindo igualmente da teoria buscada em Bakhtin (1985), compreendemos os ciclos como um discurso que se insere em uma corrente ininterrupta de comunicação por onde circulam tantas outras vozes, entendemos que essa forma de organização escolar só se tornou possível pela existência de práticas sociais concretas, num contexto sócio-político-econômico-cultural também concreto.

A linguagem perpassa todas as atividades realizadas pelos homens. Ela se materializa nas palavras e estas, como afirma Bakhtin (1985), são tecidas a partir de múltiplos fios ideológicos e servem de trama a todas as relações que se estabelecem na sociedade. Isso faz da palavra o indicador mais sensível de todas as mudanças que ocorrem no meio social, por mais sutis que sejam. Assim, os gêneros discursivos, embora relativamente estáveis, não se petrificam; eles se transformam, se modificam ou dão origem a novos gêneros conforme

mudam as práticas sociais, as bases econômicas da sociedade. Há uma estreita ligação entre linguagem e práticas sociais. É por meio delas, diz o autor, que a vida penetra na língua e a língua penetra na vida. Retomamos aqui essa relação entre linguagem e ideologia, porque ela nos ajuda a compreender essa teia discursiva cujos fios ligam, por meio de diferentes vozes, o pragmatismo, as mudanças ocorridas no mundo do capital e do trabalho, as atuais reformas educacionais, os ciclos de formação.

Como um pêndulo, as teorias pedagógicas ora pedem mais para uma abordagem humanista, formativa, ora para uma abordagem mais técnica, informativa, dos processos educativos; cria-se, assim, uma dicotomia entre esses dois aspectos que deveriam ser complementares. Os ciclos se inserem dentro dessa primeira linha. Inserem-se igualmente dentro de uma política educacional mais ampla – também humanista – traçada pelo Banco Mundial e por outros organismos internacionais interessados em adequar os países pobres às novas exigências do sistema produtivo. Nessa perspectiva, existe uma simetria entre a proposta de ciclos – que defendem uma concepção de escola para todos, centrada nas práticas socializadoras, promotoras dos valores humanos e a proposta de educação defendida pela UNESCO, claramente comprometida com o mercado de trabalho, com a formação de sujeitos autônomos que se adaptem com facilidade às constantes transformações das formas de produção, do mundo do trabalho e do meio social.

Os ciclos se colocam como uma experiência educativa inovadora, mas, na verdade, apoiam-se em teorias e experiências conservadoras que foram revigoradas pelas reformas educativas empreendidas a partir da década de noventa. Em comum: a ênfase na razão subjetiva, a aposta em um sujeito capaz de usar essa racionalidades para suprir por si mesmo as carências pessoais e coletivas, para resolver problemas do cotidiano. Não é esse o sentido apontado pelos projetos que as escolas devem desenvolver? Os ciclos e o conjunto de reformas mais amplo que lhe possibilitaram a emergência devem ser compreendidos nessa sua ambigüidade.

Se é verdade que os ciclos podem garantir o direito à escolarização às populações pobres, vítimas maiores da naturalização da reprovação e do sistema seletivo que vige na escola, é também verdade que pode colaborar para uma outra forma de legitimação dessa mesma exclusão. É preciso lembrar, como mostra Shiroma (2000), que as políticas públicas são sempre voltadas para grupos sociais que, por suas reivindicações, desnudam diferenças e injustiças existentes no interior das sociedades de classe. Assim sendo, tais políticas têm a função de exercer o controle da insatisfação dessas populações, velando essas diferenças e

mantendo a paz e a ordem social. Isso nos ajuda a compreender, por exemplo, porque as políticas sociais se voltam enfaticamente para a escola, nesse momento.

O fracasso escolar dos alunos das classes marginalizadas deixam expostos outros graves problemas sociais. O discurso oficial reconhece isso. Esta constatação se faz presente em vários documentos do poder público local e federal, porém, no momento de propor soluções, esse discurso é abandonado e no lugar dele surge um outro. A causa do fracasso escolar desses alunos passa a ser a seriação, o modelo de avaliação, os conteúdos disciplinares. Faz-se a crítica à exclusão, mas mantém-se intacto o sistema que provoca e legitima essa exclusão.

Uma das críticas feitas pelos defensores dos ciclos e da pedagogia dos projetos à organização seriada e disciplinar é que ela reproduz, dentro da escola, um determinado modelo de produção que, inclusive, já estaria superado – o taylorismo-fordismo. A divisão do ano em séries, dos conteúdos em disciplinas, do turno letivo em horas aulas, enfim, toda organização seriada, corresponderia à mesma lógica que norteia esse modelo de organização da produção. Ocorre que o que está sendo modificado é o modelo de organização da produção, não o sistema capitalista que se reconfigura por meio dessa mudança. O que é silenciado é que esse novo modelo se utiliza igualmente da escola para formar a racionalidade dos futuros trabalhadores de que necessita e, por isso, forja um discurso que lhe dê sustentação. O discurso do pragmatismo lhe cai, pois, como uma luva. Nada parece mais humano, democrático, igualitário. Retomamos as reflexões de Miranda (1997) e Assmam (1998), para reafirmar que essas reformas são perversas porque se apropriam do discurso das classes marginalizadas, parecem responder a anseios a tanto tempo acalentado e, por isso, têm grande poder de persuasão. Por assim agir, negam as contradições dessa sociedade dividida, ocultam as suas contradições, afirmando-a como uma sociedade sem classes. Um exemplo: a classe trabalhadora sempre lutou pelo acesso à escola, porém, de que lhe serve uma escola esvaziada de seu valor social?.

Uma das grande preocupações das reformas educativas propostas pelo Banco Mundial e UNESCO para os países pobres, entre os quais se inclui o Brasil, é garantir a toda a população em idade escolar o acesso ao ensino fundamental. Além de garantir o acesso devem ser tomadas medidas para que esses alunos permaneçam e concluam esse nível de ensino. As mudanças que ocorreram com a implantação dos ciclos, especificamente aquelas trazidas pelo ciclo II, estão claramente voltadas para esses programas de correção de fluxo, para o problema da reprovação, para a formação de sujeitos adaptáveis a novas aprendizagens.

No caso específico da 5ª série – que se tornou o 3º período do ciclo II – a Proposta Escola Para o Século XXI atribui a causa do fracasso à organização escolar em série que promove uma ruptura entre a primeira e a segunda fase do ensino fundamental. Nessa passagem, sentindo mudanças bruscas da 1ª para a 2ª fase desse nível de ensino, os alunos seriam levados ao fracasso. Uma das principais causas apontadas: o grande número de professores com os quais os alunos passavam a conviver na sala de aula, nessa etapa da escolarização. Contudo, como se pôde observar na maioria das escolas do ciclo, esta questão não foi resolvida, pelo contrário, em muitas delas o número de professores que atuam com essas turmas aumentou. Na verdade, em vez de retardar um problema que se localizava na passagem da primeira para a segunda fase, os ciclos o anteciparam para etapas anteriores e o ampliaram. No ciclo II, o número de professores que entram nas salas, dependendo de como a escola se organiza, é grande não apenas no 3º período mas também no 2º e mesmo no 1º. Os problemas provenientes dessa organização fez que algumas escolas retornassem a uma forma de se organizar mais próxima do modelo da escola seriada.

Ao apontar o ensino seriado e disciplinar como a causa do fracasso dos alunos e, conseqüentemente, o trabalho coletivo, inter e transdisciplinar como a solução, a Secretaria Municipal de Educação trouxe uma exigência nova para as suas escolas: Criar um novo currículo e viabilizar para que ele seja executado. Esse fato pode ser visto a partir de dois prismas. Por um lado, ele pode vir a ser algo muito positivo à medida que permite às escolas uma maior liberdade de organizar seus conteúdos, de eleger prioridades, de eximir-se ter de cumprir uma grade curricular previamente elaborada. Por outro lado, essa suposta liberdade é bastante relativa uma vez que as escolas foram liberadas de uma estrutura, mas encaixadas em outra. Essa nova estrutura as obriga a assumir novas funções, nova forma de organização, sem, contudo, dar-lhes condições efetivas para que o façam. Há uma diferença fundamental entre dar liberdade para que as escolas elaborem seus próprios currículos e organizem formas de desenvolvê-lo e exigir delas que assim procedam.

A estrutura dos ciclos é pesada para as escolas, ela tolhe as iniciativas individuais dos profissionais, amarra-os a um suposto trabalho coletivo que, como se pôde observar nas escolas, não se está concretizando. Currículo aberto, trabalho coletivo, projetos, avaliação descritiva, reagrupamentos, reforço individual, conselho de ciclos são exigências novas que pesam sobre as escolas e sobre as quais elas têm que prestar contas, mesmo não conseguindo ou não querendo atendê-las.

Os índices de reprovação e a avaliação de desempenho dos alunos no ensino fundamental mostram que as dificuldades de trabalhar o ensino de Língua Portuguesa são

grandes, no entanto, não se restringem apenas a essa disciplina. Tomamos como princípio que essas questões não podem ser modificadas apenas pela implantação de mudanças teórico-metodológicas propostas para a ação pedagógica e para a organização escolar. Sabemos que há um conjunto de fatores que levam a educação brasileira a ser como é. Esses fatores, como se disse, não foram alterados.

Isso não significa dizer, no entanto, que as escolas não possam e não devam buscar alternativas de trabalho pedagógico que visem melhorar as condições do processo ensino-aprendizagem, que não haja necessidade de se promover mudanças no interior das escolas, que o processo avaliativo, os conteúdos disciplinares não possam ser questionados, avaliados, criticados. Sem dúvida, a crítica que os defensores da escola ciclada fazem à naturalização da seletividade da escola brasileira e ao conteudismo, muitas vezes, imposto aos alunos é pertinente e necessária. Entretanto, esses teóricos se equivocam quando atribuem a tais fatores todos os problemas da escola pública brasileira. Os ciclos aparecem, neste contexto, como uma solução mágica, milagrosa, salvacionista. Tudo parece se reduzir a uma questão de foro íntimo dos professores, à sua boa vontade de adotar práticas inovadoras e a escola se torna uma redoma na qual é possível construir relações sociais diferenciadas, mais humanizadas que as existentes na sociedade na qual a escola se insere. Ou seja, a proposta é colocada no plano do idealismo.

Pensemos aqui, em alguns pontos das mudanças trazidas pelos ciclos relacionando-as ao ensino de Língua Portuguesa, nas turmas de 3º período do ciclo II, objeto de estudo dessa pesquisa. Não é propósito desse trabalho fazer um estudo comparativo entre a ação pedagógica de professores com formação específica na área de língua e os não formados, mas não se pode deixar de registrar que a pesquisa indica que essa formação resulta em diferenças na forma de conceber os objetivos do ensino de Língua Portuguesa e de traçar planos e metas para a sua realização.

Como mostra a análise dos dados, os professores não formados têm uma tendência maior a se guiar por preconceitos e a buscar apoio no senso comum, quando propõem atividades para o ensino de língua materna. Esses são aspectos que as críticas levantadas no interior da disciplina, como mostra Ilari (1997), por exemplo, e os estudos desenvolvidos a partir dessas críticas vêm tentando modificar. Nesse sentido, pode-se dizer que houve um retrocesso no ensino da disciplina.

Quando a teoria que sustenta os ciclos diz que qualquer um pode ensinar qualquer coisa, ela está negando justamente aquilo que fez da escola uma instituição social: ser um espaço que possibilita aos alunos se apropriarem de um não saber sistematizado, de um saber

ligado à cultura escrita. Nega a tensão, o conflito de culturas que se processa na aprendizagem da língua escrita, nega igualmente a importância da profissionalização e a luta que os professores tiveram e têm para consegui-la.

A educação escolar precisa ser compreendida em seus dois aspectos indissociáveis: o político e o técnico. Por sua opção política, os ciclos ignoram a formação acadêmica de seus professores, negam a história das disciplinas e todo o trabalho de pesquisa e construção teórica ocorrida no interior delas a partir da luta pela democratização da escola. Para ingressar na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, os professores ainda prestam concurso para disciplinas específicas nas quais precisam provar que são formados. No ciclo II, no entanto, são automaticamente considerados professores de áreas e é cobrado deles que ajam assim. Ocorre ainda que, por princípio, não se oferece a esses professores nenhum preparo para que realizem esse trabalho. Num contexto assim configurado, como esperar dos professores que ajudem seus alunos a aprender melhor? No trabalho de Valadares (2001), por exemplo, deparamo-nos com o sofrimento dos professores de Educação Física que são obrigados a assumir a responsabilidade de ensinar Língua Portuguesa.

Os ciclos parecem partir da suposição de que todas as dificuldades técnicas relativas ao ensino foram superadas. O que não é verdadeiro. Para que um professor possa trabalhar determinados conteúdos, sejam eles quais forem, ele precisa conhecê-los, precisa saber que objetivos propor e como ajudar os alunos a buscar tais objetivos. Sem isso nos encontraremos na constante improvisação, na desqualificação do trabalho pedagógico e na conseqüente indiferença ou indisciplina dos alunos.

O voltar-se de toda a escola para o ensino de Língua Portuguesa traz à luz e reforça dois grandes equívocos que têm como sustentáculo o senso comum. O primeiro deles é considerar o ensino de Língua Portuguesa mais importante que o ensino das outras disciplinas, o outro, conseqüência desse primeiro, é acreditar que só por meio dele é que se pode ensinar o aluno a ler e a escrever. Esses equívocos revigorados pela ênfase na disciplina Língua Portuguesa reafirmam o seu oposto. Reafirmam que nas outras disciplinas não se trabalha com leitura, não se trabalha com a escrita, não se trabalha com a linguagem. Que os momentos que os professores trabalham conteúdos próprios dessas disciplinas são momentos que se encontram à margem da leitura, da escrita, da linguagem.

Novamente buscando apoio em Bakhtin (2001), podemos dizer que as disciplinas são essencialmente construções de linguagem; cada uma delas se relaciona a uma diferente esfera da atividade humana e elabora, portanto, seu próprio gênero discursivo. No ensino de uma disciplina, seja ela qual for, o professor utiliza e faz o aluno utilizar a um só tempo a língua

falada e a língua escrita, seja quando estudam textos seja quando propõe atividades para seus alunos. Nesse processo, todo professor explicita sua forma de trabalhar leitura e escrita. Dessa forma, acreditamos que, sem fugir de suas especificidades, os professores podem não apenas trabalhar leitura e escrita mas também ajudar os alunos a perceber as características próprias do gênero de que se utiliza sua disciplina.

A ênfase ao ensino de Língua Portuguesa e o apagamento das outras disciplinas ocorre nas escolas, como se mostrou, em vários momentos. Mas, principalmente nas atividades de reagrupamentos e de reforço nos quais todos se voltam para o ensino dessa disciplina. Ocorre que esse voltar não têm um norte, um planejamento comum, uma sustentação teórica. Não encontramos nenhuma escola discutindo como deve ser o ensino de língua materna no ensino fundamental. Vimos, porém, os professores sendo responsabilizados por esse ensino sem saber como e porque devem fazê-lo.

Não basta mandar que os alunos leiam e escrevam, é preciso exercer a atividade de ensino, é preciso saber como, quando e onde intervir para que os alunos aprendam. Lembrando o que afirma Vygotsky (2001): diferentemente da língua falada, a língua escrita não faz parte dos aprendizados que ocorrem nas relações cotidianas. O seu aprendizado necessita de momentos específicos, de intervenções intencionais e planejadas. A língua escrita não um simples prolongamento da língua falada, ela têm sua dinâmica própria.

Constatar que as escolas se preocupam com a leitura e a escrita e que todos os professores estão, de certo modo, envolvidos nesse processo deve ser tomado como algo muito positivo. Entretanto, deve-se considerar que uma dada concepção de leitura, de escrita e de ensino orienta esse trabalho. Nas atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e, principalmente, no reforço e no reagrupamento há uma determinada forma de compreender o ensino da língua. Tal concepção orienta um ensino centrado ora na repetição de atividades ora na apreensão de nomenclaturas e de regras. Esta atitude impede a escola de perceber, por exemplo, que quando qualquer um dos professores trabalha sua disciplina é com a linguagem e com a língua portuguesa que ele está trabalhando, visto que ele e seus alunos são falantes dessa língua, lêem e escrevem segundo regras dessa língua. .

Alguns entraves podem ser apontados para o ensino dessa e das outras disciplinas no ciclo II. Alguns desses, levantados pela própria Secretaria, foram reafirmados nas entrevistas dos professores e nas observações realizadas nas escolas.

Um deles é o trabalho coletivo que proposto para propiciar um fazer pedagógico menos fragmentado acabou por fragmentar ainda mais o tempo de trabalho do professor e tempo de aprendizagem do aluno. Na maior parte das escolas, o professor de Língua

Portuguesa, assim como os demais, têm uma carga horária menor na sala de aula e, teoricamente, um período para estudos na escola. Contudo, muitos professores trabalham com um número maior de turmas e de alunos. Em alguns casos, quando há apenas um professor para cada área, ele trabalha com outra disciplina além da sua. Isto ocorre tanto com o professor especialista como com o pedagogo. Pode-se dizer que os ciclos apontam para uma concepção transdisciplinar de ensino enquanto a prática do professor e organização da escola continuam disciplinares; com o agravante de a estrutura montada não viabilizar um trabalho disciplinar satisfatório.

O planejamento coletivo que deveria ser o pilar do trabalho pedagógico dos ciclos; capaz de fazer a costura da ação do grupo, na realidade não está sendo capaz de fazê-la. As duas horas de trabalho semanais destinadas a essa atividade são insuficientes para que o coletivo de professores recebam da direção/coordenação as informações e orientações que chegam da Secretaria, para que leiam documentos enviados à escola, discutam conflitos surgidos no cotidiano, organizem alguma atividade extraclasse e planejem coletivamente como desenvolver a ação pedagógica em sala de aula.

O horário de estudos também não está sendo viabilizado para a maioria das escolas. Seja porque na maioria delas não existe um lugar específico para isto; seja devido as muitas funções que devem ser nele realizadas: preparar atividades, coletar e selecionar materiais de trabalho, fazer correções ou porque tem havido um aproveitamento da organização dos ciclos para a ocorrência de faltas constantes de professores.

Uma escola que se proponha a assumir um currículo aberto, com a organização do trabalho pedagógico por meio de projetos, deveria poder garantir aos professores uma disponibilização de tempo maior para a dedicação a esse trabalho. Isso a Secretaria não conseguiu fazer. Na implantação dos ciclos, em 1998, prometeu-se aos professores uma carga horária de 40 horas. Isto nunca foi cumprido. Até 2001 os professores do ciclo II, das 50 escolas dos ciclos, tinham uma carga horária de 33 aulas. Com a extensão dessa forma de organização a todas as escolas da rede, isso foi considerado um privilégio. Houve então a redução para 30 horas. Os recursos para implantar o Projeto Escola Para o Século XXI, dizem os professores, não foram viabilizados. Por fim, há de se considerar que as questões sociais apontadas nos PCNs não foram solucionadas. Professores e alunos continuam pressionados pelo modelo econômico que vige no país. Por exemplo, todos os professores entrevistados atuam em um segundo período, na mesma ou em outra escola. Nessas condições de trabalho e frente às exigências a ser cumpridas, os professores, muitas vezes, trocam o livro didático por publicações de pior qualidade, quase sempre anônimas, que circulam nas escolas. Em muitos

casos são essas publicações, que trazem prontas várias alternativas de projetos, que subsidiam o trabalho dos professores..

As Mostras Pedagógicas e as trocas de experiências promovidas pela Rede mostram que muitos professores de Língua Portuguesa estão encontrando dificuldade no trabalho com os ciclos. Tais dificuldades, acreditamos, dizem respeito, muitas vezes, à falta de uma consistência teórica que possa ser guia para a ação pedagógica desenvolvida por esses professores. A esta acrescenta-se a de conciliar os objetivos específicos da disciplina com a carga de exigências trazidas pelos ciclos.

Uma das questões que se levantou nessa pesquisa foi se a organização em ciclos está contribuindo para que se desenvolva melhor nessas escolas o processo ensino-aprendizagem. Pelo que se pôde constatar nas entrevistas com os professores, nas observações realizadas nos conselho de ciclos e na leitura das atas e fichas de avaliação dos alunos, essa realidade não foi alterada. As escolas já não podem mais reprovar os alunos, mas também não estão conseguindo garantir a eles uma melhor aprendizagem.

A avaliação descritiva adotada pelos ciclos impossibilita que se tenha uma idéia mais clara sobre o desempenho dos alunos. Os professores têm dificuldade de registrar os resultados das aprendizagens dos alunos, no que se referem aos conteúdos disciplinares, de forma mais objetiva. Os aspectos da socialização se sobrepõem a avaliação dos conteúdos trabalhados. A avaliação informal se sobrepõe à formal. Em função disso, é comum que nessas fichas as dificuldades dos alunos sejam remetidas, principalmente, à leitura e à escrita, acrescida da observação de que tais dificuldades impedem um melhor aproveitamento das demais disciplinas.

Discutir as fichas de avaliação na perspectiva do seu preenchimento e do texto que se produz ao preenchê-la é uma tarefa que desafia aqueles que se debruçam sobre esse objeto de estudo. Para os alunos cuja avaliação é positiva a questão parece mais simples, seja na avaliação numérica seja na descritiva. Mas os professores têm muita dificuldade de preencher as fichas dos alunos que não conseguem corresponder ao que se espera deles. Nessas fichas, que formam o histórico escolar dos alunos, encontram-se termos pejorativos relativos ao interesse, à socialização, à higiene.

É grande a diferença entre a proposta oficial dos ciclos em Goiânia e o que as escolas realmente conseguem tornar exequível no cotidiano da sala de aula. Os mecanismos de seletividade são muito mais fortes do que demonstram crer os teóricos dos ciclos e apenas a mudança oficial da estrutura da escola não poderá rompê-los. Assim como na escola seriada há professores que conseguem incluir seus alunos apesar do modelo seletivo dessa escola, há

nos ciclos professores que os excluem implícita ou explicitamente, apesar de esse modelo de organização ser apontado como inclusivo.

Polarizando a discussão em torno do aprovar ou reprovar, de séries ou ciclos não se estaria desviando o olhar das questões estruturais sobre as quais se implantou a escola pública brasileira? Marilene Chauí (1980) chama a atenção para o fato de que muitos movimentos que questionam a ideologia e as mazelas do capitalismo o fazem, contudo, sem romper com esta mesma ideologia. Na atitude dos professores que insistem na necessidade da reprovação como forma de manter a qualidade da escola é fácil perceber o peso da ideologia nas suas ações. Mas ela não está igualmente presente no discurso e na ação da Secretaria quando decreta a implantação dos ciclos?

Podemos, por fim, propor que se discuta mais profundamente a questão: os ciclos são uma conquista para as crianças da classe trabalhadora? Ele está contribuindo para que elas tenham efetivamente acesso à cultura letrada? Dados divulgados pelo INEP mostram que o desempenho dos alunos dos ciclos e da seriação estão igualmente aquém do desejado. Talvez, uma das maiores contribuições dos ciclos à escola pública seja a crítica que ele elabora à naturalização da reprovação e à rigidez dos conteúdos disciplinares que se mantêm presentes em muitas escolas e na prática de muitos professores. Seu erro talvez resida no mesmo lugar. O que está sendo colocado no lugar dos conteúdos disciplinares? As críticas feitas são pertinentes e necessárias, contudo, a proposta de mudanças deixa quase tudo no mesmo lugar. O problema é que, no Brasil, as reformas se fazem sempre pela negação taxativa do modelo ao qual deve substituir, seus propositores consideram-nas adâmicas, mesmo quando repetem velhas fórmulas em novas roupagens.

Uma escolarização que vise à inclusão da população pobre no universo da cultura letrada precisa auxiliar o aluno a apreender, desenvolver e utilizar, os mecanismos da leitura e da escrita. Caso não o faça, sejam ciclos ou sejam séries estará promovendo uma falsa inclusão. Quando compreendemos, como diz Bakhtin (1995), que a linguagem é tudo e está em tudo; entendemos também que a incumbência de ensinar leitura e escrita é de todos, o que não implica que todos devam se tornar professores de Língua Portuguesa, até mesmo porque os alunos têm direito a outros saberes.

BIBLIOGRAFIA:

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Caderno de Pesquisas Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n.º 77, p.53-61, mai. 1991.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n.º 68, p. 143-162, dez. 1999a.

_____. O currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999b. p.131-164.

_____. *Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Caderno Pedagógico*, Goiânia, ano I, n.º 1, pp.11- 24, set. 2002.

ASSMAN, Hugo. “Pedagogia da qualidade” em debate. In: SERBINO, Raquel Volpate (Org.) *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Seminários e debates).

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados 1997. (Polêmicas do nosso tempo, v. 56).

_____. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação do Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromisso*. São Paulo: Cortez, 2000.

BAKTHIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Larud e Yara F. Vieira. 7 ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Ensino superior).

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas SP: Mercado de Letras, 2001. (As faces da lingüística aplicada).

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n.º 108. p.27-48. Nov. 1999.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de Metodologia Científica: Um guia para a iniciação científica*. 2 ed ampliada. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2000.

BATISTA, Antônio Augusto G. *Aula de português. Discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, código e controle*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes. 1996. (Ciências Sociais da Educação, v.7).

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época, v.56).

BIGONJAL-BRAGGIO, Silvia Lúcia. *Contribuições da Lingüística para o ensino de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 1999.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

BONAMINO, Alicia; COSCARFELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Sociedade e Educação*, Campinas, v.23, n.º 81, p.91-113, dez. 2002.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas SP: Mercado de Letras, 2001. (As faces da lingüística aplicada).

BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a educação*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época, v. 35).

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro DP&A, 2000.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Lei n.º 9394, de 20/12/96 .Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, a. CXXXIV, n.º, 248, p.27833-27841, de 23 de dezembro de 96.

_____. *Lei n.º 10.172, de 09/01/01. Estabelece o plano nacional de educação.* Diário Oficial da União. Brasília, DF, de 09 de janeiro de 2001.

_____. *Desempenho do Sistema Educacional Brasileiro: 1994-1999.* Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 1999.

_____. *Estudo do INEP mostra que 41% dos estudantes não terminam o ensino fundamental.* Disponível: 11 de março de 2003. Acesso 13.03.2003 <http://www.inep.gov.br>

_____. *Taxas de promoção, repetência, evasão e distorção idade-série.* Acesso 22 de maio de 2002. <http://www.inep.gov.br>

BRZEZINSKI, Iria (Org.) *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.* 4 ed atualizada. São Paulo: Cortez, 2000.

BUARQUE, Cristovam. A Educação é uma questão cultural. *Tribuna Universitária*, Goiânia, 10 a 16 de agosto de 2003. (Entrevista, p.6,7).

BURGARELLI, Cristóvão Giovani. O erro como questão para a Linguística. *Signótica*, Goiânia, v. 13, pp.63-71, jan/dez 2001.

BUSQUETS, Maria Dolores et. Al. *Temas transversais em educação: bases para um formação integral.* São Paulo: Editora Ática, 1997. (Fundamentos, v.138).

CABRAL, Isabel; MARTELLI, Cristina. *Palavra aberta, 5ª série.* 2 ed. São Paulo: Atual, 2000. (Palavra aberta).

CARVALHO, Maria Alice de Sousa. Em debate: o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita em Vygotsky. *Interação*, v. 24, n.º 1, pp.47-67, jan/jun 2000.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Anália Cochar. *Português: linguagens, 5ª série.* São Paulo: Atual, 1998. (Português: linguagens).

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. *Educação e sociedade*, Campinas, ano II, n.º 05, pp.24-40, Janeiro de 1980.

_____. *O que é Ideologia?* 18 ed. São Paulo, Brasiliense, 1985. (Primeiros Passos).

_____. *Introdução à História da Filosofia. Dos pré-socráticos à Aristóteles.* São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.º 266 de 29 de maio de 1998. Dispõe sobre revogação da resolução 123/92 e autoriza a implantação de nova estrutura do ensino fundamental com a organização em 4 ciclo para 40 escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Presidente: Laís Terezinha Monteiro. Goiânia, GO, 29 de maio de 1998

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.º 082/99. Delibera sobre as alterações do projeto político-pedagógico “Escola para o Século XXI”, aprovado em plenária no dia 21 de agosto de 2000. Goiânia, GO, 21 de agosto de 2000.

_____. Parecer n.º 039/00 (sem data de aprovação), resultante do processo n.º 12414511 de 04 de fevereiro de 2000. Dispõe sobre nova organização dos ciclos, currículo/objetivos para o ciclo III e sobre as bases curriculares para o ensino fundamental. Goiânia, GO, [2000].

_____. Parecer n.º 070/03. Delibera sobre alterações para o ano de 2003, no projeto “Escola para o Século XXI”, aprovado em plenária em 28 de maio de 2003. Goiânia, GO, 02 de junho de 2003.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza, (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 4 ed. Petrópolis: Vozes. 1994. p.31-50.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1971. (Cultura, sociedade, educação, v.15).

_____. *Democracia e educação. Introdução à filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1986 (Atualidades Pedagógicas, v.21).

DOLL JR., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUARTE, Newton. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-moderno seria construtivista? (análise de algumas idéias do “construtivismo radical” de Ernest Glassersfeld). In. DUARTE, Newton. *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. (org.).Campinas:, SP: Autores Associados, 2000. (Polêmicas do nosso tempo, v. 77) p. 87-106.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. 14 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *De Emílio a Emília - a trajetória da alfabetização*. São Paulo: Editora Scipione, 2000. (Pensamento e ação no magistério).

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. *Prática de textos: língua portuguesa para estudantes universitários*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

FARACO; MOURA. *Linguagem nova, 5ª série*. 11 ed. São Paulo: Ática, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas SP: Papirus, 1994. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. Diversidade Cultural no Currículo de Formação de professores – uma dimensão interdisciplinar. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.206-212.

FERNANDES, Cláudio; FRANCO, Creso. Ciclos ou séries: O que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, Creso (Org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 55-72.

FERNANDES, Florestan. *LDB: impasses e contradições*. Brasília: Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Publicações. Brasília, DF, 1993.

FERREIRA, Valéria röhrich. A organização do trabalho pedagógico em escolas cicladas: ainda uma lógica “centrífuga-homogeneizadora”. In: ENDIPE “Igualdade e diversidade na educação” programas e resumos, 2002, Goiânia. *Anais eletrônicos - cd-room*.

FERREIRA, Nali Rosa Silva e MOURA, Dácio Guimarães de. Concepções de transversalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (TIT) como base para a nova formação de professores da educação básica. In: ENDIPE “Igualdade e diversidade na educação” programas e resumos, 2002, Goiânia. *Anais eletrônicos - cd-room*.

FERREIRO, Emília. *O passado e o presente dos verbos ler e escrever*. Tradução de. Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002. (Questões da nossa época, v. 95).

FIGUEIREDO, Wagner Luiz. *Projeto escola para o século XXI: entre o “mundo oficial” e o “mundo real”*. 2002. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

FRANCO, Creso (Org.) *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003. (Cotidiano escolar).

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a educação*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época, v. 35). p. 58-66.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, 1996.

_____. *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. *Proposta de alteração para o ensino fundamental da Rede Municipal da Educação*. Goiânia, out. 1997.

_____. *Escola para o século XXI. Proposta político-pedagógica “Escola para o Século XXI”: proposta curricular para o ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. . Goiânia, jan.1998.

_____. *Diretrizes curriculares da Rede Municipal de Ensino 2001-2004*. Goiânia, 2000.

_____. *A organização da educação na Rede Municipal de Educação de Goiânia a partir dos ciclos de desenvolvimento humano*. Goiânia, [2001].

_____. *Avaliação na escola pública municipal em Goiânia: um olhar a partir dos ciclos de desenvolvimento humano*. Goiânia, dez. 2002a.

_____. *Avaliação na RME/2002-2003: princípios para compreensão da avaliação dos educandos nas escolas municipais organizadas a partir dos ciclos de desenvolvimento humano*. Goiânia, [2002]b.

_____. *A formação humana em construção: práticas, princípios e concepções*. Caderno Pedagógico. Goiânia, ano I, n.º 1, set. 2002c.

_____. *Organização do ano letivo 2003*. Goiânia, dez. 2002d.

_____. *Secretaria Municipal de Educação: ações e concepções 2001-2004*. Goiânia, 2002e.

_____. *Considerações preliminares acerca da organização curricular a partir dos ciclos de formação e desenvolvimento humano*. Goiânia, ago. 2003a.

_____. *Diretrizes 2004: Organização do Ano Letivo*. Goiânia, 2003b.

_____. *Ofício n.º 0888/2003*. Enviado em 09 de junho de 2003 pela secretária de educação do município de Goiânia, Prof.ª Walderês Augusto Loureiro ao presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Goiânia, jun. 2003c.

_____. *Conselho de ciclos*. Goiânia, [2004]a.

_____. *Enturmação e reagrupamento: a organização dos educandos, tempos, espaços e práticas para aprendizagem*. Goiânia, [2004]b.

_____. *Reestruturação dos tempos escolares: horário de estudos e de outras atividades pedagógicas*. Goiânia, [2004]c.

GROSSI, Esther Pillar. *Ciclos como areia no alicerce*. Jornal Zero Hora, Porto Alegre, 22 de novembro de 2000.

HADJI, Charles. *Pensar e Agir a educação. da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência*. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. (Fundamentos da Educação, 12).

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho. O conhecimento é um caleidoscópio*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. (Fundamentos da Educação, 11).

HORKHEIMER, Max. Meios e fins. In: *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro Editora, 2000. Cap. I, p.13-64.

ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Texto e Linguagem, v.1).

JAKOBSON, Roman. *Lingüística e comunicação*. 22 ed. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix, 1999 .

KOCH, Ingedore Villaça Grunfeld. *A interação pela linguagem*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação. Uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Editora Meditação, 2001.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de formação*. São Paulo: Editora Sobradinho 107, 2002. (Fundamentos para a educação).

LOWI, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 6 ed. Tradução de. Juarez Guimarães e Suzane Fêlicie Léwy. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativas*. São Paulo: EPDU, 1986. Cap. 2, p.11-24.

LURIA, Alexandr Romanovich. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Tradução de. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 1986.

MAINARDES, Jefferson. A organização da Escolaridade em Ciclos ainda um desafio para os Sistemas de Ensino. In: FRANCO, Creso (Org.) *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artes médicas Editora, 2001, p. 35 a 53.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 10 ed. Tradução de. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisas bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política. Do Capital*. Tradução de Edgard Malagodi. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar, aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 2000.

MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. Tradução de W. Dutra. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Trabalho, educação e construtivismos: a redefinição da inteligência em tempos de mudanças tecnológicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XVI, n.º 51, p.324-337, ago. 1995.

_____. Novo paradigma do conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n.º 100, pp. 37-48. Mar.1997

MITRULIS, Eleny; SÁ BARRETO, Elba Siqueira. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.º. 108, p.27-48, nov.1999.

_____. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de pesquisa Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n.º 100 p.37-48. Mar. 1997.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. *A Rede Municipal de Ensino de Goiânia e a implantação dos ciclos de formação (1997-2000)*. 2002. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem).

_____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Caminhos de construção da pesquisa em ciência humanas*. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (org.). *Metodologia das Ciências Humanas*. 2 ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O que é lingüística?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. (Primeiros passos).

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1996. (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, v.6).

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.87-109.

PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigmas. In: BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a educação*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época, v. 35). p. 30-47.

PORCIUNCULA, Zenith Pires de Moraes. *Currículo dos ciclos de formação em escolas municipais de Goiânia: da integração proposta à integração possível*. 2002. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil, 2000. (Leituras no Brasil).

_____. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley. (org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2003. p. 47-56.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (Educação e conhecimento).

REZENDE, Maria Ozani Gomes de. Reagrupamento em oficinas pedagógicas. Uma forma crítica e prazerosa de superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos dos ciclos I e II. In: *III Jornada Pedagógica* – Secretaria Municipal de Goiânia. Goiânia, jan. 2003. Mimeografado.

ROCHA, Maria e Lourdes. O ensino fundamental na rede pública estadual: um perfil administrativo-pedagógico. In: ENDIPE “Igualdade e diversidade na educação” programas e resumos, 2002, Goiânia. *Anais eletrônicos - cd-room*.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas SP: Mercado de Letras, 2001. (As faces da lingüística aplicada).

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: EDUC, 1998. (Teses de professores PUC-SP).

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1987.

SARGENTIM, Herminio G. *Montagem e desmontagem e textos*. São Paulo: IBEP, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 30 ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional da Educação: por uma outra política educacional*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2000a

_____. *Desafios para o século XXI*. 1ª Conferência Nacional de Educação Cultura e Desporto. 23 de novembro de 2000b.

SCHILLING, Voltaire. *A praga pedagógica*. Jornal Zero Hora, Porto Alegre, RS, 22 de outubro de 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. Educação profissional e profissionalização de educadores. *Perspectiva*, Florianópolis, v.18, n.33, pp.77-91, Jan/jun. 2000.

SILVA, Antônio de Siqueira; BERTOLIN, Rafael; OLIVEIRA, Tânia Amaral. *Tecendo textos. Ensino de Língua Portuguesa através de projetos*, 5ª série. São Paulo: Editora IBEP, 1999. (Novo Tempo, 5ª série).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2003. (Linguagem e sociedade).

SILVA, Marcos Antonio da. Normas para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos na UCG. Goiânia: Ed. da UCG, 2002.

SOUZA, Cássia Leslie Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. *Linguagem: criação e interação*, 5ª série. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. *A escrita de crianças em fase de alfabetização*. In: BIGONJAL, Brággio Sílvia Lúcia (org.) *Contribuições da lingüística para o ensino de línguas*. Goiânia: editora UFG, 1999.

SOUZA, S.M.Z.L; ALAVARSE, M. Ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos de. (org.). *Questões de avaliação educacional*. Campinas: Komedi, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2001.

VALADARES, Florence Rodrigues. *O projeto escola para o século XXI: a proposta pedagógica da rede municipal de Goiânia*. 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Uberlândia.

VEIGA NETO, Alfredo José da. Disciplinaridade x interdisciplinaridade: uma tensão produtiva. In: ENDIPE. Anais, v.2. *conferências, mesas-redondas e simpósios*, 1994, Goiânia.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, LUIS M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Psicologia e Pedagogia).

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).

WARDE, Mirian Jorge (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1998.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento na ciência social e na ciência política. In: OLIVEIRA, Paulo de Sales (Org.). *Metodologia das Ciências Humanas*. 2 ed. São Paulo: Hucitec/ UNESP, 2001.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. (orgs.). *Leitura práticas, impressos, letramentos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 71-87.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO A SER TRABALHADO COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Aparecida Devanir
Mestrado em Educação –UCG

01) dados de identificação pessoais:

sexo idade. Estado civil religião

você é sindicalizado (a) participa dos movimentos da categoria?

Nome da escola

02) Trabalha em outra escola?

sim não

03) Em caso afirmativo, esta outra escola é:

pública municipal pública estadual pública federal

conveniada particular

04) Formação acadêmica:

superior mestrado

especialização doutorado

05) Há quanto tempo trabalha na rede municipal de ensino?

menos de 1 ano 1 a 2 anos

2 a 3 anos 3 a 4 anos

4 a 5 anos mais de 5 anos

06) Há quanto tempo trabalho nesta escola?

menos de 1 ano 1 a 2 anos 2 a 3 anos

3 a 4 anos 4 a 5 anos mais de 5 anos

07) Como você avalia a adesão dos professores desta escola à proposta do ciclo?

ruim boa

regular muito boa

8) Quais disciplinas se integram com mais facilidade na proposta do ciclo II, nesta escola?

Matemática Educação Física Inglês todas

História Português Artes nenhuma

Geografia Ciências Espanhol

09) Quais disciplinas se integram com mais dificuldade na proposta do ciclo, nesta escola?

Matemática Educação Física Inglês todas

História Português Artes nenhuma

Geografia Ciências Espanhol

10) Como você avalia a adesão dos pais ou responsáveis pelos alunos à proposta do ciclo?

ruim boa regular muito boa

11) Das modificações abaixo trazidas pelo ciclo quais você considera mais positivas para o processo ensino/aprendizagem?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> a enturmação dos alunos | <input type="checkbox"/> a quantidade de professores que atuam em cada turma |
| <input type="checkbox"/> a avaliação descritiva | <input type="checkbox"/> a proposta da interdisciplinariedade |
| <input type="checkbox"/> a progressão automática | <input type="checkbox"/> a flexibilização da entrada dos professores em sala |
| <input type="checkbox"/> o planejamento coletivo | <input type="checkbox"/> o fato de o professor poder trabalhar em diferentes turmas |
| <input type="checkbox"/> o reagrupamento | |

14) Das modificações abaixo trazidas pelo ciclo qual (quais) você considera mais negativa(s) para o processo ensino/aprendizagem?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> a enturmação dos alunos | <input type="checkbox"/> a quantidade de professores que atuam em cada turma |
| <input type="checkbox"/> a avaliação descritiva | <input type="checkbox"/> a proposta da interdisciplinariedade |
| <input type="checkbox"/> a progressão automática | <input type="checkbox"/> a flexibilização da entrada dos professores em sala |
| <input type="checkbox"/> o reagrupamento | <input type="checkbox"/> o fato de o professor poder trabalhar em diferentes turmas |
| <input type="checkbox"/> o planejamento coletivo | |

13) Na sua opinião, após a implantação do ciclo II, o aluno:

- está aprendendo melhor
- está concluindo o ciclo com menos dificuldade nas matérias críticas
- acomoda-se, pela não reprovação e estuda menos
- mostra-se menos comprometido com sua aprendizagem
- está se tornando mais indisciplinado

14) Você avalia que os professores desta escola tem conseguido trabalhar os conteúdos necessários de forma integrada?

- sim não parcialmente

15) Quantas turmas de cada período do ciclo II há atualmente nesta escola?

16) Quantos professores compõem o coletivo do ciclo II?

17) Como estão distribuídos estes professores para o atendimento às turmas?

18) Se a escola pudesse, o que ela mudaria no ciclo II?

19) Quais são os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores?

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO A SER TRABALHADO COM OS PROFESSORES

Aparecida Devanir
Mestrado em Educação – UCG

- 01) dados de identificação pessoais
 sexo idade estado civil religião
 você é sindicalizado(a)? participa dos movimentos da categoria?
 nome desta escola
- 02) Trabalha em outra escola?
 sim não
- 03) Em caso afirmativo, esta outra escola é:
 pública municipal pública estadual pública federal
 conveniada particular
- 04) Qual seu tempo de trabalho nesta escola?
 menos de 1 ano 1 a 2 anos 2 a 3 anos
 3 a 4 anos 4 a 5 anos mais de 5 anos
- 05) Com que disciplina (s) você trabalha?
- 06) Qual a sua formação acadêmica?
 magistério completo superior completo mestrado
 superior incompleto especialização doutorado
- 07) Com que freqüência você adota o livro didático em seu trabalho:
 na maioria das aulas quase nunca sempre nunca
- 08) O uso do livro didático tem sido compatível com o desenvolvimento de projetos?
 sim não quase sempre quase nunca
- 09) Como tem sido feita a escolha do conteúdo a ser trabalhado em sua disciplina, na maioria das vezes?
 de acordo com os projetos desenvolvidos pela escola
 de acordo com os temas desenvolvidos pela escola
 de acordo com o programa de conteúdos da disciplina
- 10) Há uma orientação curricular explícita por parte da Secretaria Municipal de Educação para a sua disciplina?
 sim não
- 11) você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de sua disciplina?
 sim não parcialmente

ANEXO 3

SUA COLABORAÇÃO É FUNDAMENTAL PARA O ÊXITO DESTA PESQUISA. DESDE JÁ, MUITO OBRIGADA!

Aparecida Devanir
Mestrado em Educação –UCG

Entrevista a ser realizada com professores de Língua Portuguesa

- 1) Nome da escola?
- 2) Qual a sua formação profissional? Onde a concluiu?
- 3) Tempo de trabalho nessa escola?
- 4) Trabalha em outra (s) escola (s)? Qual (is)?
- 5) Em que turnos (s)?
- 6) Qual o seu salário mensal aproximado?
- 7) Com qual / ou quais períodos do ciclo II você trabalha?
- 8) Com quantas turmas no ciclo II?
- 9) Quantas horas-aulas semanais em cada turma?
- 10) De quanto tempo dispõe para estudo na escola?
- 11) Como tem sido este estudar na escola?
- 12) Que autores você tem estudado?
- 13) Qual o livro didático utilizado nas aulas de Língua Portuguesa no 3º período do ciclo II?
Quem o adotou?
- 14) Como está sendo usado o livro didático no 3º período do ciclo II?
- 15) Há outros(s) professores com o(s) qual(is) você compartilha o ensino de Língua Portuguesa, no 3º período do ciclo II?
- 16) Em caso afirmativo, como tem sido esta convivência no cotidiano da escola?
- 17) Tem acontecido a integração do ensino de Língua Portuguesa com o ensino de outras disciplinas? Fale um pouco sobre isso.
- 18) Como é feito o planejamento das atividades a serem trabalhadas na disciplina?

- 19) Com está sendo feita a avaliação discente na sua disciplina?
- 20) Quem decide os conteúdos que serão trabalhados em Língua Portuguesa?
- 21) Quais os conteúdos estão sendo priorizados? Por quê?
- 22) O que significa para você ser professor de Língua Portuguesa no 3º período do ciclo II?
- 23) O que é para você um bom ensino de Língua Portuguesa, nesta etapa de escolarização?
- 24) O que você acha que o aluno deveria ser capaz de fazer (a partir do que estudou em Língua Portuguesa) ao concluir o ciclo II?
- 25) A disciplina está conseguindo cumprir esse objetivo? Por quê?
- 26) Que importância você atribui às atividades de leitura desenvolvidas na escola, para o seu aluno?
- 27) Como estão sendo realizadas essas atividades?
- 28) Que importância você atribui às atividades de escrita desenvolvidas na escola para o seu aluno?
- 29) Como estão sendo feitas essas atividades?
- 30) Que importância você atribui às atividades de análise lingüística desenvolvidas na escola para o seu aluno?
- 31) Como estão sendo feitas essas atividades?
- 32) Você poderia relatar alguma atividade desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa que você tenha considerado significativa para os alunos e para o cumprimento dos objetivos do ensino da disciplina e dos ciclo de desenvolvimento humano?
- 33) Você acha que os ciclos de desenvolvimento humano devem permanecer?

ANEXO 4

DOCUMENTO: PROPOSTA DE ALTERAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANEXO 5
CONSELHO DE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
RESOLUÇÃO CEE N.º 266 DE 29 DE MAIO DE A998.

ANEXO 6

DOCUMENTO UNIDADE REGIONAL CENTRAL

DISCUTIR OS PRINCÍPIOS DO CICLO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NA ESCOLA E REFLETIR SOBRE AS DIFICULDADES APONTADAS NA 1ª TROCA DE EXPERIÊNCIAS A PARTIR DESSES PRINCÍPIOS. REGISTRAR AS CONCLUSÕES DO GRUPO.

: