



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Ana Paula Menezes Andrade

**Avaliação na escola pública: o ciclo de alfabetização da
Escola Municipal Marilândia – Duque de Caxias**

Rio de Janeiro

2018

Ana Paula Menezes Andrade

**Avaliação na escola pública: o ciclo de alfabetização da Escola
Municipal Marilândia - Duque de Caxias**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ. Área de concentração: Ensino Fundamental I.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Cláudia Hernandez Barreiros Sonco

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CAPA

A553 Andrade, Ana Paula Menezes
Avaliação na escola pública: o ciclo de alfabetização da Escola
Municipal Marilândia - Duque de Caxias / Ana Paula Menezes
Andrade. - 2018.
175 f. : il.

Orientadora: Cláudia Hernandez Barreiros Sonco.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando
Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ.

1. Ciclo de alfabetização – Teses. 2. Avaliação – Teses. 3.
Jurisprudência da pedagogia – Teses. I. Sonco, Cláudia Hernandez
Barreiros. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de
Aplicação Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 37.014.22

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Paula Menezes Andrade

**Avaliação na escola pública: o ciclo de alfabetização da Escola
Municipal Marilândia - Duque de Caxias**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/UERJ. Área de concentração: Ensino Fundamental I.

Aprovada em 22 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Cláudia Hernandez Barreiros Sonco (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - UERJ

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Carvalho Rosa
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - UERJ

Prof.^a Dr.^a Cláudia de Oliveira Fernandes
UNIRIO

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Às minhas alunas e alunos do terceiro ano e a todos os outros dos outros anos de escolaridade que tanto me ensinaram...

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço ao Meu Deus Todo-Poderoso Jeová pela força de vida, saúde e pela oportunidade de servi-Lo.

À minha família, sobretudo minha mãe Lúcia, pelo apoio constante e cuidados com minha filha.

Às minhas irmãs Ana Lúcia e Isadora por acreditarem no meu potencial e ao meu esposo pela caminhada de anos e pela paciência.

À minha filha Carolina, presente de Deus, por me manter sã e com sua alegria me lembrar das coisas mais importantes da vida.

Aos meus irmãos/amigos na fé, sem os quais eu não teria tanta força.

Aos demais amigos e familiares que sempre me levantaram a autoestima, lendo meus trabalhos e elogiando meus esforços. Nesse ponto, agradeço, em especial, à amiga Cláudia de Souza Lino e ao amigo Hugo Moreira Lima pelo socorro nos momentos difíceis. Incluo também nessa lista, nunca com menor importância, as amigas Jane Ferreira Porto e Márcia Campos.

É claro, agradeço também às professoras Cláudia Barreiros e Jonê Carla Baião pela inspiração, pela orientação valiosa, pelo exemplo de mulheres lutadoras que são e por tudo que com elas aprendi, mesmo as aprendizagens das quais elas não saberão que alcancei nesse tempo que estivemos juntas. Não vou esquecer jamais o quanto cresci.

Agradeço também à professora Daniela Valentim pela disposição em colaborar e pela ajuda nos momentos de debate; eram dias felizes...

Aos amigos mestrandos da Turma 2016 e em especial aos do meu grupo de pesquisa, Flávio Fiel, Quézia Malaquias e Stella Tardin, pelo companheirismo e cumplicidade.

Aos professores Esequiel, Patrícia Braun e Mara Cruz, Lincoln Tavares e Andrea Fernandes pelo conhecimento compartilhado.

A todos os professores que, como Helena e José Roberto, têm me ajudado nesta caminhada.

A todos os funcionários do CAP-UERJ que resistem aos desmandos de um governo que vem tratando o servidor com tanto desdém.

Continuo uma lista que merece ser lembrada: às amigas professoras Renata Barbosa Ignácio Lima, Heglacy Bernardes e Cecília Alves pela oportunidade, ajuda e compreensão até nos momentos em que precisei ser chata, agradeço.

Não posso esquecer daqueles que gastaram um pouco de seu tempo e energia para participar da realização dos encontros na Escola Marilândia, a saber as professoras convidadas Priscila Lisboa, Georgete de Moura, Stella Tardin (do Grupo de Pesquisa) e Ester de Azevedo Corrêa. Também sou grata a professora Cristiane Caon (professora do CCAA Caxias) que, não somente me ensinou o pouquinho de conhecimentos em Língua Inglesa que possuo, mas que também me deu uma força agora no final deste trabalho. So, thank you very much, Cristiane Caon!

Agradeço também a todas as professoras e professores da Escola Municipal Marilândia pela disposição em participar deste estudo mesmo sob condições adversas.

Por último, à Secretaria de Educação de Duque de Caxias meu agradecimento pela autorização e viabilização da pesquisa em escola da rede.

...A igualdade não será consequência de iguais que se congregam por temer a Deus ou por compartilharem as mesmas faculdades da razão, mas condição de distinção entre os diferentes que se querem iguais em dignidade.

Prof. Dr. Marcelo Andrade

RESUMO

ANDRADE, Ana Paula Menezes. *Avaliação na escola pública: o ciclo de alfabetização da Escola Municipal Marilândia - Duque de Caxias*. 2018. 175 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta dissertação analisa a avaliação escolar no ciclo de alfabetização da Escola Municipal Marilândia e como as formas de concebê-la se relacionam com os índices de fracasso escolar ao fim do terceiro ano. Teve como objetivo identificar algumas das razões do marcado fracasso escolar nas turmas do ciclo e de que forma a instituição escolar poderia ter maior eficácia em sua atuação, discutindo a avaliação praticada pela escola nas turmas do ciclo de alfabetização, de forma que o problema abordado foi o alto número de retenções de alunos no terceiro ano e a retenção por repetidas vezes dos mesmos alunos nesse ano de escolaridade na escola pesquisada. Para maior compreensão do tema, foram convidados ao diálogo estudos de Philippe Perrenoud (1999) que trata da avaliação; Bourdieu (1989) e Goffman (2004) para articular as questões implícitas na organização escolar e social; Magda Soares (2011) que trata das diferenças dentro da escola; Lontra e Sússekind (2016) e Sússekind e Reis (2015) com pesquisas relativas ao currículo. Quanto à questão da formação dos professores, o estudo propõe uma análise que leva em consideração predominantemente os estudos de Tardif (2002) sobre os saberes da docência. Para a pesquisa de campo foram adotados os princípios da pesquisa qualitativa, utilizando a Consultoria Colaborativa, conforme Oliveira (2016), tendo em vista a necessidade de observar e conhecer questões relacionadas ao sujeito que não podem ser quantificadas. Para alcançar os alunos, a pesquisa propriamente dita foi direcionada aos professores do ciclo, através da realização de seis encontros nos quais foram utilizadas diferentes dinâmicas com leituras e atividades capazes de fomentar a reflexão em diálogo de professoras e professores sobre a qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de observação participante, a aplicação de questionário e a transcrição de registros em áudio dos encontros realizados. Em relação ao objetivo principal proposto pela pesquisa identificou-se que existe, na escola pesquisada, preocupação em reduzir os índices relativos ao fracasso dos alunos do ciclo, mas que, por outro lado, a prática de avaliar ainda precisa ser pensada e melhorada, começando por relacionar a questão ao planejamento, estabelecendo um ponto de flexibilização das ações. Para apontar possíveis caminhos para amenizar o problema considerou-se pertinente a noção da jurisprudência da pedagogia, conforme proposto por Tardif & Gauthier (2001) e Barreiros (2009). A Consultoria Colaborativa trouxe à tona movimentos que caminham no sentido da superação do fracasso escolar e outros que se afastam desse objetivo na prática pedagógica de professoras e professores da escola pesquisada. Partindo desses resultados, o estudo propõe a publicidade das práticas exitosas da escola pesquisada e o reforço na continuidade dos processos de formação docente, através do curso de aperfeiçoamento “Diferenças na sala de aula do Ensino Fundamental I”.

Palavras-chave: Ciclo de alfabetização. Avaliação. Jurisprudência da pedagogia.

ABSTRACT

ANDRADE, Ana Paula Menezes. *Evaluation in the public school: the literacy cycle of the Municipal School Marilândia - Duque de Caxias*. 2018. 175 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This dissertation analyzes the school evaluation in the literacy cycle of the Municipal School Marilândia and how the ways of conceiving it relate to the rates of school failure at the end of the third year. It aimed to identify some of the reasons for the school failure in the classes of the cycle and in what way the school institution could have greater effectiveness in its performance, discussing the evaluation practiced by the school in the classes of the literacy cycle. So, the problem addressed was the high number of student retention in the third year and the repetition of the same students in that year of schooling in the researched school. For a better understanding of the theme, Philippe Perrenoud (1999) studies on the evaluation were invited to the dialogue; Bourdieu (1989) and Goffman (2004) to articulate the issues implicit in school and social organization; Magda Soares (2011) that deals with the differences within the school; Lontra and Sússekind (2016) and Sússekind and Reis (2015) with curriculum research. Regarding the issue of teacher formation, this study proposes an analysis that takes into account predominantly Tardif's (2002) studies on teacher knowledge. For the field research, the principles of qualitative research were adopted, using Collaborative Consulting according to Oliveira (2016) and considering the need to observe and know questions related to the subject that can't be quantified. To reach students, the research itself was addressed to the teachers of the cycle through six meetings in which different dynamics were used with readings and activities capable of promoting reflection in teachers' dialogue about the quality of teaching in the literacy cycle. As instruments of data collection were used techniques as questionnaire application and transcription of audio records of the meetings. In relation to the main objective proposed by the research, it was identified that there is a concern in the surveyed school to reduce the indexes related to the failure of the students of the cycle, but , on the other hand, the practice of evaluating still needs to be thought and improved, starting by relating the issue to planning, establishing a point of relaxation of actions. To point out possible ways to soften the problem, the notion of pedagogical jurisprudence, as proposed by Tardif & Gauthier (2001) and Barreiros (2009), was considered pertinent. The Collaborative Consulting brought to the fore movements that move towards overcoming school failure and others that deviate from this objective in the pedagogical practice teachers of the school searched. Starting from these results, this study proposes the publicity of the successful practices of the researched school and the reinforcement in the continuity of the processes of teacher formation, through the course of improvement "Differences in the classroom of Elementary School I".

Keywords: Literacy cycle. Evaluation. Jurisprudence of pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Registro de conversa: mãe que procurou ajuda para o filho, retido por três anos seguidos.....	34
Figura 2 – Esquema da base teórica.....	66
Figura 3 – Os Distritos de Duque de Caxias.....	77
Figura 4 – Comparativo: IDH Caxias e Niterói.....	78
Figura 5 – Dados Inep: Escola Marilândia.....	79
Figura 6 – IDEB: Desempenho da escola.....	80
Figura 7 – Inep: Formação dos professores da escola.....	80
Figura 8 – Fachada da escola.....	83
Figura 9 – Princípios da Consultoria Colaborativa.....	96
Figura 10 – Material entregue aos participantes da pesquisa.....	97
Figura 11 – Tirinha do Calvin	100
Figura 12 – Quadrinho João	103
Figura 13 – Grupo reunido na segunda parte do primeiro encontro.....	106
Figura 14 – Final do terceiro encontro.....	121
Figura 15 – Grupo no quarto encontro da pesquisa.....	129
Figura 16 – Oficina com materiais adaptáveis.....	132
Figura 17 – Folder: “O que a Marilândia tem?” (Frente)	159
Figura 18 – Folder: “O que a Marilândia tem?” (Verso)	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evasão, retenção e transferências desde 2007.....	22
Tabela 2 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	84
Tabela 3 – Ocorrências de violência registradas de 2007 até 2016.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma inicial da pesquisa.....	87
Quadro 2 – Cronograma dos encontros reelaborado.....	90
Quadro 3 – Consultoria Colaborativa e etapas da pesquisa.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico de Estado
BH	Belo Horizonte
CA	Classe de Alfabetização/ Ciclo de Alfabetização
CAp UERJ	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
DC	Duque de Caxias
EM	Escola Municipal
FAP	Formação em Alfabetização Plena
FNM	Fábrica Nacional de Motores
GE	Grupo de Estudos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OE	Orientador Educacional
OP	Orientador Pedagógico
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGECC	O Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PSF	Programa Saúde da Família
REDUC	Refinaria de Duque de Caxias
RJ	Rio de Janeiro
Sepe	Sindicato estadual dos profissionais da educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade Escolar
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERJ-FEBF	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro
UniRio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	QUESTÕES TEÓRICAS	27
1.1	Fazeres pedagógicos no ciclo de alfabetização	27
1.1.1	<i>Violência simbólica e negação de oportunidades</i>	30
1.1.2	<i>Questões de classe</i>	37
1.1.3	<i>A escola e a comunidade: representações</i>	39
1.2	As dificuldades no trabalho escolar	44
1.2.1	<i>Os estigmas e as questões de aprendizagem</i>	44
1.2.2	<i>O ciclo de alfabetização e o terceiro ano</i>	46
1.2.3	<i>A avaliação</i>	48
1.3	Para onde é possível caminhar	53
1.4	Bases teóricas norteadoras	65
2	QUESTÕES METODOLÓGICAS	67
2.1	Consultoria Colaborativa como processo de solução de problemas na escola	71
3	A CRISE POLÍTICO-ECONÔMICO-SOCIAL NO RIO DE JANEIRO E AS PERSPECTIVAS DA PESQUISA	74
4	O CAMPO DE ESTUDOS: A ESCOLA MUNICIPAL MARILÂNDIA	77
5	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	84
6	A ATIVIDADE DE CAMPO	86
6.1	A Consultoria Colaborativa e as etapas da realização da pesquisa	93
6.2	O evento com professoras e professores	97
6.3	Observação participante	136
6.4	Questionário de perfil do participante	137
7	ANÁLISE DOS DADOS	138
7.1	Fatores que implicam no fracasso das crianças no ciclo de alfabetização	140
7.1.1	<i>A gestão escolar</i>	140
7.1.2	<i>Rotatividade de professoras e professores nas turmas do ciclo</i>	141
7.1.3	<i>Planejamento</i>	141
7.1.4	<i>Frequência dos registros</i>	142
7.1.5	<i>Normativas das avaliações externas</i>	143

7.2	Questões sociais envolvidas na aprendizagem	145
7.3	Perspectivas	146
7.3.1	<i>Boas práticas pedagógicas</i>	146
7.3.2	<i>Aprendizagem significativa</i>	147
7.3.3	<i>A apropriação do espaço/tempo da escola</i>	148
	CONSIDERAÇÕES	150
	PRODUTO EDUCACIONAL	158
	REFERÊNCIAS	161
	APÊNDICE A – Carta de apresentação e questionário de estudo exploratório	166
	APÊNDICE B – Carta de apresentação à Secretaria Municipal de Educação	167
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido	168
	ANEXO A – Autorização do Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Educação	169
	ANEXO B – Encaminhamento à escola	170
	ANEXO C – Folha de rosto da Plataforma Brasil	171
	ANEXO D – Parecer do Comitê de Ética em pesquisa UERJ	172

INTRODUÇÃO

A família padrão composta por pai, mãe e duas filhas investia, até minha pré-adolescência, o que podia nos estudos, acompanhando a vida escolar e incentivando a busca de conhecimento fora da escola.

Como boa filha que tentava ser, eu estudava, prestava atenção às aulas, fazia os trabalhos, não colava nas provas. Era também uma “boa aluna”, sempre elogiada pelos professores do primeiro grau, período esse cursado em escolas tanto da rede privada quanto da rede pública municipal. A escola municipal em que estudei era a mesma onde minha mãe e meu tio já haviam estudado na infância. Fora também a escola de conhecido ex-prefeito da cidade e posteriormente a escola onde estudaram ainda minhas duas irmãs mais novas. Hoje, ela é a unidade escolar à qual retornei para lecionar após ter feito o curso normal na rede estadual de ensino. O curso foi uma passagem significativa da minha vida acadêmico-profissional, se for levada em conta a oportunidade que tive de viver experiências ricas ao trabalhar ombro-a-ombro com professores que me deram aula e onde também tive oportunidade de ser professora na escola em que estudava a minha irmã mais nova.

O interesse pelo magistério surge, no entanto, enquanto ainda pequena brincava com as bonecas. Em meu faz de conta, reproduzia tudo o que vivia na escola. Embora este interesse inicial tenha desaparecido nos anos seguintes, chegou rápido a época em que “todo filho de pobre” precisava decidir o que fazer da vida; e eu não tinha a menor ideia do que queria escolher como profissão. À época, devia ter cerca de quatorze anos de idade e ainda costumava ouvir os conselhos dos meus pais. Foi meu pai quem então decidiu: vai ser professora! E fez isso de forma que não havia como negar pela tamanha convicção que mostrava ao exibir a gravata e o broche do uniforme da escola normal junto ao comprovante da inscrição que ele havia feito para que eu fizesse a prova de ingresso no Instituto de Educação.

Com medo de não conseguir, fui fazer a tal da prova e, para surpresa, entrei na primeira turma. Uma experiência muito diferente. Havia muito mais professores do que os que eu tinha no primeiro grau, a metodologia era diferente. Foi difícil me acostumar porque lá se encontravam muitas “boas alunas” de várias escolas do município de Duque de Caxias. Como estratégia de autoproteção, juntei-me ao grupo daqueles que, a meu ver, mostrava interesse nos estudos e tinham as melhores notas.

Após terminar o curso normal, fui trabalhar como Agente de Administração na secretaria de uma escola do município do Rio de Janeiro localizada na Penha. No ano seguinte, fiz outras duas provas de concurso, desta vez para professora; uma para a Prefeitura do Rio de Janeiro e outra para o Município de Duque de Caxias. Aprovada e classificada nas duas, escolhi ficar somente em Caxias, onde estou até hoje. É a partir daí que inicio minha carreira do magistério na escola pública municipal, ainda muito jovem.

A primeira turma no município foi traumatizante. Tratava-se de uma turma de segundo ano do recém-implantado ciclo de alfabetização, na qual, tendo eu chegado no mês de abril, foram feitas inúmeras trocas com outras turmas de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou comportamento. Uma estagiária do curso de Pedagogia acompanhava os alunos e eu esperava que ela fosse ficar uma semana junto a mim. Ela me acompanhou, contudo, por apenas um dia e já no dia seguinte deparei-me com crianças totalmente indisciplinadas e que precisavam ser ensinadas. Fui vencendo os obstáculos aos poucos, de fato. Em contrapartida, adoeci de estafa mental. Após o tratamento, vieram as férias e me recuperei do que foi para mim o primeiro contato com uma sala de aula real. Naquele momento, eu precisava me preparar para o que viria no ano seguinte e a partir daí passei a tirar uma semana das férias para me dedicar ao planejamento das atividades, conquanto se fizesse necessário um replanejamento futuro.

Os primeiros dois anos do magistério em Duque de Caxias foram em uma escola do Segundo Distrito, no bairro Parque Fluminense. Posteriormente, optei por trabalhar mais próximo de minha casa, no bairro Doutor Laureano e foi nesse íterim que retornei à escola da minha adolescência. À época, já cursava Pedagogia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) e cheguei até a escola inicialmente como estagiária, para somente no ano seguinte começar a lecionar. Como habitual na rede municipal, recebi a última turma a ser escolhida pelas professoras, visto que era a professora mais nova naquele ano. Era uma turma de segundo ano do ciclo com muito alunos de formação escolar prévia deficiente. Entre eles, um menino de cerca de onze anos que não sabia escrever seu primeiro nome. Recordo-me que neste caso em especial me foi de grande valia a leitura de um livro sobre a metodologia Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos. Com a ajuda deste referencial, consegui realizar um trabalho de

alfabetização e o jovem aluno conseguiu então escrever seu primeiro nome. Foi uma feliz conquista para mim.

Na escola, a Equipe Técnico-Pedagógica, como era chamada a Equipe de Direção e Orientação, era muito coesa e competente. As ações eram sempre conjuntas e transparentes até onde era possível e me senti, assim, motivada a trabalhar da mesma maneira. As reuniões de estudos eram muito instigantes, com muito debates e reflexões críticas sobre a nossa realidade. O trabalho se adequava ao projeto planejado pelos professores e havia sempre sugestões práticas para meu trabalho em sala de aula. Havia acompanhamento da rotina das turmas e, quando fosse o caso, intervenções eram feitas.

Com o tempo, a Direção da escola passou a confiar muito no meu trabalho e traçou meu perfil profissional como sendo adequado para as turmas de terceira e quarta series (hoje quarto e quinto anos) do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Permaneci alguns anos trabalhando com esses anos de escolaridade.

Embora tivesse apenas uma matrícula, eu sempre atendia duas turmas em regime de aula extra na segunda turma. Isto se deu até o ano de 2008, quando resolvi que precisava ter outra matrícula. Estava cansada de ter de pegar empréstimo todos os anos para cobrir despesas geradas nos meses em que não havia pagamento de aula extra. Ademais, eu tinha dificuldades em cobrir despesas médicas da minha mãe, à época separada do meu pai, que havia ido embora para São Paulo.

Passei por diversos processos seletivos: concurso para Professor Inspetor Escolar (Supervisor) (já havia terminado a faculdade e feito especialização em Supervisão Escolar), para professor da prefeitura do Rio de Janeiro, para Orientador Pedagógico da prefeitura de São João de Meriti, para professor da prefeitura de Nova Iguaçu, para Supervisor Escolar da prefeitura de Mesquita. Fui aprovada em todos e não fui chamada para Mesquita somente por ter sido o concurso cancelado por fraude... Trabalhei em concomitância com a matrícula de Caxias primeiro na Inspeção Escolar do Estado e depois na Prefeitura do Rio de Janeiro como professora. Na Prefeitura de São João de Meriti, trabalhei como Orientadora Pedagógica até 2016, quando pedi exoneração para poder cursar o Mestrado. À época, eu já tinha uma filha de quase três anos e o tempo não me permitiria fazer tudo. Não cheguei a trabalhar em Nova Iguaçu, apesar de ter sido convocada.

Embora tivesse tido na escola do Rio uma outra experiência marcante para minha carreira, foi também o trabalho nessa rede de ensino que contribuiu para que minha doença do início da carreira retornasse – e com toda força. Fui diagnosticada com Transtorno de Ansiedade e Depressão e comecei a sentir que meu trabalho não fazia mais sentido. Mesmo as coisas na minha vida que eu mais gostava de fazer já não me interessavam... recebi apoio da minha família, dos meus amigos e, nunca vou esquecer, dos meus alunos.

Eu lecionava para uma turma de quinto ano que vinha sendo acompanhada por mim desde o terceiro ano do ciclo. Eles perceberam minha tristeza após ter sido assaltada na porta da minha casa e terem levado o primeiro carro que eu havia conseguido comprar para facilitar minha rotina. Lembro-me de quando duas meninas se levantaram da cadeira durante a aula e começaram a andar de mesa em mesa e eu, como autoridade na sala, perguntei o que faziam. Elas pediram um tempo e mandei que sentassem. Para minha surpresa e emoção, foi então que vieram me dizer que estavam se organizando para juntar o dinheiro para comprar outro carro para mim... se eu já amava aquela turma, naquele momento ela se tornou inesquecível.

Em Caxias, as coisas também estavam difíceis. Eu já não trabalhava mais na escola que ficava próxima de minha residência. Então, no ano seguinte, terceiro ano para a professora nova! Uma turma de terceiro ano no Rio também. Cada uma das turmas com características muito peculiares e difíceis; eu, por minha vez, precisando de tratamento. Não consegui. Cheguei a ficar afastada por quase um ano no Rio e a ficar readaptada pela mesma quantidade de tempo em Caxias, tempo este em que trabalhei na secretaria da escola de Campos Elíseos. Depois disto, tive minha filha e fiquei afastada por mais um ano por causa da licença aleitamento.

Quando retornei da licença, fui para a sala de aula nas duas matrículas e no ano seguinte vivi na escola de Campos Elíseos a pior experiência de minha vida profissional. Os responsáveis da turma que eu estava atendendo me rejeitaram porque não queriam perder a professora contratada que estava trabalhando no meu lugar. Não havia o que ser feito, o que não impossibilitou estes responsáveis de julgarem que poderiam resolver a situação. O meio encontrado por eles foi o ataque à minha pessoa. Fui acusada e xingada de coisas que nunca imaginei, mas o que me entristeceu sobremaneira foi ouvir uma mãe dizer que havia maltratado sua filha. Fiquei entristecida por mais de uma semana. Resolvi ir para uma outra escola ali

perto. Fui autorizada pela Secretaria de Educação e lá foi onde tive contato com o aluno que chamo de Tiago – menino negro, aluno do terceiro ano do ciclo, retido algumas vezes nesse ano de escolaridade. Foi a experiência com este aluno que me trouxe de volta a motivação para trabalhar e estudar.

Todas essas experiências, tanto as oriundas da vida profissional quanto as da vida pessoal, foram, pouco a pouco, me levando a uma compreensão de escola e educação que cada dia parecia não fazer mais sentido. E, por esse motivo, por não me perceber mais capaz de compreender as motivações de professoras, professores e alunos, passei a procurar por estudos capazes de ampliar meu arcabouço teórico acerca das mudanças ocorridas nas relações entre os sujeitos na vida em sociedade e, conseqüentemente, na instituição escolar.

Na pesquisa de Mestrado, meu interesse principal vem sendo colaborar, através de estudos, com professoras e professores para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e para a diminuição dos índices de retenção ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização na escola pesquisada, local onde trabalho, em Campos Elíseos, Segundo Distrito de Duque de Caxias.

Tenho por referência central para a Educação Básica a proposta de uma prática dialógica e emancipadora, nos moldes do pensamento de Paulo Freire. É a partir desta referência que destaco a necessidade de uma pesquisa que aponte otimismo na área da avaliação escolar, sendo esta um instrumento indicador da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Neste estudo, porém, considero principalmente o que Perrenoud (1999) fala sobre avaliar para a seleção e qual a relevância da avaliação para a aprendizagem. É possível entender que a avaliação pode trabalhar tanto para a lógica da seleção e da competitividade quanto para a lógica da aprendizagem. A escola, por sua vez, deve agir em defesa das “vítimas” dos processos traumáticos de avaliação pelos quais vêm passando ao longo dos anos escolares, sejam os alunos, sejam os professores.

Perrenoud (1999), mostra que no século XIX, com a escolarização obrigatória, a avaliação estava vinculada ao ensino das massas de alunos e que isso resultou na elaboração de instrumentos generalizantes que proporcionavam a quantificação e a classificação. Desde então, a avaliação tem sido um fator gerador de vários entraves no processo ensino-aprendizagem.

Goffman (2004) destaca problemas enfrentados por aqueles que, ao serem categorizados por atos avaliativos de outros, sofrem com os estigmas produzidos nessas relações.

Em Moscovici (2007), inserido no contexto da Teoria das Representações Sociais, é possível entender como a relação da escola com os alunos e suas famílias é capaz de influenciar o que esses sujeitos pensam e como vão agir em relação à escola e à escolarização. Compreendo, portanto, que as representações podem se traduzir pelos processos avaliativos mais amplos existentes nas relações entre seres humanos.

As contribuições de Bourdieu (1989), mostram como as atividades da vida em sociedade têm sido regidas por normas sutilmente colocadas por regras e tradições por séculos estabelecidos.

Barreiros (2009) e Tardif (2014) também contribuem neste presente estudo para um apontamento de ações viáveis no sentido de se modificarem os usos da avaliação.

Meu trabalho de pesquisa, realizado em escola da rede municipal de Duque de Caxias, pode ser classificado como sendo uma pesquisa qualitativa, tendo em vista a impossibilidade de quantificar dados tão subjetivos, tais como o relacionamento entre professoras e alunos, entre colegas de trabalho, a aprendizagem e o ensino etc. Parte-se aqui do pressuposto de que não é possível saber o que realmente se apreende de uma situação de ensino elaborada, o que reitera a complexidade de uma tarefa de quantificação.

Para melhor compreensão do texto, este trabalho está organizado em capítulos, subtítulos e tópicos. O primeiro capítulo traz as questões teóricas que embasaram o estudo. O segundo versa sobre a metodologia utilizada durante a pesquisa. O terceiro é uma contextualização do trabalho de pesquisa diante do quadro de caos vivido no Estado do Rio de Janeiro nos dois últimos anos. O quarto aborda aspectos a respeito do campo de estudo (a escola). O quinto descreve os participantes. O sexto capítulo apresenta a atividade de campo nos três aspectos abordados e o sétimo é uma análise dos dados obtidos no campo da pesquisa.

1 – Relevância empírica

Foi no intuito de viabilizar reflexões acerca da questão da avaliação das turmas do ciclo de alfabetização da Escola Municipal Marilândia, que atende ao

ensino fundamental I na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, que propus este estudo. Os altos índices de retenção ao final do terceiro ano de escolaridade apresentados pela escola pesquisada nos últimos dez anos tornam legítimo o estudo da questão junto às professoras e professores.

As problemáticas das concepções de avaliação que privilegiam a avaliação para a seleção (cf. PERRENOUD, 1999) têm sido, por muitas décadas, omitidas ou naturalizadas. Walsh (2009) explicita, através da exposição do conceito de humanização e descolonização, a relevante atitude de desenraizar tradições e condutas típicas do senso comum, relacionando-se ainda com as obras de Paulo Freire e de Frantz Fanon. Segundo o autor, “[I]a deshumanización – entendida como ‘el resultado de una orden injusta que genera la violència de los opresores, lo que, en cambio, deshumaniza los oprimidos’ – es, para Freire, una distorsión de la vocación de hacerce más plenamente humano” (id., ibid., p. 19).

Assim, Walsh (ibid.) destaca também a necessidade de reconhecer a realidade em que vivemos bem como a forma como lidamos com ela e que é necessário despir-se das atitudes constituídas irrefletidamente. É preciso problematizar o cotidiano em suas ações de forma que seja possível responder a perguntas como: quem estabeleceu essa ou aquela regra? A quem isto beneficia?

A escola escolhida como campo de estudo desta pesquisa apresentou do ano de 2007 até 2016 elevados índices de retenção no terceiro ano do ciclo de alfabetização em comparação com os outros anos de escolaridade, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 - Evasão, Retenção e Transferências desde 2007

Ano letivo	Ano de Escolaridade	Quantidade de Turmas	Alunos por turma	Abandonos	Retenções	Transferências
2007	1º	2	26			3
	2º	1	28		1	1
	3º	4	25,5	1	33	4
	4º	3	33	2	13	3
	5º	2	34		5	3
2008	1º	2	25,5	1	4	6
	2º	2	26			1
	3º	2	28		12	5
	4º	3	25,6		13	
	5º	2	39	1	12	

Tabela 1 - Evasão, Retenção e Transferências desde 2007 (Continuação)

Ano letivo	Ano de Escolaridade	Quantidade de Turmas	Alunos por turma	Abandonos	Retenções	Transferências
2009	1º	3	24	1		6
	2º	2	26		4	2
	3º	2	29		13	4
	4º	2	29		5	6
	5º	2	35,5		2	3
2010	1º	2	27,5	1	1	5
	2º	3	24,33		7	7
	3º	3	22,33		17	1
	4º	2	27		10	2
	5º	2	27,5		4	3
2011	1º	3	28,33	3	5	7
	2º	2	28,5		4	8
	3º	3	28,33		24	6
	4º	2	31		12	8
	5º	2	29,5	2	3	7
2012	1º	2	28,5	4	7	3
	2º	3	27,33	1	5	6
	3º	3	25,75		25	5
	4º	2	35,5	1	11	5
	5º	2	26,5	1	2	
2013	1º	2	28,5	3	9	6
	2º	2	28,5	1	7	5
	3º	4	25,5	2	21	8
	4º	2	35	1	15	4
	5º	2	32,5	2	4	8
2014	1º	2	28,5	1	2	4
	2º	2	27	1	4	6
	3º	3	23,66		15	8
	4º	2	38,5	2	5	7
	5º	2	33	2	3	3

Tabela 1 - Evasão, Retenção e Transferências desde 2007 (Continuação)

Ano letivo	Ano de Escolaridade	Quantidade de Turmas	Alunos por turma	Abandonos	Retenções	Transferências
2015	1º	2	26,5	1	4	5
	2º	2	28	1	4	2
	3º	2	27		11	3
	4º	2	34	3	4	5
	5º	2	33,5			3
2016	1º	2	26	3		4
	2º	2	24,5		3	4
	3º	3	24,66	1	14	2
	4º	2	26,5		2	3
	5º	2	29			3

Reconhecer a existência de uma condição de retenção significativa no terceiro ano do ciclo implica responsabilidade sobre as ações tomadas ou não para atenuá-la.

Abramovay (2003) apresenta estudo que mostra que a violência escolar envolve pelo menos três níveis, de acordo com Charlot:

- a. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- b. Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- c. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos. (ABRAMOVAY, 2003, p. 21-22)

No presente trabalho, pretendo abordar este último nível de violência, posto que este retrata o cotidiano das relações vividas por muitos professores e alunos e que engloba as questões referentes às dificuldades de aprendizagem e às retenções constantes num mesmo ano de escolaridade. Esta violência se caracteriza pela discriminação depreciativa, pelo preconceito, pela agressão física ou verbal e pelo constrangimento, partindo não somente das crianças, mas também, por parte de professores e demais profissionais que atuam nos ambientes escolares. Nas palavras de Minayo & Souza (1998, p. 514):

Qualquer reflexão teórico-metodológica sobre a violência pressupõe o reconhecimento da complexidade, polissemia e controvérsia do objeto. Por isso mesmo, gera muitas teorias, todas parciais. [...] a violência consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual. Na verdade, só se pode falar de violências, pois se trata de uma realidade plural, diferenciada, cujas especificidades necessitam ser conhecidas.

Ao escreverem o artigo que trata sobre violência e saúde, Minayo e Souza fizeram uma abordagem pautada em várias concepções, sejam elas de ordem cultural, biológica, sociológica ou econômica, concluindo

[...] que não são apenas os problemas de natureza econômica, como a pobreza, que explicam a violência social, embora saibamos que eles são fruto, são causa e efeito e, ainda, elemento fundamental de uma violência maior que é o próprio modo organizativo-cultural de determinado povo. (ibid., p. 519-520)

Em síntese, as causas e consequências do problema violência são tantas quantos formos capazes de encontrar e que é preciso fazê-lo sempre estabelecendo como base a dialética que existe entre o ser humano e o conjunto de estruturas que o cercam e influenciam sua formação.

A desatualização da escola pública municipal diante dos avanços tecnológicos e sociais dificulta sua capacidade de dar conta das demandas que dela se exigem atualmente. Para além das questões orçamentárias e estruturais, há ainda o problema do choque entre classes sociais. Há uma relação de dominação entre os que possuem maior acesso à cultura erudita e melhor condição socioeconômica e aqueles que dispõem de pouco ou nenhum acesso em virtude da ausência de recursos financeiros. Há de se mencionar ainda o despreparo profissional (formação deficiente e/ou ineficiente nos cursos normais e de graduação) de professores e equipes pedagógicas, também vítimas de um ciclo de dominação e de luta.

É notório que ao se depararem com os objetivos da escola para uma educação de qualidade muitos cedem ao desânimo por se sentirem alheios aos saberes e dizeres da escola. Embora dispondo das melhores intenções, a instituição escolar atual acaba de alguma forma compactuando com conceitos que permeiam a sociedade atual, promovendo entre alunos e professores, gestores, profissionais e família certo grau de descrença relativa ao seu objetivo de oferecer a melhor qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Através deste estudo, busquei identificar algumas das razões do mercado fracasso escolar nas turmas do ciclo e de que forma a instituição escolar teria maior eficácia em sua atuação com vistas a tornar prática avaliativa mais humana.

2 – *Objetivos e hipóteses*

O objetivo geral desta pesquisa é identificar algumas das razões do mercado fracasso escolar nas turmas do ciclo bem como de que forma a instituição escolar poderia ter maior eficácia em sua atuação, discutindo a avaliação praticada pela escola nas turmas do ciclo de alfabetização. Ao longo deste trabalho, abordei as seguintes questões: a) como a avaliação realizada na escola se relaciona com o fracasso escolar do terceiro ano do ciclo de alfabetização? b) existe uma preocupação da escola em relação a reduzir esses índices de fracasso ao fim do terceiro ano? e c) qual a maior dificuldade para a solução deste problema?

Há algumas hipóteses, das quais se podem partir já de antemão, para que se explique em alguma medida a ocorrência do problema: a) a vida em uma sociedade capitalista e individualista nega constantemente oportunidades a quem precisa e fomenta a predominância das práticas de avaliação para a seleção dentro de instituições como a escola; b) as diferenças sociais entre professores e alunos da escola pública municipal de Duque de Caxias estariam provocando distanciamentos que se tornariam um fator chave para o aumento das situações de avaliação seletiva nas turmas de terceiro ano do ciclo de alfabetização e c) a não apropriação da escola como patrimônio da comunidade, refletindo-se na ausência da adoção de posturas que deem importância à ética nos tratos uns com os outros.

Quanto aos objetivos específicos, podem ser elencados: a) analisar, através da execução de um plano de trabalho, a forma como professores, alunos e família se relacionam em torno do processo de escolarização e de construção do conhecimento no ciclo e como tal processo é conduzido; b) participar da rotina de estudantes e professores registrando toda informação relevante para o desenvolvimento da pesquisa e c) analisar, comparar e classificar os dados obtidos considerando a forma como professores, alunos e família se relacionam em torno do processo de construção do conhecimento.

1 QUESTÕES TEÓRICAS

Um dos grandes desafios dos educadores é se opor à sistemática de exclusão, da imposição – elementos constitutivos de uma cultura autoritária, reflexo de uma história de arbítrios e desigualdades promovidas pelo aparelho estatal.

A Escola em Movimento – Reorientação Curricular, Duque de Caxias, 1996

1.1 Fazer pedagógico no ciclo de alfabetização

Os estudos de Lino (2015) e Mota (2014), numa perspectiva histórico-política nacional, delinearam a trajetória que culminou na implantação do Ciclo de Alfabetização na rede municipal de ensino de Duque de Caxias¹. De acordo com as autoras, o movimento pela mudança da organização das escolas da rede já vinha acontecendo desde a década de 1990, mais propriamente em virtude dos índices alarmantes de retenção apresentados pelas escolas nos dois primeiros anos de escolaridade na década de 1980. Neste período, conforme cita Mota (2014), 46% das crianças ficaram retidas na primeira série, antes da existência da Classe de Alfabetização (doravante CA) e, após sua criação, manteve-se uma expressiva cifra de 30% destas crianças continuando por serem retidas; desta vez na CA.

Assim identificam o principal objetivo nas mudanças realizadas na organização das escolas da rede municipal: “reverter o quadro do fracasso escolar”! Todavia, a proposta pela implantação do Ciclo de Alfabetização, que se apresentou após o insucesso com a implantação da CA, também resultou em dificuldades e em necessidade de ajustes e adaptações.

Inicialmente, o ciclo de alfabetização compreendia somente a antiga CA, agora chamada de 1º ano do ciclo, e da antiga primeira série, o 2º ano do ciclo, e havia se estabelecido a não retenção das crianças nesses dois anos de escolaridade; fato ocorrido em 1995 após discussões realizadas com todos os professores da rede de onde também teve início o projeto “Repensando a alfabetização”.

¹ A implantação dos ciclos compreendeu um processo pela reversão dos quadros de fracasso escolar em redes públicas de ensino em todo o Brasil a mesma época em que esse processo ocorreu em Duque de Caxias.

Após dez anos do início desse processo de implantação, foi repensada, em um grande fórum, a proposta do ciclo e discutiu-se à época se a rede deveria continuar a utilizar essa estrutura de organização nos primeiros anos das crianças na escola. A rede decidiu pela continuidade do ciclo de alfabetização e a segunda série, agora 3º ano, passou a integrar o ciclo.

Contudo, quinze anos após o início de todo o processo pela implementação do ciclo de alfabetização, constatou-se que a questão do fracasso escolar não havia sido resolvida. Imaginava-se que isto ocorreria dado que as crianças ficariam mais tempo na escola até que ocorresse o primeiro período de retenção.

Os índices de retenção eram, agora, observados ao final do terceiro ano, conforme aponta Mota (2014, p.6):

Ao fazerem um balanço dos quinze anos da implementação do CBA em Duque de Caxias, as gestoras da Secretaria de Educação reconhecem que os índices ainda são preocupantes, porque a retenção deslocou-se do CA e primeira série para o terceiro ano do ciclo... Reconhecem que apesar dos índices de retenção ainda persistirem, os índices de evasão consequentemente vêm sendo reduzidos.

De acordo com Lino (2015), as bases teóricas utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para a implementação do Ciclo de Alfabetização ficaram organizadas numa Reorientação Curricular lançada em 1996 e intitulada “Escola em Movimento”. Nesta, exerceram grande influência na prática pedagógica os pressupostos das teorias construtivistas e sociointeracionistas, desenvolvidas, em especial, a partir de nomes como Piaget e Vygotsky.

Lino (2015) cita também a nova Proposta Pedagógica lançada em 2009, que, segundo Assumpção (2013), desconsidera a proposta de formação do Ciclo por organizar os conhecimentos por ano de escolaridade.

Em uma análise superficial, pode-se dizer que tão somente as mudanças no governo Municipal, como por exemplo a troca de prefeitos, já se apresentam como um grau de violência simbólica. Anos de trajetória de lutas e estudos realizados por professores da rede em busca de uma escola pública de qualidade foram desconsiderados.

Lino e Assumpção (2014), seguindo linha de estudos em avaliação, ciclo e qualidade da educação, seguem abordando o tema da formação docente frente às

avaliações de larga escala e utilizam o contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC)² para tal.

As autoras se posicionam de modo crítico diante do fato de o PNAIC apresentar um perfil com traços de política de controle social. A ideia de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade pressupõe um caráter mecânico para os currículos das turmas do ciclo de alfabetização, posto que são desconsideradas as particularidades das escolas, das crianças e professoras e professores.

A julgar por minha experiência individual como docente, o PNAIC apresenta uma proposta de homogeneização das metodologias de ensino; conquanto as formadoras na rede municipal de Duque de Caxias não compactuassem com essa ideologia e buscassem formas mais críticas de formação para os cursistas. Contudo, o PNAIC não se mostrou como o único instrumento de formação continuada oferecido a professoras e professores da rede municipal. Muitas formações já foram realizadas e existiam incentivos para que houvesse ampla participação, especialmente de professoras e professores do ciclo. Algumas das formações oferecidas na rede municipal que podem ser citadas: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)³, posteriormente renomeado para Formação em Alfabetização Plena (FAP)⁴ e que introduziu à rede municipal as propostas de Emília Ferreiro com a psicogênese da língua escrita; bem como o próprio PNAIC, que inicialmente dispunha, como incentivo, de bolsas oferecidas pelo MEC assim como de horário dedicado à participação dos profissionais no período de sua carga horaria de trabalho. Isto para mencionar apenas dois dentre muitos outros que por hora não se encontram mais em execução.

Nos anos que se seguiram à implantação do Ciclo de Alfabetização na rede municipal de ensino, foram pensados diversos mecanismos para que o professor que atuasse naquelas turmas fosse devidamente valorizado. Um exemplo disto foi a

² Programa criado para atender ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que definiu a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007). Tal programa/pacto está em consonância com o texto aprovado pelo Senado Federal para a quinta meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que se propunha a alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano. No entanto, quando o texto-base do PNE volta à Câmara dos Deputados, a redação da quinta meta é alterada para “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014). – (LINO, 2015).

³ MEC, 2001; Secretaria Municipal de Educação e UERJ, 2001.

⁴ Secretaria Municipal de Educação, 2001.

gratificação de 20% do salário como adicional de regência de turma para tais professoras e professores, cifra que contrastava com aquela dos outros anos de escolaridade, de apenas 10% sobre o piso do profissional no nível de carreira em que ele estivesse. Nessa ocasião era disputada a docência nas turmas do Ciclo de Alfabetização também em razão do retorno financeiro que esta significava. Hoje a realidade nos mostra um cenário distinto, com um outro quadro político.

1.1.1 *Violência simbólica e negação de oportunidades*

Quando da época de meu curso normal, nem eu nem minhas amigas poderíamos imaginar que em pleno século XXI a escola continuaria a servir aos interesses do Estado e de uma classe dominante e, pior, que essa relação se intensificaria em algumas localidades no país. Lembro-me bem que como normalistas nos enchíamos de esperanças na transformação a sociedade tendo como base um projeto educacional emancipatório. A realidade que encontramos ao sair do curso normal, todavia, foi bastante distinta e percebi que os problemas envolvidos em muito se assemelhavam com aqueles apresentados por Althusser (1970).

Em “Ideologia e aparelhos ideológicos do estado”, Louis Althusser (ibid.) define conceitos como ideologia, aparelhos de Estado, meios de produção e reprodução de força de trabalho. O autor argumenta que a vida em sociedade é normatizada por leis impostas pelo Estado e que nem sempre essas leis são impostas claramente. Em seu texto, Althusser explica que para manter a ordem social o Estado pode e usa aparelhos de repressão (como a polícia por exemplo), mas também, de modo menos evidentemente coercitivo, os aparelhos ideológicos. O autor sustenta que a ideologia é usada para manter a ordem social apropriando-se em grande medida das contribuições teóricas de Marx, em especial de sua divisão da sociedade em duas grandes dimensões: infraestrutura e superestrutura. Nos termos do autor, temos:

[...] a infraestrutura ou a base econômica (“unidade” das forças produtivas e das relações de produção), e a superestrutura, que comporta em si mesma dois “níveis” ou “instâncias”: o jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias, religiosas, moral, jurídica, política, etc.). (id., ibid., p. 25,26)

Assim, o referencial de sociedade é daquela que depende da reprodução dos meios de produção para continuar existindo com suas características, de maneira que a base econômica precisa continuar sustentando as outras instâncias.

Com a metáfora em mente, o autor sustenta que o Estado é o aparelho repressivo que atua a serviço das classes dominantes, independentemente de uma representação política. Para sustentar tal, desenvolve suas concepções de *poder de Estado* e de *aparelho de Estado*, revelando a atuação dos Aparelhos Ideológicos de Estado (doravante AIE):

Designamos por aparelhos ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Propomos uma lista empírica destas realidades que, é claro, necessitará de ser examinada pormenorizadamente, posta à prova, rectificada e reelaborada... (id., *ibid.*, p. 43)

Desenvolvida seu conceito de AIE, Althusser elenca uma lista de instituições que observou tendo assumido características que reforçam a reprodução dos meios de produção para a manutenção da ordem social. A saber:

- _ O AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas),
- _ O AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares),
- _ O AIE familiar,
- _ O AIE jurídico,
- _ O AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos),
- _ O AIE sindical,
- _ O AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.),
- _ O AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.). (id., *ibid.*, p. 43, 44)

É mister, no entanto, lembrar que o autor estabelece diferenças entre a atuação dos aparelhos repressivos de Estado da atuação dos aparelhos ideológicos de Estado; diferença essa que consiste no modo coercitivo e violento pelo qual o aparelho atua, com o uso da força física se necessário (polícia, exército etc.). Os aparelhos ideológicos, por sua vez, atuam através da difusão de regras, normas de convívio, tradições ensinadas sistematicamente e outros. A escola se destaca como aparelho ideológico e é ativamente usada como forma de reprodução dos meios de produção na medida em que determina, de alguma forma, em que esfera econômica cada aluno irá atuar. Sobre isso, o autor argumenta que “no período histórico pré-capitalista, que examinamos a traços largos, é absolutamente evidente que existia um *Aparelho Ideológico de Estado dominante, a Igreja*, que concentrava não só as funções religiosas, mas também escolares...” (id., *ibid.*, p.58). Até o século XVIII, período fortemente marcado pelos eventos históricos da Revolução Francesa e da

Revolução Industrial, todo o movimento de luta por reformas se dava em contestação à Igreja e que ao se estabelecer como dominante a classe burguesa instituiu a escola como seu aparelho ideológico. A escola passa então a ser o AIE mais importante na sociedade capitalista. Nas palavras de Althusser:

É por isso que nos julgamos autorizados a avançar a tese seguinte com todos os riscos que isso comporta: pensamos que o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o *Aparelho Ideológico escolar*. (ibid., p. 60)

Ademais, "... há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante embora nem sempre se preste muita atenção a sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola." (id., ibid., p. 64)

A partir desse ponto, Althusser esclarece que a escola, no cumprimento do seu papel de reprodutora dos meios de produção, recebe as crianças desde bem pequenas e passa a inculcar-lhes valores, normas, modos de ser e de viver. Conquanto o faça de modo pretensamente neutro na formação dos alunos, ela os marca efetivamente de modo que cada um saiba exatamente qual seu lugar na produção econômica. Mesmo aqueles que não tenham a clareza do seu lugar acabam atuando, mesmo que instintivamente, exatamente onde se espera que atuem.

Nesta forma de conceber a escola, a instituição recebe seus alunos assumindo uma postura de incontestável detentora dos saberes libertadores, dos quais os alunos que desejarem ter uma vida melhor devem se apropriar. Seguindo esta lógica, a escola quantifica e classifica esses alunos, estabelecendo para cada um o seu limite de aprendizagem e desenvolvimento, avaliando constantemente com a sutil intenção de classificar e selecionar.

A instituição escolar, embora inevitavelmente faça parte de processos de dominação, seja no papel de dominado ou de dominador, precisa despir-se do preconceito em relação ao seu aluno e enxergá-lo como um ser em formação independente de sua cor ou origem social. Tal instituição, portanto, deve partir do princípio de que o aluno deve ser tratado como ser humano que é e que, geralmente, não tem consciência de seu papel em estruturas de seletividade e categorização. Isto o coloca à margem do processo de aprendizagem do qual ele deveria ser o principal sujeito.

A inserção da instituição escolar em uma sociedade capitalista e individualista, que nega constantemente oportunidades a quem precisa certamente não é a única justificativa para a ocorrência da violência dentro da escola. Bourdieu (1989) nos aponta para a relevância daquilo que por ele é chamado de poder simbólico – um poder que age como que de modo invisível. Mesmo sem consciência, colaboramos para que esse poder se perpetue e fazemos isso quando naturalizamos as nossas ações do cotidiano e não questionamos o porquê de tudo ser como é. “O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce” (BOURDIEU, *ibid.*, p. 188).

Dito de outro modo, a eficácia deste poder simbólico se dá na medida em que permito que decisões importantes sobre minha vida sejam tomadas sem meu conhecimento e que, ainda assim, eu não me choque com isso.

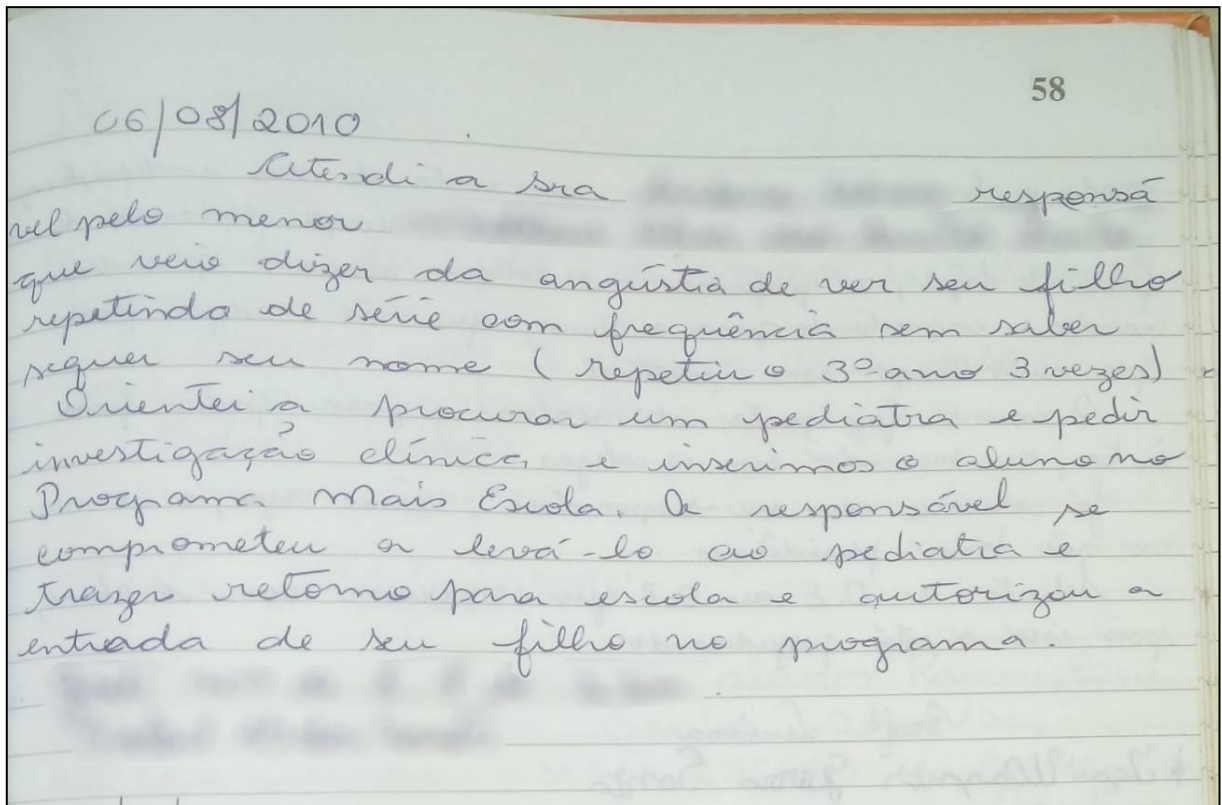
Na escola essa questão se torna ainda mais relevante, posto que as tradições cristalizadas nas práticas pedagógicas prejudicam a aprendizagem dos alunos. Neste contexto, esse poder simbólico pode parecer favorecer uma ordem aparentemente positiva com relação ao trabalho. Contudo, as questões ocultas na fala e presentes nas atitudes e nos modos de se fazerem as regras de convivência nesse espaço revelam que o foco da escola na verdade tem sido muito diferente daquilo que se imagina.

Falando sobre o poder simbólico, Bourdieu (1989, p.7,8) diz que

... é necessário saber descobri-lo onde ele deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Em paralelo, a violência apropria-se deste poder para, assim, fazer-se sutil e imperceptível a muitos olhos. O que pensaria uma mãe de aluno que vê seu filho sendo retido ano após ano no terceiro ano do ciclo sem que a escola lhe apresentasse um trabalho capaz de dar conta da aprendizagem? Na maioria dos casos, atribuiria a culpa pelo fracasso ao aluno porque, em sua opinião, a escola deve saber o que está fazendo. No melhor dos cenários, essa mãe poderia requerer ajuda à escola, como no caso citado nos registros da escola pesquisada neste trabalho, reproduzido abaixo.

Figura 1 – Registro de conversa: mãe que procurou ajuda para o filho, retido por três anos seguidos



Fonte: Livro de registros da Escola Municipal Marilândia

Silva (2010) mostra que, para Bourdieu e Passeron, a questão aqui tratada é de uma "reprodução cultural", onde todo o valor e prestígio são colocados em torno da cultura dominante (seja por um capital cultural simples ou por um capital cultural institucionalizado). Todos os que não estejam inseridos nesta cultura ou que a ela não possam ter acesso por qualquer motivo são postos à margem da sociedade. Conceitos tornam-se naturalizados a um tal ponto que surge então a existência do "habitus".

Ainda outros autores, de acordo com a visão de Silva (ibid.), corroboram esse pensamento. Althusser traz à tona a questão da ideologia em conexão com a educação, referindo-se à educação como estando a serviço do mercado capitalista. Para o autor francês, a educação escolar desenvolve ações de reprodução e de manutenção das relações econômico-sociais características da sociedade capitalista, pertencendo a escola à categoria dos aparelhos ideológicos de Estado,

posto que difunde ideias oriundas dos grupos dominantes da sociedade. Quanto a isto, cabem aqui as palavras de Silva (2010, p. 31,32):

[...] a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes.

Também o currículo escolar em sua organização por conteúdos pode ser objeto de crítica, na medida em que se questiona por quais razões determinados conteúdos são eleitos em virtude de outros. Ademais, isto também diz respeito às relações de poder entre as diferentes classes sociais, de modo que é possível nos questionarmos: a quem a escolha deste ou daquele conteúdo beneficia? É, portanto, possível sustentar que "... o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas" (APPLE apud SILVA, 2010, p. 46).

Além do exposto, Silva (ibid.) faz uma crítica ao papel da escola como transmissora de conhecimento e destaca seu papel de produtora de conhecimentos.

Para Giroux, a escola e o currículo devem funcionar como "uma esfera pública democrática". Isto, visto da perspectiva do presente trabalho, se coloca como uma forma de pensar o problema do fracasso escolar. Giroux não estava satisfeito com o caráter mecanicista e determinista das teorias sobre currículo existentes e defendia que "... a construção social destes significados pelos próprios agentes no espaço da escola e do currículo" (GIROUX apud SILVA, 2010, p. 53) é a melhor forma de conectar a produção dos sujeitos na escola com a vida em sociedade.

Negar possibilidades ao aluno das classes sociais menos favorecidas constitui-se como uma das formas de se atingir os fins de uma avaliação seletiva anteriormente realizada pela escola. Seu papel, no entanto, seria precisamente realizar um movimento na direção oposta, dando condições aos estudantes para se expressarem e participarem nas tomadas de decisões dentro de seus espaços. Ações de combate ao distanciamento entre aluno e escola, bem como às relações de não-pertencimento existentes entre ambos também se colocam como medidas desejáveis a serem tomadas.

Conceder ferramentas aos alunos para que possam ter uma vida escolar participativa, significa salvar o aluno da condição de vítima da violência escolar e motivá-lo a conquistar espaços/tempos outros na sociedade junto de seus pares.

Neste sentido, a prática pedagógica e sua configuração curricular devem ser formados fundamentalmente com base nos conceitos de emancipação e libertação sendo o processo de emancipação um dos objetivos de uma ação social politizada. (cf. GIROUX apud SILVA, *ibid.*, p. 54).

A Nova Sociologia da Educação, também comentada por Silva (*ibid.*), critica as antigas concepções de sociologia por seu caráter aritmético. Muito se quantificava levando em conta dados de acesso e de saída pelos alunos da escola, das oportunidades de ingresso e das questões do fracasso escolar sem, contudo, analisar o que acontecia no meio do caminho deste aluno dentro da escola. Com base nesta crítica, esta Nova Sociologia da Educação propõe que se priorizem e se valorizem os processos de aprendizagem enquanto o aluno está na escola sofrendo suas influências. Problematizar as ações da escola relacionadas ao currículo e se elas colaboram ou não para o êxito do aluno também se apresentam como propostas desejáveis. Tais posturas, contribuiriam para uma reflexão sobre as relações de poder envolvidas na escolha deste ou daquele conhecimento, da escolha dos métodos. Desta forma, os conteúdos teriam assim suas bases sociais identificadas. A problematização do currículo, é, portanto, algo de extrema relevância, pois “é essa estreita relação entre organização curricular e poder que faz com que qualquer mudança curricular implique uma mudança também nos princípios de poder” (*id.*, *ibid.*, p. 68).

Nesse respeito Bourdieu (1989, p. 185), ao retratar a estrutura política da sociedade mostra que:

[o] campo político é, pois, o lugar de uma concorrência pelo poder que se faz por intermédio de uma concorrência pelos profanos ou, melhor, pelo monopólio do direito de falar e de agir em nome de uma parte ou totalidade dos profanos.

O monopólio do direito de falar na escola constitui ferramenta primária da reprodução e da manutenção das estruturas de relação entre professores e alunos. Isto também contribui para a formação de sujeitos que adotem atitudes em conformidade com os dados “habitus” da comunidade na qual estiverem inseridos. Papel fundamental da escola seria elucidar essa questão e empoderar as vozes desses sujeitos, com vistas a uma prática pedagógica em consonância com um discurso voltado para a emancipação e autonomia do aluno.

É relevante destacar que, ao utilizar aqui o termo política, não me refiro exclusivamente ao ato do sufrágio para nossos dirigentes governamentais, mas, sobretudo, ao exercício dos direitos legais.

Neste momento, retorno a meus pensamentos à época da escola Normal e me pergunto: como poderíamos pobres normalistas mudar uma estrutura social sozinhas como sonhávamos? A vitalidade da adolescência nos fazia crer que tudo era muito simples, mas cá estou eu vinte anos depois buscando caminhos para superar as mesmas questões enfrentadas pelos professores do curso normal.

1.1.2 *Questões de classe*

As relações entre professoras (es) e alunas (os) sofrem com as marcas das vivências de cada sujeito e do meio em que vivem. Seres humanos dotados de emoções e sentimentos, antes de mais nada, professores e alunos carregam consigo o peso das experiências vividas e alimentam expectativas em relação ao outro.

Assim como o professor estabelece padrões e expectativas sobre seus alunos, os alunos por sua vez nutrem sentimentos parecidos por seus professores. Dessa forma, tanto um quanto o outro medem suas atitudes de acordo com o que recebem. Via de regra, ao respeito se devolve respeito, à responsabilidade se devolve a dedicação e assim por diante. Contudo, a ausência de reflexão sobre o cotidiano tem mostrado a necessidade de que professores se engajem num movimento para a teorização da prática e para a pesquisa no cotidiano escolar, conforme Michel de Certeau (1994).

Nesta perspectiva, a instituição escolar e seus objetivos parecem assumir uma postura seletiva e técnica, tendo em vista a preocupação com a transferência de conhecimentos, com a agregação da competitividade e aumento da produtividade, bem como com o atendimento das demandas do mercado de trabalho. Tais objetos de preocupação, de acordo com Certeau (1994), fazem parte dos produtos estrategicamente elaborados para a perpetuação de um sistema político e social que privilegia o interesse daqueles que, como fabricantes, difundem amplamente tais produtos utilizando-se do domínio da “escrita-leitura” (CERTEAU, 1994, p. 49). Os grupos atingidos por essa difusão, os consumidores, são “obrigados” a adotar táticas (id: p. 46 - 47) para a aplicação destas normas de modo

a não fugir ao que é socialmente ou legalmente determinado (id: p.49, 50 e 79). A estruturação da práxis cotidiana considerada relevante leva em conta, primeiro, as possibilidades que se encaixam no modelo de sociedade já denominado correto. Na tentativa constante da perpetuação dos sistemas já existentes, fabricantes através do domínio exercido sobre consumidores criam a marginalidade da maioria (id: p.45).

Na escola, esta relação entre fabricantes e artistas do fazer determinam em certa medida como alunos e professores se encaram, como estabelecem categorias entre si e como estipulam quem pertence a este ou àquele grupo. Ao passo que a preocupação premente com as questões do cotidiano escolar emerge, justamente, da necessidade da compreensão das relações de seus sujeitos com a vida dentro e fora da escola, de como e por que os processos acontecem desta ou daquela forma. Isto equivale a se fazer caminho inverso do caminho “ordinariamente” dado que parte da teoria para a prática. Pensar de que forma as experiências vividas “no chão da escola” trazem novos sentidos na qualificação da aprendizagem. Trata-se aqui de teorizar a experiência escolar e, numa lógica dialética, fazer com que os sujeitos envolvidos nos processos que se desencadeiam no cotidiano das escolas percebam seu envolvimento nas lógicas sutis definidas por Certeau como “praticantes/consumidores/fabricantes/artistas do fazer”.

No contexto das experiências cotidianas escolares, ficam cada vez mais evidentes as interrogações a respeito da atividade científica, acadêmica e de pesquisa (id., *ibid.*, p.51, 52), tendo em vista o distanciamento que prática e teoria acabam assumindo. Teorizar a prática, desta forma, equivaleria à aproximação de uma da outra, da escola básica e da universidade e a fazer com que, pensando inicialmente na prática, se construam as teorias que possam abalizá-las e colaborar com seus desenvolvimentos e desdobramentos. Trata-se aqui de pensar na prática do ponto de vista de seus sujeitos, considerando o que Certeau coloca como a “política das práticas” (id., *ibid.*, p.45).

Para o autor, as práticas cotidianas são imensamente ricas e particulares. Pensar nas práticas cotidianas, portanto, exige consciência em não tentar estabelecer normas ou modelos rígidos a serem aplicados, mas fazer com que pequenos recortes dessa vasta experiência cotidiana sirvam de parâmetros para ações de resolução de dificuldades e orientem discussões relevantes.

Para Certeau (ibid.), há uma lógica concernente ao consumo do que é produzido pelos que dominam a leitura (ibid., p.49). Estes estrategicamente (ibid., p. 46-47) transmitem valores a sociedade e esta, ao consumir estes conhecimentos, utiliza-se de táticas (id: p.46-47) para a adaptação de sua realidade cotidiana, o que resulta em uma politização das práticas. Aquilo que outrora estava posto como fato torna-se agora (tão somente) referência de limites da ação. Isto, pois os modos de resolver uma determinada problemática se tornam variáveis de acordo com a cultura local, a linguagem verbal e não verbal, os princípios religiosos etc.

1.1.3 *A escola e a comunidade: representações*

Ivanilde Apoluceno (2000), em seu estudo sobre a Teoria das Representações Sociais, traz relevantes apontamentos sobre os diferentes graus de capacidade que os estudantes com necessidades educacionais especiais apresentam, bem como sobre discriminações e estigmas que estes sofrem. Isto se relaciona com a associação que, segundo Goffman e Denise Jodelet, se dá entre a exclusão escolar e as representações negativas, estereotipadas e estigmatizantes.

Em seu artigo “Espaço Escolar – Território de Construção de Representações e Identidades”, a autora “aponta para a necessidade de uma educação inclusiva na escola”, o que defende trazendo conceitos da Teoria das Representações Sociais, segundo Moscovici. Ao analisar o caso do aluno Marcos, Apoluceno mostra que a ele foi atribuída a identidade pressuposta de anormal por causa de sua condição de aluno da APAE⁵. Introduzindo conceitos da teoria da qual Serge Moscovici (2007) foi o precursor, a Teoria das Representações Sociais que se baseia em princípios da psicologia social e é oriunda de conceitos sobre representações coletivas de Durkeim.

Em Serge Moscovici, as representações sociais definem-se como o objeto “sem a qual a sociedade não pode se comunicar ou se relacionar e definir a realidade” (MOSCOVICI, 2007, 97) e adotam o uso da linguagem como fundamental na construção das relações sociais. Isto, tanto nas relações entre pessoas com seus pares quanto nas relações envolvendo instituições e governos. Este é um traço

⁵Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, movimento que se destaca no país pelo seu pioneirismo no atendimento à pessoa com necessidades especiais desde 1954.

fundamental da teoria e é a partir dela que se tornam então evidentes para o autor três noções de “modalidade comunicativa”: a difusão, a propagação e a propaganda.

Estas três noções são assim definidas pela intencionalidade de quem comunica. Se a intenção é dar uma informação a muitas pessoas, a modalidade comunicativa será a difusão; se o objetivo é exercer pressão para que se desenvolvam determinadas atitudes normatizadas, tem-se a propagação e, por último, a propaganda tem por objetivo o estabelecimento de identidades de grupo e a fixação dos comportamentos de seus membros.

Assim, se orchestra uma sociedade que sirva a este ou àquele grupo, distribuindo informações, pela forma como são transmitidas, capazes de acionar determinadas produções de sentidos. Então, instituições como a escola são responsabilizadas, consciente ou (na maioria das vezes) inconscientemente por se tornarem grandes centros de transmissão dessas ideias.

Aqui se toma a premissa trazida por Paula Castro de que “*we are never provided with any information which was not been distorted by representations ‘superimposed’ on objects and on persons.*” (CASTRO, 2002, p. 960)⁶, quando fala das dicotomias trazidas na teoria e da necessidade da existência de um mundo consensual.

Paula Castro (ibid.), ao sintetizar o que foi a construção da Teoria das Representações Sociais, mostra que, num primeiro esboço do que se tornaria a teoria, tem-se alguns campos onde essas representações deveriam ser pensadas: o conceitual, o dos universos, o da ancoragem e o da objetivação. Estes dois últimos foram conceitos importantes para a construção da teoria e para a sua compreensão.

Considero, importante a compreensão dos conceitos de objetivação e ancoragem, uma vez que se trata aqui da familiarização daquilo que não é conhecido para uma posterior construção de sentidos acerca deste desconhecido. A objetivação, assim, trata da ação de reconhecimento do objeto que ainda se vê como estranho. Este reconhecimento tem por objetivo o entendimento e a assimilação de suas características, sendo então possível construir interpretações, sentidos e representações. Aquilo que era abstrato se torna concreto, objetivo. Já o processo de ancoragem pressupõe que algo já objetivado, já reconhecido, agregue outros significados conforme os vários sentidos que lhe forem atribuídos pelos

⁶ Tradução própria: “nunca recebemos informações que não tenham sido distorcidas por representações ‘fortemente impostas’ sobre objetos ou sobre pessoas”.

sujeitos. O novo, depois de entendido, é interpretado de maneira subjetiva e/ou coletiva, ocorrendo um em concomitância com o outro.

Estes processos nos ajudam a entender como construímos nossas ideias, concepções e preconceitos sobre aquilo que nos cerca (avaliação que se transforma em representação). Na sociedade, vemos essas concepções marcadas positiva ou negativamente. Na escola, o mesmo ocorre e assim como na vida social de modo geral, as representações de uns são capazes de influenciar o pensamento de outros sobre aquilo que ainda não é, para este, familiar.

As origens das formas de avaliar podem ser compreendidas na medida em que se compreende o que se pensa sobre a escola, sobre educação, sobre ensino, sobre como o aluno aprende etc. Se for possível identificar quais sentidos levam a determinadas concepções, tanto maior a possibilidade de se tentar construir novos sentidos que sejam capazes de desconstruir os anteriores.

Seguindo uma ordem cronológica, Paula Castro afirma que nos anos noventa ocorreu uma síntese do processo de construção da teoria nos anos anteriores e coloca três tópicos principais na Teoria das Representações Sociais, sendo eles: a ambiguidade do conceito – caracterizando a teoria como uma teoria aberta, as questões metodológicas: ajustamento ao objeto e descrição, e as questões da dimensão social: construção social do sentido, o consenso nos grupos e a relação entre grupos e as representações sociais. Por último, a autora menciona ainda o desenvolvimento do conceito de “themata” por Moscovici e Vignaux, que trata da ligação entre representações e comunicações.

Ao comparar a teoria com as práticas dentro da sala de aula, vemos que há pontos importantes quanto aos relacionamentos e ao sucesso da aprendizagem das crianças. Tomando por base a teoria das representações, é possível compreender as diversas formas de participação e utilização do espaço escolar, bem como as relações existentes entre professores e alunos. Um conceito lógico-matemático ensinado a uma criança de classe média com uma família que utiliza a leitura como meio de comunicação social pode parecer muito mais desafiador ao ser recebido por uma criança de classe popular que só tem contato com letras, palavras e números na escola, por exemplo. Em muitos casos, essas diferenças acabam sendo desconsideradas na avaliação que os professores fazem, de modo que se produz uma homogeneização onde não existe e que afetam negativamente a sensação de pertencimento ao lugar onde vivem e a autoestima de muitos alunos. Os sentidos

produzidos pelo conhecimento tornam-se completamente diferentes para estas crianças na medida em que diferem em conhecimento social. Como cita Moscovici (2007, p. 100):

[...] representações sociais determinam tanto o caráter do estímulo, como a resposta que ele incita, assim como, em uma situação particular, eles determinam quem é quem. Conhece-los e explicar o que eles são e o que significam é o primeiro passo em toda a análise de uma situação ou de uma relação social e constitui-se em um meio de predizer as relações grupais, por exemplo.

Para a pesquisa que aqui desenvolvo, que tem por objeto a avaliação escolar e as relações entre alunos, professores e famílias em torno da escolarização no ciclo de alfabetização, uma análise que leve em conta a Teoria das Representações Sociais assume uma posição relevante. Tendo em vista que para compreender quais os valores atribuídos por estes sujeitos à escola e à educação escolar é preciso entender primeiro quais os sentidos que esta instituição e esta educação trazem para eles.

Para compreender os motivos e buscar formas de refrear o aumento do fracasso escolar no ciclo de alfabetização, bem como em outros anos de escolaridade, preciso esclarecer um ponto de partida que traga sentidos válidos para os sujeitos envolvidos. Como seria possível pretender que alguém aprenda sem saber por que ou para que é necessária esta aprendizagem? Como fazer com que as crianças queiram aprender sem que identifiquem os sentidos desta aprendizagem em sua vida? É neste viés importante que as representações sociais trabalham e é justamente com esta questão que implicitamente vou construindo meu objeto de estudo nesta pesquisa, bem como planejando todo o seu desenvolvimento.

A procura dos sentidos da educação escolar para a vida em sociedade tem sido tema recorrente de estudos que buscam a qualidade do ensino. Muitos professores, por décadas, têm se preocupado com a contextualização do conteúdo e com a forma como estes contribuirão na formação de seus alunos. Quando buscamos estabelecer relações daquilo que se ensina na escola com o que se vive fora dela, bem como quando deixamos claro que a escola faz parte desta comunidade externa – cujo papel é justamente trabalhar junto para melhorar a qualidade dessa vida em sociedade – elevamos em muito a autoestima dos alunos e o empoderamos enquanto sujeitos, estejam eles dentro ou fora da escola.

A Teoria das Representações Sociais traz, assim, importante contribuição ao trabalho da escola de maneira geral e, particularmente, quando falo sobre a

avaliação relacionada com a violência simbólica retratada no fracasso escolar no ciclo de alfabetização. Essa contribuição se torna mais específica na medida em que ajuda na identificação dos motivos das posturas adotadas por seus sujeitos. Posturas por demais passivas ou violentas podem revelar um sentido atribuído a escola e as relações em seu interior. Uma vez estando a escola ciente destes sentidos e destas representações, pode ela então lançar mão de instrumentos mais eficazes para o planejamento de suas ações.

Assim, Madeira (2001), esclarece que o campo das representações sociais envolve relações construídas entre o individual e o social de modo que os sentidos são atribuídos gradualmente e para cada sujeito existe uma forma de olhar o mundo. Isto faz com que o sentido que ele construa seja único. Em suas palavras:

O estudo das representações sociais de um dado objeto possibilita aproximar-se do movimento pelo qual o sujeito, continuamente, apropria-se do mundo, nele se define, age e se comunica. Neste processo, informações de diferentes ordens são continuamente elaboradas, transformadas, recriadas, articulando instancias, níveis e dimensões, numa síntese que permite ao sujeito agir e interagir, situar-se e se definir, negociar aceitação estabelecendo proximidades e diferenças. (id., *ibid.*, p.130)

Desta forma, alunos, crianças ou adolescentes, do terceiro ano do ciclo de alfabetização, padecem de um estigma (GOFFMAN, 2004) pelo pertencimento a um ano de escolaridade difícil de ser trabalhado, no qual as turmas são as últimas a serem escolhidas pelos professores, por formarem turmas muito heterogêneas quanto à faixa de idade, por estarem muitos retidos por vários anos seguidos neste ano de escolaridade etc. Por estes estigmas que carregam consigo fora da escola, muito mais marcadamente dentro dela, observo as nuances de sentidos atribuídos à escola e professores pelos alunos e famílias, aos alunos e famílias pela escola e seus professores. Um trabalho pedagógico que busque o sucesso acadêmico desses alunos desacreditados (cf. GOFFMAN, 2004) é passível de análise, levando em consideração especialmente as representações sociais construídas pelos seus sujeitos. O que significa para uma família ter um filho de treze anos frequentando uma turma de terceiro ano do ciclo de alfabetização por três, quatro ou mais anos seguidos? Que sentido tem o trabalho da escola para este aluno? Como a equipe pedagógica e professores constroem sentidos em relação a alunos nestas circunstâncias? Como pensam o trabalho pedagógico, suas ações e avaliação no caso destes alunos? Buscam sentidos para melhorar este quadro ou para reafirmá-lo?

1.2 As dificuldades no trabalho escolar

1.2.1 *Os estigmas e as questões de aprendizagem*

Pensar na assertiva de Goffman (2004) de que a aprendizagem do estigma está ligada ao ingresso na escola pública traz à baila uma questão que precisa ser analisada mais de perto, visto ser possível que se pense que este tipo de violência surge somente dentro da escola – e que, para além de seus muros, não se verifiquem outras formas de violência. Por que as relações no contexto escolar transparecem desta maneira se o trabalho que se faz nela deveria promover precisamente o contrário?

Para Goffman (ibid., p. 5), a existência de categorias de grupos sociais definidas a partir de critérios de pertencimento elaborados pelos próprios sujeitos é que provocam a aprendizagem do estigma, já que cada grupo se define por atributos e passa-se a identificar seus membros a partir desses mesmos atributos, da mesma maneira como se exclui aqueles que são diferentes.

No contexto escolar observamos categorias como: alunos, professores, funcionários, equipe diretiva e responsáveis; cada uma com suas características predefinidas e com expectativas umas sobre as outras. Mesmo nesses grupos, há subgrupos que agem de acordo com o que esperam um do outro e/ou que estigmatizam uns aos outros por causa dos diferentes atributos que os inserem em diferentes grupos ou categorias.

É possível notar que, ao relacionar-se com a criança, o professor se coloca como alguém distinto, já que ele não é parte da categoria aluno, atitude que podemos, em termos hodiernos, considerar polêmica com relação à sua contribuição com o processo de construção do conhecimento. Por serem seus alunos a maioria, ele, professor, aparentemente se coloca numa posição de superioridade para obter o respeito que julga necessário para ocupar tal posição de autoridade. Essa superioridade de posição é então baseada na fragilidade da relação entre ele e seus alunos: o conhecimento e a posição social. Ao assumir tal relação hierarquizada, alunos e professores reforçam identidades, sejam as suas próprias, sejam as dos outros envolvidos na relação. A partir daí características pessoais e identitárias passam a fazer parte de um grupo categorizado nas suas semelhanças.

Assumindo uma posição superior na relação com os alunos, os professores podem então atribuir-lhes rótulos e estigmas (cf. GOFFMAN, 2004, p.7), visto que os considera inferiores de alguma forma – por estigma, entende-se “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo” de forma depreciativa. Em alguns casos, esses rótulos são até mesmo verbalizados, de forma que

[c]onstruímos a teoria do estigma; uma ideologia para explicar sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original (id., ibid., p. 8).

Quando membros de uma determinada categoria se referem a algum “estranho” utilizando termos específicos, atribui-se um caráter depreciativo não só àquele estranho, mas também a todo um grupo de pessoas marcadas pelas mesmas características.

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social" (id., ibid., p.5).

Todos os conceitos de Goffman (ibid.) acerca dos estigmas e das categorizações nos remetem a um anterior julgamento feito pelas pessoas que se encaixam em determinado grupo. Para se identificar com um grupo, é necessário fazer julgamentos e avaliar que aspectos definem a pessoa que a ele pertence ou aquela que é neste encaixada por outras pessoas – neste último caso geralmente as pessoas que possuem algum estigma são categorizadas pelas outras.

Construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original. (GOFFMAN, 2004, p.8)

Na escola, não é raro ver essas categorias distintas nas turmas de alunos. Muitos professores assumem para si a tarefa de agrupar os alunos em categorias: pelo aproveitamento, pelo comportamento, pela aparência; colaborando assim para

a formação de grupos de desacreditados e desacreditáveis (cf. GOFFMAN, 2004) e para a existência de uma avaliação para a lógica da seleção (PERRENOUD, 1999).

No que tange à temática avaliação/violência - violência/avaliação, temos o seguinte:

Em vez de se retrair, o indivíduo estigmatizado pode tentar aproximar-se de contatos mistos com agressividade; mas isso pode provocar nos outros uma série de respostas desagradáveis. Pode-se acrescentar que a pessoa estigmatizada algumas vezes vacila entre o retraimento e a agressividade, correndo de um para a outra, tornando manifesta, assim, uma modalidade fundamental na qual a interação face-to-face pode tornar-se muito violenta. (GOFFMAN, 2004, p.18)

Presente nesta relação, consciente ou inconscientemente, a avaliação em forma de julgamentos prévios é capaz de provocar as mais diversas reações, embora a culpa recaia sempre no aluno quando essa dificuldade aparece na sala de aula, visto que este não usufrui de posição de poder.

1.2.2 *O ciclo de alfabetização e o terceiro ano*

Com o objetivo de trazer compreensão acerca da escolarização dos alunos do terceiro ano do ciclo e, com igual importância, tratar da distorção das concepções a respeito de ciclos de formação, neste caso o de alfabetização, é que retomo as questões relacionadas com a avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Sobre a concepção de tempo de aprendizagem, cabem aqui as palavras de Miguel Arroyo (1999, p. 155), teórico pensador dos ciclos de Desenvolvimento Humano na aprendizagem:

Se a concepção de educação básica e a lógica que estrutura os processos educativos na escola praticamente não são alteradas, o perfil de profissional será o mesmo e as habilidades e competências serão praticamente as mesmas com pequenos retoques no percurso. Aí tem sentido apenas um treinamento precedente. O que estou sugerindo é que há uma correspondência entre o profissional que queremos e formamos e a concepção de educação básica que a lógica da instituição escolar objetiva ou materializa. Se essa lógica e essa concepção se mantêm inalteradas ainda que falemos em ciclos, não há como pensar em outro profissional nem em outras propostas para sua formação.

Fica explícita a existência de uma “febre” pela implantação dos ciclos, que, por sua vez, não foi capaz de concretizar a verdadeira proposta de qualidade para o processo de aprendizagem. Segundo estudos de Arroyo (1999), no entanto:

[é] dominante a ideia de que toda inovação ou melhoria educativa deve ser precedida de um tempo longo e caro de preparo daqueles que vão implementá-la... Na organização dos ciclos não seguimos essa visão precedente de formação.

Arroyo ainda alerta que a perspectiva adotada na implantação de novas metodologias apresenta riscos de não se mostrarem fidedignas à sua origem ideológica em virtude da influência arraigada das práticas tradicionais. Nas palavras do autor:

Se se pretende inovar métodos, na visão tradicional, se propõe treinar no domínio de novos métodos. Se se pretende organizar a escola em ciclos, na visão tradicional, se propõe que aprendam primeiro o que é ciclo, conteúdos de ciclos, avaliação de ciclo, passagem ou retenção no ciclo etc. Nessa visão tradicional, o profissional da educação básica é visto como alguém competente em tarefas, um tarefeiro. Competente em práticas, um prático. A experiência nos levou a perguntar se quando as tarefas mudam o professor de educação básica muda. Se quando mudam suas competências, muda seu papel social e cultural. Será que a cada inovação de conteúdo, método ou organização mudará o papel social da educação, da escola e o papel e a função social e cultural dos educadores? Defrontando-nos com tais questões, vamos desconstruindo a visão precedente. Uma tarefa de formação (id., *ibid.*, p. 146-147)

Torna-se, portanto, bastante evidente a dificuldade encontrada por professores ao trabalhar com a organização escolar por ciclos de desenvolvimento humano. Deparamo-nos aqui, novamente, com questões de formação e com uma prática que se fez recorrente na escola tradicional, a saber, a de limitar o fazer pedagógico a um único modelo. Empiricamente, observei que, em virtude das dificuldades apresentadas durante o processo, da ausência de conhecimentos próprios para este ou por simples ausência de interesse e/ou vontade por parte de seus agentes, ocorre que muitos professores regentes nas turmas de primeiro e de segundo anos do ciclo de alfabetização apresentam uma tendência de deixar as dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento para serem resolvidas justamente no último ano desse ciclo, ou seja, o terceiro ano.

A primeira e mais importante questão ligada ao pensamento da escolarização organizada por ciclos de desenvolvimento humano é que diferenciar o tempo da aprendizagem de um ano em uma determinada série para um grupo de anos de escolaridade, agrupadas para favorecer aqueles que levam um pouco mais de tempo para consolidar conhecimento e aprendizagem traria mais qualidade ao ensino ao mesmo tempo que removeria o estigma da retenção imediata após um período considerado curto para a aprendizagem de determinados conceitos. Nesta forma de organizar a escolarização, teriam os professores mais tempo e condições de acompanhar a aprendizagem de seus alunos e de fazer uma avaliação mais descritiva e individualizada, um portfólio.

Tal prática não ocorre em sua plenitude nas escolas da rede municipal devido à errônea compreensão relativa ao tempo de aprendizagem do aluno trazidas pelo autor.

O que encontro hoje sendo prática corrente no ciclo de alfabetização nas escolas da rede pelas quais passei durante minha trajetória profissional de dezoito anos, relaciona-se principalmente à exigência de se cumprir uma regra organizacional do sistema educativo. Neste sentido, mesmo a avaliação por relatórios descritivos se apresenta inconsistente por não receberem em muitos casos o devido acompanhamento por professores e orientadores.

Quanto a isto, destaca Arroyo (ibid., p. 151-152):

Não é ingênuo pensar que as atribuições listadas em cada nova lei, nova política, novo parecer, possam, por um passe de mágica, alterar o histórico ofício de mestre que os professores repetem? É curioso com que facilidade cada lei ou parecer lista novas atribuições com a pretensão de formar um novo perfil, mais moderno e atualizado de educador. O grave não é, apenas, essa ingênua pretensão. O grave é confundir a função histórica de educador com detalhes, com capacidades de elaborar o projeto de escola, por exemplo, ou com aprender as técnicas de condução de uma reunião com as famílias, ou aprender novos critérios de enturmação, de avaliação, de aceleração. É grave porque distraídas as leis e os pareceres com detalhes, os currículos, as pesquisas e as políticas de formação não chegam ao cerne do ofício de mestres, do papel social de educador, do que é a qualidade constitutiva, do que é historicamente identitário do pensar e agir educativos. É isso que deve ser formado e qualificado. Outra concepção e outra prática de formação..."

Daí questionamentos como: se a escola existe para atender as necessidades de aprendizagem do aluno, como negar a ele o conhecimento a que tem direito de construir? Como o aluno pode ser uma pessoa diferente do que é se não tem oportunidade de fazê-lo?

Neste sentido, cabe considerar que a avaliação deve ser, também, um fator fundamental para a compreensão do fracasso escolar, especialmente no terceiro ano do ciclo de alfabetização. Este imperativo é de fundamental importância para o trabalho aqui desenvolvido.

1.2.3 *A avaliação*

Ao trabalhar com alunos de uma turma de terceiro ano do Ciclo de Alfabetização em uma escola da rede municipal de ensino de Duque de Caxias no ano de dois mil e quinze, observei a presença de relacionamentos marcados pela avaliação para a seleção, principalmente entre professores e alunos. Nestes

relacionamentos, tais alunos eram constantemente rotulados, marginalizados, estigmatizados (GOFFMAN, 2004) em razão de morarem em uma comunidade violenta e carente de vários recursos. A escola, por sua vez, tinha muito pouco a oferecer e sequer os poucos recursos disponíveis eram utilizados com o objetivo de ajudar os alunos na construção de seus conhecimentos e valores.

Os alunos eram estigmatizados também, e com igual gravidade, pelas escolhas das turmas por parte de professores. Quando de tais seleções, professores mais experientes habitualmente escolhiam turmas de outros anos de escolaridade, de modo que as turmas de terceiro ano acabavam por “sobrarem” para os professores menos experientes – estes, sem o devido direito de escolha.

As opções feitas pelos professores se baseiam, via de regra, em critérios como: turmas mais homogêneas, com alunos mais tranquilos, com faixa etária equilibrada, aprendizagens melhor consolidadas (critério de avaliação). Por resultado, temos que às turmas não escolhidas são atribuídos automaticamente os estigmas opostamente relacionados a estes critérios.

Especificamente nesta turma de terceiro ano do Ciclo de Alfabetização, vivi uma experiência muito marcante envolvendo um dos alunos – que será chamado, neste trabalho, de “Tiago”. Tão logo cheguei para assumir a turma fui advertida por colegas a respeito do Tiago. À época, no mês de março daquele ano, os alunos aguardavam em casa pela chegada de um professor.

Assim que cheguei para assumir a turma, as colegas me advertiram para que tomasse cuidado com meus pertences, que não deixasse que entrassem na sala de aula durante o recreio, que não “desse mole” nas aulas em que ele, Tiago, estivesse presente e que mantivesse o pulso firme. As alegações se fundamentavam em argumentos do tipo: “ele já é velho na escola, não quer nada”, “está envolvido com o movimento (sinônimo para tráfico de drogas)”, “tem maus hábitos”, “é mal-educado”, “preguiçoso”, “só arruma problemas”. A lista continuava a cada conversa em que Tiago era citado.

Os comentários sobre Tiago eram tantos e tão depreciativos que me chamaram a atenção. Durante as primeiras semanas de aula, porém, Tiago se mostrava solícito e realizava as tarefas, gostava de ouvir e de contar histórias, embora apresentasse certa dificuldade nos relacionamentos e costumasse falar muito durante as aulas.

Munida das informações que retirava por observação das atividades diárias com a turma, eu argumentava com as colegas que Tiago não parecia ser tão mau aluno assim e relatava como ele estava se comportando durante as aulas. Percebia, contudo, o descrédito conferido ao aluno quando ainda me diziam (nas minhas palavras): “Acredite no que estamos falando, já conhecemos essa família, esse menino não presta. Tem um irmão preso (na cadeia), outro já foi assassinado e a mãe dele tem tatos outros filhos... São todos iguais!”.

Estas falas foram pouco a pouco minando qualquer sentimento de confiança que pudesse ter sido estabelecido com aquele grupo de professores. Era para mim custoso acreditar que estavam a falar daquele aluno que durante as aulas se esforçava tanto para me mostrar que queria ser diferente e, mais importante, que poderia ser diferente. E isto, a despeito de todas as circunstâncias sociais que o envolviam.

Fato é que muitas vezes foram necessárias ações corretivas mais veementes, capazes de corrigir atitudes erradas por parte do aluno. Isto, no entanto, também ocorria com muitos outros alunos, daquela e de outras escolas onde eu já tinha trabalhado. O caso de Tiago não era único para que se tornasse tão assustador quanto se dizia; o que aguçou ainda mais minhas reflexões pessoais: como poderiam professores de tão reconhecida rede municipal de ensino marginalizar e reforçar as marcas da exclusão dentro da escola? Sua formação não deu conta de fazê-los compreender qual seria seu papel de professor? Quais eram exatamente as crenças destes professores e qual o fundamento desta atribuição de valores depreciativos aparentemente indiscriminada?

No caso de Tiago, bem como no caso de alguns outros alunos, parece-me muito evidente que a escola reconhece a diversidade cultural que se verifica por entre seus alunos, mas que ainda não se preocupa em articular estas culturas umas com as outras, tendo por objetivo alcançar a interculturalidade que tão custosa é à aprendizagem significativa. Há de se mencionar ainda a predileção por um currículo axiologicamente eurocêntrico⁷, que ainda desconsidera as questões postas pela cultura popular bem como aquelas que dão sentido à história de nossa própria sociedade.

⁷ O que se diz do currículo baseado em conhecimentos das sociedades europeias.

Conforme argumenta Magda Soares (2011, p.10), essa culpabilização do aluno se explica por uma prática recorrente na escola que é nomeada pela autora como *ideologia do dom*: “segundo a qual as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: “a escola oferece igualdade de oportunidades”; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do *dom* – aptidão, inteligência, talento – de cada um. ”

Tal concepção, entretanto, não se sustentaria caso fosse contraposta ao fato de que o currículo eurocêntrico venha privilegiando por décadas os alunos oriundos de famílias com situações econômicas favoráveis e brancos em sua maioria. Se porventura se tratasse aqui de mera aptidão para estudar, encontraríamos em todas as classes sociais as mesmas dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar apareceria em qualquer grupo social de maneira equilibrada. (Soares, 2011)

São conceitos fundamentais para o presente trabalho a multi e a interculturalidade. Considero fundamental que o papel da educação escolar seja pensado tendo em vista tais conceitos. Quanto a isto, cabem as palavras de Candau (2003, p. 19):

A interculturalidade orienta processos que tem por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Com base nestes conceitos, há de se destacar a importância de se articularem os mais variados tipos de diferença; seja elas referentes à cultura musical, ao modo de utilizar a linguagem para se expressar, modos de se vestir, dentre outros. Para mencionar um exemplo bastante claro de adaptação da língua, o aluno supracitado (Tiago) disse um dia, de modo depreciativo, que seu colega, era *badunense*, fazendo referência ao fato de ser ele morador de uma comunidade localizada num morro atrás da escola chamada “Morro do Badu”. O mesmo aluno de que as colegas da escola já conheciam há muito tempo e diziam não ter mais jeito, faz o que emergir uma fala que diz que “vamos aprendendo com a multifuncionalidade da linguagem para podermos ‘deixá-la’ emergir na escola, porque emerge na vida” (BAIÃO, 1998, p. 116).

Assim, procurarei entender os motivos para que este tipo de situação ocorra tão nitidamente que chega a incomodar e prejudicar alunos que, com sua autoestima baixa, passam a crer que tudo o que dizem a seu respeito seja verdade.

Para Perrenoud (1999), a avaliação pode trabalhar tanto para a lógica da seleção e da competitividade quanto para a aprendizagem do aluno. Então, essencial é saber como concebe o professor a avaliação por que assim será possível fundamentar algumas destas posturas relacionadas as atitudes dos alunos durante as aulas.

Ao apresentar um histórico das atividades avaliativas, Perrenoud destaca que no século XIX, com a escolarização obrigatória, a avaliação passava a ligar-se ao ensino das massas de alunos, o que resultou na elaboração de instrumentos generalizantes que proporcionavam a quantificação e a classificação. E a avaliação passa a ser o instrumento “que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros” (id., ibid., p. 9), ponto em que também se inicia uma busca pelo aluno ideal.

O autor recorre a Bourdieu quando do tratamento da “denúncia a indiferença às diferenças” e mostra que, embora constatado fato de não se fazer caso das diferenças na escola existe uma força que dificulta as mudanças no interior da escola, uma força que estabelece e mantém a ordem das coisas e, se torna possível perceber que as raízes do fracasso escolar estão claramente relacionadas as concepções de avaliação que possam ser assumidas.

Na lógica da quantificação e da classificação, a escola determina quais conhecimentos e atitudes seus alunos devem ter para que possa ser conferida a estes uma espécie de certificação da sua aprendizagem. Aqueles que se adequam aos padrões estabelecidos recebem as melhores notas e a aprovação; os que se afastaram do alcance do que seria ao menos aceitável são culpabilizados pela sua indisposição de aprender, naturalizando o fracasso escolar e eximindo a escola de responsabilidade. No entanto, “[q]uem não aceita o fracasso escolar e a desigualdade na escola se pergunta necessariamente: como fazer da regulação contínua das aprendizagens a lógica prioritária da escola?” (PERRENOUD, 1999, p.11)

1.3 Para onde é possível caminhar

Experiências como a do aluno Tiago não são únicas nem raras. Conferir descrédito antes de analisar o potencial, sem mesmo fazer uma avaliação menos parcial ou preconceituosa e, mesmo depois de fazê-lo, não apresentar meios para contribuir para a aprendizagem desse aluno não configura uma educação de qualidade ou com a qualidade que se pretende alcançar na escola pública. Que a escola pública seja uma instituição que se pretende democrática também é algo a se ter em mente neste contexto.

A análise que proponho neste estudo sugere observar onde há jurisprudência de uma prática educativa que privilegie o trabalho com as diferenças. Conforme Barreiros (2009, p. 9):

Acredito que o investimento em pesquisas que tomem a noção de jurisprudência pedagógica proposto por Tardif e Gauthier para investigar a ação docente frente às diferenças pode contribuir para as reflexões do campo da Didática, uma vez que permite enfrentar a contradição sobre como dar conta de uma perspectiva que supere a prescrição sem se descomprometer com a ação pedagógica.

O compromisso com a qualidade do ensino não deve estar condicionado a prescrições sobre como ensinar – isso é fato. No entanto, legitimar, através de jurisprudência, práticas de ensino que respeitem e trabalhem de forma adequada com as diferenças pode certamente trazer muitas referências ao trabalho com as turmas do ciclo de alfabetização. Tal vem sendo a minha proposição desde o início. Atraída pelas teorias que tratam da questão da diferença e das possibilidades de um trabalho numa perspectiva intercultural, tenho buscado neste trabalho trazer contribuições que possam se concretizar para o benefício desses sujeitos que são o centro dos processos escolares: o aluno.

A professora Claudia Barreiros, mostra em que professoras temos, os pesquisadores da educação acredito, investido e por certo é a ela que quero dar mais essa contribuição, na esperança de alcançar tantas outras.

A professora na qual temos investido, creio eu, tem cada vez maior clareza do seu espaço enquanto sujeito histórico e, portanto, de sua responsabilidade crescente sobre os destinos de suas alunas e alunos. (BARREIROS, 2009, p.4)

Para o professor Marcelo Andrade (2009, p. 29),

[a] escola pode dar acesso a importantes instrumentos de redistribuição de poder nesta sociedade, tais como o conhecimento sistematizado sobre os direitos, o domínio sobre a língua nacional, o conhecimento sobre a própria

história ou o controle sobre argumentos científicos. Por outro lado, como instrumento de sociabilidade, a escola poderia ajudar também a construir o prestígio social dos grupos socialmente marginalizados, valorizando as diferentes identidades, reconhecendo valores e riquezas em todos os grupos culturais, desconstruindo preconceitos, favorecendo a coexistência pacífica entre todos e reforçando uma convivência mais dialógica entre os diferentes.

Há de se reconhecer, segundo o professor Marcelo Andrade, que a escola também pode atuar como um mecanismo de exclusão e de uniformização frente às diferenças, produzindo violências mediante o apagamento das identidades. Não obstante, será possível encontrar uma nova direção para fazeres pedagógicos em enfrentamento ao fracasso escolar se optarmos pelo caminho da valorização dos sujeitos e da construção do prestígio social daqueles socialmente marginalizados.

Acredito que investir na valorização das diferenças entre os alunos e professores seja o caminho mais viável na busca por amenizar o fracasso escolar. Ademais, de acordo com Barreiros (op. cit.), faz-se ainda necessário identificar as práticas de avaliação que levam ao fracasso e estabelecer jurisprudências – a saber, a jurisprudência da pedagogia. Isto seria um importante mecanismo para a superação do

[...] desafio que se apresenta para os/as educadores/as é sobre como promover o diálogo entre as diferentes culturas presentes no cotidiano das escolas: a cultura escolar e a cultura dos/as alunos; o saber científico e o saber popular; a linguagem letrada dos livros e a linguagem dinâmica e iconográfica dos filmes, desenhos e novelas; entre outros diálogos desafiadores. (ANDRADE, 2009, p. 45)

Maurice Tardif (2014) comenta sobre práticas e saberes dos professores e mostra que é importante cuidar para escapar de dois perigos: o do mentalismo e o do sociologismo. O autor sustenta que os saberes dos professores são de fato saberes sociais e apresenta motivos para que tais saberes sejam assim qualificados. É arriscado, no entanto, considerar que todo o saber do professor seja exclusivamente social a ponto de negligenciar as características individuais do sujeito que os comporta.

O autor mostra que esse saber é social porque é partilhado por todo o grupo de alunos e professores, de modo que as representações de um professor específico, por mais originais que sejam, só ganham sentido quando estão inseridas em um contexto de trabalho coletivo. O saber individual que o professor tem só se transforma em saber docente quando tal saber é compartilhado com grupo a que pertence.

Este saber é social também porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, são práticas sociais. De modo distinto ao que ocorre com um operário da indústria, que trabalha com objetos manipuláveis, os professores trabalham com pessoas e suas práticas em um contexto inexorável de interação social. Dessa forma, o saber da prática do trabalho dele é uma prática social e constitui um saber da prática, o saber fazer que o professor tem da sua prática, e que agrega todos os conhecimentos que ele adquiriu ao longo da vida desde a formação, em especial nos bancos escolares, até a formação na universidade e a formação continuada em serviço, as trocas de experiências com seus pares, seus colegas de trabalho, bem como o saber da experiência vivida na sala de aula.

Para Tardif (2014), a aprendizagem é uma construção social em que os conteúdos dependem de dimensões históricas, sociais e culturais que os legitime, usando uma estrutura que coloca poderes contra poderes. Isto se relaciona com a reflexão de Bourdieu acerca do poder do dominante sobre o dominado. Estas relações se verificam em diferentes contextos envolvendo processos de ensino-aprendizagem e envolvem saberes que vem da sala de aula e as experiências que professores vivem quando exercem sua autoridade e quando percebem que os alunos e eles próprios são obrigados a obedecer a uma ordem hierárquica dentro da escola.

De acordo com Certeau (1994), os poderes de dominantes e dominados derivam de lugares diferentes. Enquanto aquele que domina tem seu poder vindo do conhecimento, do saber que “sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio” (CERTEAU, 1994, p.100), aquele que é dominado busca poder pela ação dentro do campo inimigo – trata-se uma “tática” para aprender a se movimentar dentro de um lugar que não é seu. “A tática é a arte do fraco”, diz Certeau, de forma que é possível compreender que, enquanto dominados, esses sujeitos estão/são também desprovidos de poder. Tratam-se de forças opostas que batalham com pesos desiguais: “a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (id., ibid., p.101). De forma que julgo pertinente o debate a respeito do assunto por todos os sujeitos atuantes na comunidade escolar.

Tardif (2014) argumenta que o professor já traz uma bagagem de conhecimento e de formação desde os bancos escolares. Isto, pois estes professores já tinham contato com o seu futuro ofício desde a escola primária;

diferentemente de outras profissões, nas quais o trabalhador conhecerá sua atividade laboral já na graduação e em cursos de especialização. O professor já tem essa vivência desde criança, mas, apesar de ter vivência do saber ensinar e saber aprender, ele ainda não possui a formação necessária para uma prática docente eficaz. Este processo de formação irá se desenvolver através de seu trabalho diário na sala de aula, junto com seus alunos e através das trocas de conhecimentos e de experiências com os colegas. As reflexões de Certeau sugerem uma questão que merece atenção, talvez para ser tratada em outro estudo: existe deficiência na formação docente ou temos a formação necessária para manter o status da sociedade? Em que sentido é desejável ter profissionais mais atentos e participantes de rotinas de formação em serviço? A formação experiencial do professor é conhecimento válido ou traz prejuízos aos alunos?

Como forma de organizar o pensamento, Tardif (2014) elenca alguns fios condutores e um desses fios mostra que o saber do trabalho do professor inicialmente está diretamente relacionado com o trabalho que ele faz na escola, dentro da sala de aula e com as experiências que ele vive juntamente com seus colegas de trabalho. Em suas palavras:

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber estará a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com saber nunca são relações estritamente cognitivas. (id., *ibid.*, p.17)

Com essa premissa, Tardif esclarece que é vital fazer a junção daquilo que o professor é, com aquilo que ele faz e com aquilo que ele sabe. Aquilo que o professor é e aquilo que ele faz, de modo que o saber docente vai estar marcado por essas duas faces do saber dos professores, vai trabalhar tanto com o que ele é quanto com os conhecimentos daquilo que ele faz na sua profissão.

Tardif mostra que o trabalho do professor é um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação sócio profissional e ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula (cf. TARDIF, 2014).

O autor mostra ainda que o trabalho do professor é um trabalho interativo, visto que social. O trabalho do professor é com pessoas e a produção, uma produção conjunta ao saber escolar, dito nas minhas palavras.

Tardif argumenta que o saber docente tem sido já há algumas décadas desvalorizado pela academia, a despeito de ser um saber estratégico e plural. De forma que o exercício recorrente de se separar o conhecimento científico daqueles que os colocam em contato com a realidade vem perpetuando uma distinção entre o cientista e o prático. Isto tem prejudicado a produção do saber docente, visto que este é precisamente um saber que reúne essas duas características.

Conforme Tardif (ibid. p. 35):

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica, tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si.

O autor argumenta que na academia e na escola existe um objetivo específico e diferenciado para o lidar com a produção de saberes. Os professores têm as competências técnicas para transmitir o conhecimento elaborado por outros grupos. Adiante, sobre o mesmo assunto, prossegue o autor: “[é] bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar em contato com os professores” (TARDIF, 2014, 35).

Boaventura de Sousa Santos, contudo, tem dito sobre a necessidade de discutir os caminhos da educação popular e da universidade que, segundo o autor tem andado em direções opostas: “andaram de costas voltadas durante muito tempo”. O autor prossegue afirmando que

[...] nós temos que nos deseducar de muitas coisas que aprendemos para podermos começar a aprender de outra forma, e educar de outra forma, portanto, uma desaprendizagem que é fundamental em que a gente tem que se abrir a outra realidade, a outras cumplicidades, a outras formas de entender a educação, o mundo e a universidade porque é aí que está o futuro” (SANTOS, 2016, nota de aula).

Advogado, pós-graduado em Filosofia e Sociologia, Boaventura de S. Santos tem contribuído positivamente com os estudos em Educação. Uma das importantes contribuições que pretendo levar em conta neste estudo é sua reflexão sobre as ciências, visto que me é de particular interesse os modos como se dão a produção e manipulação do conhecimento na sociedade.

Para Santos (2010), todo conhecimento científico é social, tendo em vista que não existe construção de saber que não seja feita na interação com o outro, como acontece na escola da educação básica onde, além de ensinar, o professor também aprende. Para o autor “todo conhecimento científico visa constituir-se num novo

senso comum” de modo que as experiências que levam a aprendizagem não podem ser descartadas com a falsa justificativa de não ser conhecimento científico.

Santos (2010) versa sobre a relação entre as ciências naturais e as ciências sociais, elencando fatores que tornam ou não uma e outra reconhecidas como ciências aceitas pela sociedade. Destaca que as ciências naturais se assentam nos fatos “material ou fisicamente” comprovados, nos fatos observáveis que apresentam resultados esperados, e que, exatamente ao contrário, quando se fala das ciências sociais não existem certezas da motivação por trás de comportamentos apresentados. Tal incerteza também se verifica na educação escolar.

Quando utilizo o termo “ciência” refiro-me às ciências sociais como fundantes do meu pensamento; quando falo, por outro lado, em conhecimento científico refiro-me ao conhecimento comprovado factualmente. Quanto ao conhecimento produzido pela educação escolar, questiono a impossibilidade de que este seja reconhecido como conhecimento científico. Entendo que o conhecimento produzido nos espaços de educação escolar parte do senso comum e se tornam conhecimento científico na medida em que haja o reconhecimento de que, mesmo não sendo possível quantificar respostas ou resultados, esses saberes são válidos para a sociedade.

Se o objetivo é impulsionar a lógica dialética que transforma uma coisa em outra, que permite que conhecimento científico se torne senso comum e vice-versa, manter essas produções desconectadas não trariam nenhum proveito.

Quando fala de “epistemicídio”, Santos (2002) mostra como o “conhecimento científico socialmente construído” produz silenciamentos e desperdiça experiências. Enquanto o padrão europeu de conhecimento, de cultura e de sociedade é tido como parâmetro, são negadas as vivências de pobres, negros, habitantes de países pobres pelo mundo. Na escola, esse padrão chega incorporado nos currículos, na organização dos espaços, no discurso dos professores. Ao passo que as totalidades são negadas por estarem postas em submissão à uma única totalidade; crianças pobres, negras, com deficiência são marginalizadas, já que não se enquadram nos moldes da escola.

A formação de professores e professoras de acordo com Tardif, é fortemente regida por essa mesma lógica epistemicida, tendo em vista sua formação nos bancos da escola tradicional claramente reconhecida como aparelho ideológico de estado (cf. ALTHUSSER, 1970). De que forma, então, poderiam ser encontrados

outros caminhos para a superação do fracasso escolar no ciclo de alfabetização dada a profundidade das origens desse problema?

A partir deste momento, começo a vislumbrar uma relação entre a prática docente e a jurisprudência da pedagogia. Ainda não de modo definitivo, percebo que a jurisprudência seria uma forma de empoderamento e de fazer com que o saber docente ganhe status de conhecimento científico.

Ao falar sobre os saberes experienciais, Tardif (2014) argumenta que tais saberes formam o conjunto de representações dos professores, constituídos por suas interpretações e compreensões da sua própria prática. Nesse aspecto, há de se considerar a proposta de Sússekind (2012) com sua defesa do uso das narrativas como prática de pesquisa.

Seja pelas regras de convívio social no ambiente escolar ou pelas hierarquias, os saberes dos professores vão estar sempre condicionados e esses condicionamentos vão criando vivências que constituem saberes experienciais (cf. Tardif, 2014).

No exercício de sua função os condicionantes aparecem relacionados às situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. (id., *ibid.*, p. 49)

O autor sustenta que o lidar com essas situações transitórias e ter de tomar medidas imediatas, sem ter a chance de teorizar a respeito daquela situação que está vivendo, forma no professor o “habitus” – trata-se aqui precisamente da capacidade do professor de se adaptar à rotina de seu trabalho através de saberes práticos que vão facilitar a rotina dele dentro da escola.

Para Sússekind e Reis (2015, p. 616), no entanto, “o exercício de narrar é também um *espaço-tempo* de formação. [...] compartilhar as experiências vividas tecem conhecimentos múltiplos a respeito de como cada professor pratica sua profissão”.

Em conformidade com os dizeres de Tardif (2014), sem deixar de levar em consideração Sússekind e Reis (2015), cabem aqui as palavras da professora Cláudia Barreiros (2009) quanto à valorização dos saberes docentes – e propõe:

Nesse caso, o nosso trabalho como pesquisadoras/es seria o de sistematizar e publicizar práticas, princípios e fundamentos que professoras/es práticas/os vêm desenvolvendo para tomar esses saberes para análise e reflexão em novos contextos: uma ‘jurisprudência da pedagogia’. Assim, não é para tomá-los no sentido prescritivo, mas como um elemento a mais na reflexão. (BARREIROS, 2009, p. 8)

A jurisprudência da pedagogia coloca-se para mim neste momento como meio concreto de ação na união professor (prático) e cientista (teórico), com vistas a uma articulação mais efetiva entre o conhecimento científico produzido na academia e o conhecimento produzido pela escola básica. Trata-se aqui de fazer emergir os dizeres, as vivências cotidianas, as práticas exitosas e as não exitosas (por que não?), de modo que, através da partilha desses conhecimentos, as experiências de êxito ocorram com mais frequência.

Aos saberes dos professores estão também ligadas as questões voltadas ao currículo escolar, incluindo os conteúdos escolares. Embora tais questões já incidam sobre os saberes/fazer docentes, professoras e professores precisam estar cientes das intenções envolvidas nas escolhas feitas sobre ensinar esse ou aquele conteúdo, dessa ou daquela maneira. Sobre isso, Silva (2010) indica que não se faz necessário pretender capturar o verdadeiro significado de currículo, e, fundamentando essa prerrogativa, o autor realiza uma análise do que é "teoria" e do que é "discurso", contrapondo assim os dois conceitos.

Sobre "teoria", esta seria uma representação da realidade que dispõe de um caráter meramente descritivo; ao passo que "discurso" trata de uma noção que antecede a descrição de um objeto. Na medida em que se expressam ideias sobre determinado objeto, estas mesmas falas e expressões vão aos poucos delimitando a realidade do objeto até sua definição como tal.

Assim, o currículo é primeiro constituído no campo do discurso e é mutável, bem como como os discursos acerca dele que também o são. De acordo com Tyler apud Silva (2010, p. 25), a organização do currículo deve responder a quatro questões básicas:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Se forem submetidas a organização e o desenvolvimento do currículo às questões postas, é possível que o professor consiga estabelecer mais precisamente padrões de controle em relação aos conteúdos trabalhados, mas não propriamente sobre o currículo. Os conteúdos são parte do currículo e uma ação de controle de objetivos, estratégias e avaliações não necessariamente contemplariam o currículo

em sua amplitude, visto estarem envolvidas aí questões de identidade e subjetividade.

A exigência de que os objetivos sejam padrões de referência quanto ao que deve ser ensinado e avaliado enrijecem e diminuem a noção de currículo. Portanto, é positivo que o professor tenha uma noção de organização do trabalho com os alunos sem, contudo, desconsiderar a riqueza de aprendizagens outras existentes no espaço/tempo escolar.

Süssekind e Reis (2015, p. 615) apostam na possibilidade do trabalho com uma infinidade de saberes que escapam aos planejamentos e grades curriculares pré-estabelecidas:

Cremos ser possível afirmar que nesse movimento as aprendizagens não são fins a serem atingidos e escapam ao planejamento de qualquer tipo por serem tecidas nas redes que se tramam na infinidade de saberes, e suas ignorâncias, que circulam a todo tempo nas salas de aula.

Privilegiando a experiência das professoras e professores do Ensino Fundamental I, creio que o trabalho com as disciplinas do núcleo comum do currículo dê possibilidade de, não somente articular conhecimentos entre essas disciplinas como também de problematizar aquilo que não é objeto de estudo dos currículos oficiais. Assim, além de levantar a importância de discutir o que se ensina na escola, acredito ser imprescindível realizarem-se esforços no sentido de conferir autonomia ao aluno mediante aquilo que é necessário trabalhar, num diálogo com o conceito de “táticas” de Certeau (op. cit.).

Silva (2010, p. 79), após mostrar como surgiram as ideias a respeito de currículo oculto diz da importância de saber o que fazer com ele. Acredito que o interesse principal deveria ser pelas questões de relacionamento, viés pelo qual pude verificar as implicações das concepções de avaliação assumidas. Mas se faz relevante a visita aos conceitos elencados por Basil Bernstein, em Silva (2010), sobre o que será comentado a seguir.

Currículo, Pedagogia e Avaliação

São definidos por Basil Bernstein como sistemas de mensagens que tratam da validade do que ensinar, de como ensinar e de como verificar a internalização do que foi ensinado:

"... o currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento, e a avaliação

define o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de quem é ensinado" (id., *ibid.*, p. 71).

Organização curricular: poder e controle

Em seu trabalho, o autor realiza uma análise sobre o currículo e relaciona a questão do poder com a classificação dos conteúdos (o que pode ser ensinado) e vincula a questão do controle com a transmissão do conteúdo (com a pedagogia). "Para Bernstein, o poder não é algo que distorce o currículo ou a pedagogia", (id., *ibid.*, p. 73)

Currículo coleção e currículo integrado: valoração/classificação

As concepções de currículo coleção e de currículo integrado para Bernstein têm ligação com as questões de valoração e classificação, tendo em vista que o autor define a questão da classificação como a divisão/separação de áreas/campos do conhecimento através de critérios de organização que ditam o que pode e o que não pode ficar junto numa área de conhecimento (programa de disciplina). Assim, quanto mais nítidas as fronteiras/divisões entre os campos do conhecimento, maior a classificação; e quanto maior a classificação maior caráter de coleção apresenta o currículo. Ao passo que, quanto menos nítidas as fronteiras, menor a classificação e maior é o caráter integrado do currículo.

Pedagogia: transmissão/controle; construção/liberdade o poder está intrínseco. Relação entre controle/construção e poder pode ser mais sutil que parece.

O autor traduz a palavra pedagogia por "transmissão" e mostra a importância que deve ter a forma como os conhecimentos são tratados pela escola. Maior ou menor classificação definem a forma de transmissão: "Essa característica do processo de transmissão é designada por outro termo especializado do jargão de Bernstein: Enquadramento" (id., *ibid.*, p. 73).

Enquadramento relaciona-se ao nível de controle sobre a forma de transmissão de conhecimentos, de modo que quanto maior for o controle do processo (através de objetivos, estratégias e avaliação bem definidos), tão maior será o enquadramento. Há aqui uma relação muito sutil com o poder que, associado com a classificação, dita o que deve ou não ser incluído no currículo oficial.

Estruturas de classe/estruturas de consciência = conexões macro/microsociológicas = código x interação social

A elaboração da teoria dos códigos faz com que, aos poucos, Bernstein abandone as questões sobre currículo. Tais questões, no entanto, continuam presentes nesta teoria, que define o código como um tipo de "gramática" (saberes/práticas) adquirida pelas pessoas em suas classes e grupos sociais que, por sua vez, determinam "a consciência da pessoa, o que ela pensa e, portanto, os significados que ela realiza ou produz na interação social" (id., ibid., p. 74)

Embora não estabeleça claramente um conceito de classes sociais, o autor tem claro que é através do código que se faz a ligação entre estruturas macro e microsociológicas dessas classes, da consciência individual e das interações sociais: "É, pois, o código que faz a ligação entre as estruturas macrosociológicas da classe social, a consciência individual e as interações sociais ao microsociológico" (id., ibid., p. 74).

Estrutura curricular mais Pedagogia = Código

O código, segundo Bernstein, pode ser aprendido em diversas instituições sociais, porém nunca de forma explícita, mas sim sempre na vivência do que é ou não aceitável no grupo em que se está inserido. Na escola, o código é ensinado, da mesma maneira, através dos três sistemas de mensagem definidos pelo autor: o currículo, a pedagogia e a avaliação. O currículo através de uma ideologia implica a classificação dos conhecimentos ou do maior ou menor enquadramento da pedagogia. Estas estruturas determinam o código daquela comunidade escolar.

Código restrito, código elaborado, pedagogia invisível

A categorização do código entre restrito e elaborado diz respeito à capacidade de abstração do estudante em sua comunicação. No caso do código restrito: menor a capacidade de abstração e maior a necessidade de concretude do objeto a ser descrito. Já no caso do código elaborado: maior a capacidade de abstração e de descrição de situações e objetos sem a necessidade do concreto. Ambos os códigos estão relacionados com questões de diferenças marcadas pela desigualdade social.

O autor não estabelece critérios de hierarquização entre as categorias de código, contudo, estas se estabelecem pelas diferenças entre classes sociais e

neste contexto a pedagogia invisível é aquela que atua nas formas de reprodução dessas culturas (ensino acadêmico tradicional/ensino profissionalizante).

Educação Progressista x teoria do código

Embora a educação progressista coloque o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, para Bernstein isso ainda não era suficiente, visto que ainda não se consideravam os "princípios de poder da divisão social" (id., *ibid.*, p. 76). Para o autor, a escola ainda não se colocava adequadamente perante as desigualdades sociais que constituíam fator causa do fracasso escolar dos alunos da classe operária. A pedagogia centrada na criança apenas mudava os princípios de poder e controle do currículo sem estabelecer novos códigos.

Contudo, Lontra e Sússekind (2016, p. 95), explicam que

No que se refere às conversas curriculares, entendemos que os currículos são sempre negociados. Assim, os currículos têm que apre(e)nder os conhecimentos novos sem des-apre(e)nder os antigos. Este movimento não pode ser de aculturação. Ao contrário, ecologia e justiça nas práticas curriculares implicam considerar que sempre que for para seu enriquecimento, na igualdade e na diferença, os estudantes têm direito a aprender aquilo que desconhecem e, sempre que for para lhes assegurar fluxos identitários e a autoestima que a eles se associa, eles devem ter seus próprios conhecimentos valorizados, num re-conhecimento.

Ao analisar relatos sobre a formação de professoras da educação básica, as autoras relatam perceber nessas falas o reconhecimento da existência de uma formação no cotidiano da ação docente/discente. Alunos e professores ensinam/aprendem no cotidiano das relações, nas conversas com seus pares e nas conversas entre professores e alunos e entre alunos e professores.

Lontra e Sússekind (2016) mostram que o currículo é, portanto, construído na travessia do espaço/tempo escolar, nos acontecimentos e vivências ocorridas. Em Santos (2010), é destacada a importância do exercício da "justiça cognitiva" como meio de combater o epistemicídio que provoca o apagamento dos conhecimentos produzidos no dia-a-dia pelos diferentes sujeitos em diferentes culturas. Quanto a que cabe a passagem:

Por intermédio das conversas, narrativas e relatos podemos trocar e compartilhar táticas e práticas, podemos reinventá-las. Reinventa-se, desse modo, não somente as metodologias, mas os conhecimentos e as práticas sociais, simultaneamente (LONTRA & SÚSSEKIND, *ibid.*, p. 103).

Já Sússekid e Reis (2015) mostram a importância da conversa entre professores, entre alunos e entre alunos e professores, das trocas de experiências,

dos relatos a respeito das práticas pedagógicas e da vida de cada um para a composição do que consideram que seja o currículo. Temos aqui uma travessia pelo espaço/tempo da escola que se dá em relações complexas e que negam as dicotomias hierarquizantes (SANTOS, 2010). Formam-se assim os sujeitos não na linearidade, mas nas subjetividades. Estas reflexões fornecem bases relevantes para as ações desta pesquisa e por esse motivo deu-se a escolha de uma metodologia que torne possível a construção conjunta da pesquisadora com as professoras e professores.

1.4 Bases teóricas norteadoras

Após dialogar com conceitos tão importantes para compor o quadro epistemológico do presente estudo, é possível sintetizar minha base teórica.

Percebo as implicações de sentidos atribuídos a pessoas, espaços e tempos nas avaliações levadas a cabo pela constante e “natural” emissão de juízos de valor (PERRENOUD, 1999).

O conceito da avaliação entre duas lógicas: 1) que pode levar à produção de estigmas, de uma lógica seletiva e injusta, ou 2) que pode conduzir às aprendizagens, ao respeito às diferenças, à interculturalidade.

Em relação à segunda lógica, o conceito de jurisprudência pedagógica apresenta-se como potente no sentido da valorização da experiência profissional do professor para a solução de problemas no ensino, apontando para caminhos possíveis de alcançar o êxito na educação das crianças da escola básica. Caminhos esses constituídos na e a partir da escola, ou seja, contra a tese de que a solução vem de fora, trazida por um especialista. Ou seja, num terreno onde não haja leis impostas, mas diálogo com experiências e reflexões outras.

Conhecer a experiência do outro ao lidar com seus problemas, com seus erros e acertos, pode me ajudar a lidar com meus próprios problemas. Mas os meus problemas nunca serão os mesmos do outro.

Assim, foi possível esquematizar a formação desta base.

Figura 2 - Esquema da base teórica



Fonte: A autora, 2018

Em uma análise do esquema apresentado pretendo a compreensão de que as interpretações sobre o que seja avaliar, do que seja a escola e do papel de cada um dentro dela interfira na forma como se avalia e nos resultados dos processos de avaliação, conforme as duas lógicas identificadas por Perrenoud (1999).

Tendo em vista que a busca é por recuperar os índices de desenvolvimento acadêmico dos estudantes, diminuindo o fracasso escolar, a mesma análise deve indicar a necessidade de dar atenção aos polos superior e inferior do esquema apresentado: nas ações voltadas para a aproximação com a comunidade onde a escola se encontra, na tentativa de transformar os sentidos atribuídos pela comunidade à escola e ao ensino; criar jurisprudências através da partilha das experiências de ensino na escola.

De modo que a lógica seria atuar na formação de elos entre comunidade/escola/família, escola/professoras, professoras/alunos, alunos/alunos, num projeto que reúna valores sociais de convivência com os diferentes em posição de respeito, ao passo que, aos poucos, vão se extinguindo as atitudes de produção de estigmas, de violência e seletividade.

2 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Como pesquisadora que também ocupa cargo de professora da Escola Marilândia, procurei adotar uma postura de escuta atenta ao mesmo tempo em que participava com naturalidade do cotidiano, nas conversas, nas reuniões, nos intervalos e nos horários de aula.

Chizzotti (2003) expôs a evolução da pesquisa qualitativa em cinco marcos, traçando um desenvolvimento histórico. Para o autor,

[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (id., *ibid.*, p. 221).

Assim, independentemente da metodologia aplicada, a pesquisa qualitativa parte da interação entre pesquisador e pesquisado, não sendo possível que a construção do conhecimento se dê isoladamente, como acontece mais facilmente com as pesquisas de caráter quantitativo.

O primeiro dos cinco marcos expostos pelo autor remonta às práticas de pesquisa do final do século XIX, focalizadas na análise dos problemas da sociedade europeia ocidental; em detrimento de outras populações mais pobres, colonizadas ou menos “cultas”. O segundo marco, historicamente situado na primeira metade do século XX, aponta para o surgimento da antropologia como ciência e para o momento em que várias ciências, inclusive a educação, se consolidam como campos de investigação. O terceiro, período do pós-guerra até a década de 1970, consolida conceitos de objetividade, validade e fidedignidade, numa linha positivista, na busca pela construção do conhecimento verificável. Entre os anos 70 e 80, as certezas do positivismo são colocadas em xeque e autores com experiência em pesquisa quantitativa passam a reconhecer as virtudes da pesquisa qualitativa e passa a ser questionado o grau de certezas das pesquisas em ciências humanas. O quinto e último marco, que parte dos anos 90, aponta para a soberania do sistema capitalista e para a “ideia de igualdade” com a globalização, embora também se fortaleça a denúncia às desigualdades advindas dessa ilusão igualitária.

Após analisar o panorama da pesquisa qualitativa apresentado pelo autor, compreendi que o último marco se deu na minha relação com meu objeto de estudo. Não consigo compreender uma relação de radical afastamento com meu objeto de pesquisa. Estando presente no campo, minha identidade de professora e a relação

de pertencimento ao local de trabalho vem à tona a todo momento, me remetendo a sentimentos, preconceitos e expectativas. De forma que, ao mesmo tempo em que me sinto pertencente a essa realidade, me coloquei em posição de ouvinte e busquei não interferir nos dados coletados, embora saiba que mesmo sem fazê-lo deliberadamente posso tê-lo feito inconscientemente.

Busco aqui enfatizar que a ética e a fidelidade foram priorizadas nessa relação, conquanto a subjetividade não possa ser plenamente desconsiderada. Conforme Barbier (1985, p. 106) aponta, “[d]e fato as ciências humanas são mais vulneráveis à ação subterrânea da subjetividade na elaboração e desenvolvimento de uma pesquisa.”

A subjetividade, no lugar da objetividade elencada no quinto marco da pesquisa qualitativa para Chizzotti (2003). Subjetividade, porque o multiculturalismo evidente na escola e na sociedade assim determinam. Só posso compreender que minha pesquisa será útil se ela for capaz de acolher as diferenças presentes no contexto do campo de estudo, se conseguir contemplar o maior número possível de casos, dificuldades, habilidades, saberes...

Para Barbier (1985, p. 120),

[o] engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em expor sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento.

Entendo, portanto, que as minhas motivações como pesquisadora já me colocam numa posição ativa na relação com meu objeto de estudo. Se eu não me coloco nessa relação expondo com clareza minhas intenções e motivações, torno-me tão alheia àquela realidade que não serei capaz de levantar os dados necessários.

Para Sant’Ana (2010, p. 5),

[o] sujeito é movido sempre por um projeto sociopolítico modulado pela inscrição de sua subjetividade naquele momento de sua história biográfica no seu mundo sociocultural. Refletindo a experiência de animador de grupo e de concretização de pesquisa-ação.

Ao acompanhar a rotina de uma escola da rede pública de Ensino Fundamental I, foi possível ouvir e registrar relatos e realizar reflexões com professoras e professores a respeito da forma como os sujeitos nas turmas do ciclo de alfabetização se relacionam em torno do processo de construção do

conhecimento, o que inclui os procedimentos de avaliação adotados pela escola (os formais e os não formais) e torna viável debates que ajudem a pensar em possíveis medidas para amenizar o problema.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo em que não se descartam informações de cunho quantitativo (cf. BRANDÃO, 2012) e que envolveu a análise das concepções sobre avaliação escolar nas turmas do ciclo de alfabetização da Escola Municipal Marilândia, pertencente ao quadro da rede municipal de ensino de Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense, escola em que trabalho como professora, embora atualmente afastada para a realização deste estudo.

Há na escola atualmente seis turmas cursando o ciclo de alfabetização do primeiro ao terceiro ano de escolaridade: três no primeiro turno e três no segundo turno. Foram participantes deste estudo todos os professores regentes, orientadores, dirigentes e a própria diretora.

A unidade escolar atende somente ao Ensino Fundamental I.

O presente trabalho de pesquisa constitui-se em **dois momentos distintos**, a saber: **a fase exploratória** que envolveu uma análise documental, entrevistas abertas às professoras do ciclo (para quem quis participar) e a observação participante. No segundo momento a proposta da pesquisa se concretizou em um **evento intitulado “Novas perspectivas sobre o ciclo de alfabetização: possibilidades do fazer pedagógico na E. M. Marilândia”** realizado em uma série de seis encontros com professoras e professores da escola pesquisada.

Durante a primeira parte da atividade de pesquisa, a **fase exploratória**, algumas atividades específicas foram elencadas:

- Leitura e análise de documentos diversos da escola (como Livro de Registros, Atas de Resultados Finais, Mapas Estatísticos, arquivos ativo e inativo);
- A realização de entrevistas aos professores e gravações em áudio, com a prévia autorização dos envolvidos;
- A observação do relacionamento entre professores e alunos e a participação em reuniões de estudos e de Conselhos de Classe;

Para atender aos objetivos anteriormente descritos, ainda outras ações relevantes puderam se concretizar:

- A organização e elaboração de dados que serviram como objetos para reflexão e análise, bem como para posteriormente serem utilizados na

produção de uma série de grupos de estudos que trataram do problema do fracasso escolar expresso na avaliação das turmas do ciclo de alfabetização;

- A realização de momentos de reflexão com os docentes acerca dos atos de violência praticados nos momentos de avaliação, consciente ou inconscientemente.

Com a finalidade de preservar a identidade dos pessoalmente envolvidos, foi apresentado, para ciência e autorização para participação na pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, somente aos profissionais da unidade escolar, já que as crianças não foram abordadas.

No segundo momento do estudo, houve a realização de um evento envolvendo os professores da escola que apresentou um caráter de consultoria colaborativa.

Para a criação das atividades do referido evento, havia sido realizada uma sondagem para saber quais as demandas que mais dificultavam o trabalho pedagógico. As professoras e professores do ciclo elencaram também os pontos que consideraram serem necessários de se melhorar em suas práticas pedagógicas. Assim, alguns temas foram escolhidos para serem levantados nas reuniões do evento, sendo estes tratados sob o viés deste estudo e de sua metodologia.

Os objetivos principais destes encontros foram: a) sensibilizar as/os professoras/es para uma prática de avaliação justa e não seletiva, buscando o sucesso escolar no ciclo de alfabetização; b) proporcionar momentos de estudo e reflexão acerca do tema avaliação e o ciclo de alfabetização, bem como as suas relações com as outras etapas da educação escolar; c) promover debate a respeito da suposta neutralidade da escola com relação a diversidade cultural dos estudantes que atende; d) refletir sobre as diferentes necessidades dos alunos e sobre o que a escola tem feito para atendê-los, fazendo-o mediante uma perspectiva multi-intercultural; e) articular a temática avaliação à da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, buscando meios práticos de realizar a inclusão nas turmas do ciclo e f) realizar uma mostra crítica de atividades de cada professor com sua turma.

2.1 Consultoria colaborativa como processo de solução de problemas na escola

A consultoria colaborativa, conforme definida por Idol et al. (1994), consiste em um processo de construção de caminhos para a solução de problemas em grupo – neste caso, será aplicada a um grupo de professores em escola pública municipal. A escolha da consultoria colaborativa como processo metodológico nesta pesquisa justifica-se pelo caráter qualitativo desta. De acordo com estudos da Professora Luciana de Barros Oliveira (2016, p. 64), a pesquisa qualitativa “permite a imersão no contexto da investigação tanto para o conhecimento do cotidiano escolar, quanto para a análise e organização de práticas pedagógicas junto aos professores...” e “responde a questões muito particulares que não podem ser quantificadas. Questões essas configuradas por fenômenos humanos que fazem parte de uma realidade social”.

Assim, embora já tenha sido dito que não se pretende desprezar dados quantitativos, a proposta desta pesquisa é de que seja um estudo qualitativo, tendo em vista a dificuldade na quantificação de dados relativos à aprendizagem real dos alunos do ciclo, bem como das metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula.

Em West & Idol (1990), são descritos os três mais importantes propósitos da consultoria colaborativa, a saber: “(a) *to prevent learning and behavioral problems, (b) to remediate learning and behavioral problems, and (c) to coordinate instructional programs*” (WEST & IDOL, 1990, p. 22)⁸. Estes propósitos definem as necessidades por processos de consultoria colaborativa, devendo ser destacada aqui a importância de se fazer com que professores passem a compartilhar o trabalho com colegas e com agentes externos à sala de aula. Os autores apontam, também, para as diferenças conceituais entre cooperação e colaboração, e depois definem o que é consultoria.

Inicialmente, os autores estabelecem a diferença entre os conceitos de cooperação e colaboração. Quanto ao primeiro, entendem que se trata de um processo em que várias pessoas ou profissionais podem trabalhar objetivando o progresso na solução de determinado problema sem, contudo, haver uma obrigação

⁸ Tradução própria: “(a) para prevenir problemas de aprendizagem e comportamento, (b) para resolver problemas de aprendizagem e comportamento, e (c) para organizar programas de formação”.

para o trabalho conjunto e a co-responsabilização. A colaboração, por sua vez, envolve os profissionais no trabalho conjunto, inclusive com relação à responsabilidade que cada um deve assumir sobre as ações planejadas e sobre os resultados alcançados.

Quanto ao processo de consultoria, os autores explicam que “[c]onsultation itself has been used to define a myriad of colegial activities that occur among school professionals” (WEST & IDOL, 1990, p. 23)⁹. Dessa forma, mostram que a chave para diferenciar consultoria e colaboração está no fato de que no segundo processo existe paridade e reciprocidade no trabalho dos que se reúnem em torno de uma problemática.

Em meu entender, é necessária uma articulação destes dois processos ao se utilizar uma metodologia de pesquisa qualitativa que leve em consideração a opinião e a participação dos envolvidos (professores do ciclo) na construção crítica de uma nova realidade face ao fracasso escolar no ciclo de alfabetização. Uma consultoria simples não daria conta de abarcar estes processos por ser uma prática mais fechada na busca de orientação. A consultoria, então, seria a palavra para ajuda ou orientação, ao passo que a colaboração contribui com a consultoria conferindo-lhe um caráter de participação e trabalho conjunto. Conforme os autores:

Collaborative consultation is an interactive process which enabled people with diverse expertise to generate creative solutions to mutually defined problems. The outcome is enhanced, altered, and different from the original solutions that any team member would produce independently. The major outcome of collaborative consultation is to provide comprehensive and effective programs for students with special needs within the most appropriate context, thereby enabling them to achieve maximum constructive interaction with their nonhandicapped peers (IDOL, PAOLUCCI-WHITCOMB, & NEVIN, 1986, p. 1)¹⁰.

Embora neste estudo a intenção seja tratar de todos os alunos do ciclo de alfabetização que apresentem dificuldades de aprendizagem e não somente dos alunos com necessidades especiais, a consultoria colaborativa apresenta-se como melhor metodologia, tendo em vista seus princípios norteadores aproximarem-se

⁹ Tradução própria: “Consultoria por si mesma tem sido usada para definir milhares de atividades colegiadas que ocorrem entre os profissionais da escola”.

¹⁰ Tradução própria: “A consultoria colaborativa é um processo interativo que permitiu que pessoas com conhecimentos diversos gerassem soluções criadas para problemas mutuamente definidos. O resultado é melhorado, alterado e diferente das soluções originais que qualquer membro da equipe poderia produzir de forma independente. O principal resultado da consultoria colaborativa é fornecer programas abrangentes e eficazes para alunos com necessidades especiais dentro do contexto mais apropriado, permitindo assim que eles consigam a interação construtiva máxima com seus pares não impedidos”.

das questões que envolvem a emancipação dos sujeitos e da democracia na escola. Conforme West & Idol (1990, p. 24), “[a]s various collaborating groups work together they create something very powerful, called mutual empowerment”¹¹.

Os estágios mais aceitos num processo de consultoria colaborativa simples são, basicamente:

- 1 – Negociação dos objetivos
- 2 – Identificação do problema
- 3 – Elaboração de intervenção(ões) a ser(em) recomendada(s)
- 4 – Implementação das ações recomendadas
- 5 – Avaliação
- 6 – Reformulação

Durante esses seis estágios, faz-se a todo tempo presente a negociação de todas as decisões e de todos os caminhos a serem adotados, sendo sempre o resultado final das discussões uma opinião retirada do consenso, o que torna a todos igualmente responsáveis pelos resultados alcançados ou não.

Essencial para este estudo é a compreensão de Oliveira (2016, p. 71):

[...] entendemos a consultoria colaborativa na escola como um processo que visa a orientar a atividade docente o desenvolvimento de intervenções baseadas nas evidências acadêmicas e comportamentais apresentadas pelos alunos. Nessa direção, a observação e análise das respostas apresentadas pelo aluno devem ser interpretadas para a melhoria da prática pedagógica e não para a classificação do sucesso ou do fracasso do aluno. Esse modelo tem por finalidade melhorar o desempenho dos estudantes através da melhoria da formação dos seus professores, baseando-se na colaboração entre profissionais com diferentes formações.

Destaque-se aqui que a autora mostra real intenção em utilizar a metodologia da consultoria colaborativa e a relaciona às questões elencadas neste estudo como primordiais: a melhoria da qualidade da prática pedagógica e a não classificação do sucesso ou do fracasso do aluno. Estas intenções constituem o elo motivador que me faz eleger esta metodologia para ser utilizada durante a pesquisa de campo.

¹¹ Tradução própria: “À medida que vários grupos de colaboração trabalham juntos, eles criam algo muito poderoso, chamado de empoderamento mútuo”.

3 A CRISE POLÍTICO-ECONÔMICO-SOCIAL NO RIO DE JANEIRO E AS PERSPECTIVAS DA PESQUISA

Em 2015, o Brasil viveu uma reviravolta político-econômica que provocou uma avalanche de prejuízos para a classe trabalhadora. Os efeitos da crise econômica mundial de 2008 não haviam sido afastados com as estratégias de aquecimento da economia propostas no governo Lula e atingiram o governo Dilma que, depois do seu impeachment, foi substituída pelo seu vice, o atual presidente Michel Temer.

As consequências da crise econômica são claramente colocadas na conta da população, uma vez que o insucesso das medidas governamentais adotadas levou à retirada de direitos trabalhistas e previdenciários e têm sido repassados em impostos sobre produtos e serviços.

No Estado do Rio de Janeiro, a situação começou a se agravar, tendo em vista que neste íterim uma série de crimes de corrupção de ordem milionária foi sendo descoberta e, embora os responsáveis fossem “punidos”, os prejuízos aos cofres públicos não eram ressarcidos.

O Governo do Estado do Rio de Janeiro decretou, assim, “Estado de Calamidade Pública no âmbito da administração financeira” alegando profunda crise econômica, o que ajudaria a manter os planos para a realização dos Jogos Olímpicos em agosto/setembro de 2016. Pretendia-se assim evitar a desordem pública por meio da quitação de dívidas com servidores e manter a segurança.

Após a prisão de Sérgio Cabral (ex-governador do Estado) e a assunção do mandato por Pezão (seu vice), como principal estratégia de “recuperação da economia” foi adotada a solicitação de empréstimos ao governo federal que, por sua vez exigiu o cumprimento de exigências para a concessão dos empréstimos, exigências essas que serviriam como garantias de pagamento. Desde então, uma série de retiradas de direitos de servidores – que já estavam com salários atrasados – e de propostas de privatização de serviços públicos foi iniciada. A educação foi atingida de forma covarde. Uma greve histórica foi realizada pelos profissionais da educação do Estado, estando junta a esse movimento a própria UERJ que, sendo propositalmente sucateada, não oferecia condições de manter-se funcionando.

Os repasses de verbas já escassos não eram suficientes nem para a manutenção da limpeza dos prédios da universidade. Profissionais administrativos e

professores sofriam com as dificuldades de ordem financeira e estudantes bolsistas não tinham como frequentar as aulas devido aos atrasos no pagamento das bolsas.

A ausência de repasses aumentou e os municípios começaram a sentir os efeitos da crise vivida pelo Estado. Muitas prefeituras começaram a descumprir seus orçamentos. Milhares de servidores, agora também das redes municipais, ficaram sem salários por períodos de três ou mais meses. Uma onda de insegurança e desespero invadiu a vida das famílias cariocas e fluminenses. Com muitas greves, crianças ficaram sem estudar, pacientes ficaram sem atendimento nos hospitais e o aumento da criminalidade após o fim dos Jogos Olímpicos levaram o Rio de Janeiro à situação de caos em que se encontra mergulhado até hoje.

Diante do paradigma apresentado, é necessário apresentar a realidade de professoras e professores do município de Duque de Caxias, município da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, onde está localizada a escola pesquisada.

Deve ainda ser lembrado que a crise econômica e política vivida no Estado do Rio nos dois últimos anos continua a influenciar a situação econômica dos municípios e que a maneira como cada gestor lida com as consequências da crise evidencia o quanto se mostram ou não preocupados com a garantia de um serviço público de qualidade, não apenas, mas especialmente com a Educação.

O quadro político-econômico-social que se instalou no país, mais especificamente no Estado do Rio de Janeiro e no Município de Duque de Caxias, influenciou profundamente os resultados obtidos nesta pesquisa, tendo em vista que muitas limitações foram colocadas em prol de remediar situações provocadas pela crise financeira vivida no município.

Embora descrito em outras partes deste texto, é importante lembrar que os servidores do município de Duque de Caxias vinham sofrendo com atrasos salariais e falta de pagamento, cortes e perdas salariais desde o início de 2016 e que, ao longo desse tempo, têm eles feito, por meio de representação sindical, paralisações e atos de protesto; todos, no entanto, ignorados. Chegou -se ao ponto de diversos profissionais ficarem sem condições de se deslocarem até seu local de trabalho. Sem mencionar que, mesmo antes de tais indesejáveis circunstâncias, os professores já sofriam com a necessidade de compra de matérias para trabalhar – insumos básicos, tais como canetas para escrever no quadro branco e folhas de papel.

As escolas, muitas delas em péssimas condições de conservação, oferecem riscos para a comunidade escolar. Não raramente, as direções tiram do próprio bolso recursos para manter a limpeza e a segurança no ambiente escolar.

Dessa forma, pensar em transformar as boas perspectivas apresentadas pelos profissionais da Escola Marilândia envolve levar em conta os desafios que são necessários de serem enfrentados e superados. Contudo, temos uma equipe de profissionais que já se encontra exausta e descrente de seus potenciais. Uma equipe que não acredita que seu trabalho seja realmente um serviço fundamental que precisa ser prestado com qualidade.

Por outro lado, há ainda quem se satisfaça e/ou não se incomode com as atuais circunstâncias. Como melhorar então a qualidade de algo que para a “maioria” não precisa ser melhorado? Como puxar esse cabo de guerra para o lado dos que precisam e contam com uma vitória, que parece nunca chegar?

4 O CAMPO DE ESTUDOS: A ESCOLA MUNICIPAL MARILÂNDIA

O Município de Duque de Caxias, durante os primeiros anos da República, fazia parte do Município de Nova Iguaçu e era uma localidade de constantes alagamentos e surtos de febre amarela, além do que era conhecido como “terra sem lei”. A proximidade com o Rio de Janeiro, a presença da estação de trem e o crescimento de loteamentos urbanos atraíram muitos imigrantes que chegavam à procura de emprego e de um lugar mais barato para viver. Nos anos trinta, foram realizadas obras como aterros, drenagem de rios e instalação de bicas d’água tratadas.

Apesar das melhorias, a administração em Nova Iguaçu era distante e os serviços prestados ao distrito eram precários. Dessa forma, lideranças mobilizaram-se para valorizar a região. Em 1930, a troca de placas da estação ferroviária – onde havia anteriormente o nome “Merity” foi colocada uma nova, com a inscrição “Caxias” – fez emergir, após movimentos políticos, o município de Duque de Caxias, criado a partir do Decreto Lei 1055 de 31/12/1943 e hoje formado pelos distritos de Duque de Caxias, Campos Elíseos, Imbariê e Xerém, respectivamente.

Figura 3 – Os Distritos de Duque de Caxias



Fonte: CIDE, 2002; IBGE, 2000; PDBG, 2000; PMDC – Plano Diretor, 2006/ Produzido por Lab-Gis-PUC-Rio, 2009.

A primeira grande indústria da cidade foi a Fábrica Nacional de Motores (FNM), projetada para produzir motores de aviões para as tropas aliadas na Segunda Guerra Mundial. Atualmente, a economia do município baseia-se principalmente nas atividades industriais e de comércio e serviços, tendo como destaque a refinaria de petróleo de Duque de Caxias (REDUC), localizada em Campos Elíseos que, de acordo com Braz & Almeida (2010), chegou ao município em 1961.

Apesar da riqueza econômica produzida no município, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ainda é baixo em comparação a outros municípios do Estado (0,711 contra 0,837 no município de Niterói, conforme dados do IBGE no Censo de 2010), revelando a condição de carência vivida pela maioria da população.

Figura 4 – Comparativo: IDH Caxias e Niterói



Fonte: cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro – ranking Acesso em 25/12/2017

De maneira geral, a rede de ensino de Duque de Caxias atende a alunos da classe popular – o que pode influenciar o modo como a comunidade vê a escola e participa em suas decisões – e conta com aproximadamente 178 escolas, 5.700 professores, 1.400 funcionários e cerca de 80 mil alunos, distribuídos nos quatro Distritos do município.

A Escola Municipal Marilândia, integrante dessa rede de ensino, está localizada no Bairro Parque Marilândia em Campos Elíseos e atende especificamente crianças do Ensino Fundamental I e Educação Infantil.

Os índices da escola no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Inep, são apresentados nas fotografias abaixo conforme consulta realizada no site do instituto.

Figura 5 – Dados Inep: Escola Marilândia

Água consumida pelos alunos	Filtrada
Abastecimento de água	Rede pública; Cacimba/Cisterna/Poço
Abastecimento de energia elétrica	Rede pública
Esgoto sanitário	Rede pública
Banheiro dentro do prédio	Sim
Banheiro fora do prédio	Não
Local de funcionamento da escola	Prédio escolar

(a)

Matrículas		303
Matrículas em tempo integral		0
Turmas		11
Turmas multi		0
Tornos de funcionamento		2
Salas de aula		7
Docentes		10
Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras		0
Total de funcionários		25
Indicador de Nível Socioeconômico – INSE		Médio Alto
Indicador de Complexidade de gestão		Nível 3
Modalidades/ Etapas oferecidas		Pré-escola; Anos Iniciais do Ensino Fundamental

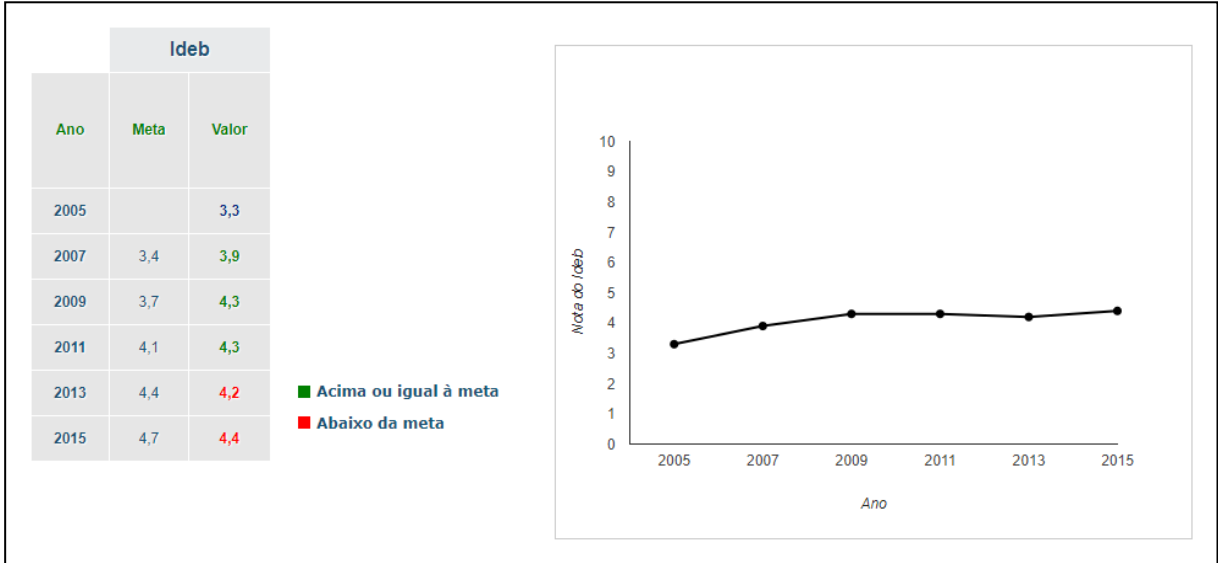
(b)

Legenda: (a) dados sobre a infraestrutura básica da escola; (b) dados da gestão da escola (quantitativo de vagas, turmas, salas de aula, etc.)

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33050171>

Com relação a avaliação do IDEB, a situação da escola é a seguinte:

Figura 6 – IDEB: Desempenho da escola



Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33050171>

Já em relação à formação dos profissionais docentes:

Figura 7 – Inep: Formação dos professores da escola

Destinação do Ixob	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona (ver nota técnica para mais informações).										Cota periódica
	Ensino Fundamental					Anos finais do Ensino Fundamental					
Indicador de adequação da formação do docente	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	
	52	0	18	10	20	--	--	--	--	--	

(a)

Destinação do Ixob	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona (ver nota técnica para mais informações).										Cota periódica
	Anos iniciais do Ensino Fundamental					Anos finais do Ensino Fundamental					
Indicador de adequação da formação do docente	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	
	52	0	18	10	20	--	--	--	--	--	

(b)

Indicador de adequação da formação do docente	Anos iniciais do Ensino Fundamental					Anos finais do Ensino Fundamental				
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
	52	0	18	10	20	--	--	--	--	--

Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias anteriores (ver nota técnica para mais informações).

©

Indicador de adequação da formação do docente	Anos iniciais do Ensino Fundamental					Anos finais do Ensino Fundamental				
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
	52	0	18	10	20	--	--	--	--	--

Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior (ver nota técnica para mais informações).

(d)

Legenda: (a) percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior com licenciatura na mesma área em que trabalha; (b) percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior com licenciatura em área diferente da qual trabalha; (c) percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior em outras áreas que não de licenciaturas; (d) percentual de disciplinas ministradas por professores sem formação superior.

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33050171>

No bairro onde se situa a escola, convivem pessoas muito pobres junto a pessoas envolvidas em atividades ilegais das quais se sabe apenas o suficiente para poder identificar os lugares mais seguros dentro do bairro. Como em muitos outros lugares, os poucos mais abastados estudam na rede privada de ensino e os menos favorecidos vão para a rede pública.

As questões sociais são afetadas por leis de um poder que “não mostra a cara”, mas que todos precisam respeitar porque sabem que existe e que “funciona”.

Os professores da escola, em sua maioria, residem no Município do Rio de Janeiro, o que aparentemente poderia significar um abismo entre as classes sociais daqueles que frequentam a escola. Apesar de estar localizado no Segundo Distrito do Município e apresentar características urbanas, o bairro carece de uma infraestrutura de melhor qualidade. Os moradores precisam deslocar-se para resolver problemas, o que atrasa também a rotina escolar dos alunos que precisam de atendimento e tratamento de saúde, por exemplo, cujas famílias não dispõem de condições para arcar com despesas de transporte, alimentação e medicação...

Já os demais profissionais (limpeza, cozinha e portaria) moram no bairro e são contratados através de vínculos com empresas prestadoras de serviços que atendem à Prefeitura. Neste caso, a relação com os alunos e famílias aparenta maior proximidade e os alunos costumam, via de regra, se identificar com esses profissionais, que lhes são mais acessíveis. O porteiro reside nos fundos da escola e tem acesso ao espaço por um portão que sai da sua casa para dentro da escola.

A escola era considerada pela Prefeitura como tendo difícil acesso e, embora esteja localizada nas imediações da Refinaria de Petróleo de Duque de Caxias-REDUC (empresa que traz ao município importantíssima contribuição em impostos), recebe pouco atendimento de programas educacionais de parceria.

O prédio da escola é bastante pequeno e isso provoca uma rotatividade de ambientes que atrapalha a rotina escolar e o trabalho dos profissionais docentes e de apoio. O espaço, inaugurado em 1979, conta com um largo corredor principal utilizado como pátio e como quadra, seis salas de aula posicionadas – quase que uma de frente para a outra com o corredor no meio, uma cozinha estreita com um fogão industrial de duas chamas e uma pia, um refeitório – que comporta três mesas compridas em que se utilizam bancos compridos para caber mais crianças sentadas, uma pequena sala de leitura utilizada apenas para guardar os livros – na qual não cabe uma turma, a não ser a turma da Sala de Recursos que tem atendimento individual dos alunos e funciona nesse mesmo espaço, uma secretaria com sala de direção – onde também se encontram todos os arquivos de documentos e os armários das orientadoras e por fim um espaço chamado Sala dos Professores. Esta, por sua vez, é utilizada não somente como um espaço para os docentes, mas também como sala de informática, sala de atendimento do Projeto Mais Educação e é também nela que se situa o banheiro dos professores e um mini almoxarifado improvisado onde outrora havia um outro banheiro. O banheiro das crianças e bebedouros encontram-se em um local de frente para o corredor/pátio.

Do lado de fora, em frente à escola, vemos algumas residências e um pequeno comércio de esquina, já que a escola está posicionada de frente para um cruzamento com interseção em “T”, em que se encontram a Rua Maranhão (onde fica a escola) e a Rua Fortaleza. Ao lado direito de quem chega, há um amplo campo de futebol de gramado recente, mas que não pode ser usado pela escola; do lado esquerdo, há um morro de barro com algumas casas e no local diz-se haver uma área destinada a atividades ilícitas.

Embora a escola tenha cisterna, bem à sua frente localiza-se uma caixa d'água de dez mil litros que precisa ser abastecida duas vezes por semana pelo carro-pipa enviado pela prefeitura. A cisterna deixou de ser usada por conter rachaduras que provocavam vazamentos e que não foram consertadas.

A frente da escola não possui muro e sim uma grade baixa que possibilita que quem está do lado de fora acompanhe a movimentação da escola.

Quanto aos recursos humanos, a escola conta com uma Diretora, duas Dirigentes de turno (uma para o primeiro e outra para o segundo turno), uma Secretária Escolar, uma Orientadora Pedagógica, uma Orientadora Educacional, cerca de dez professores regentes de turma (sendo um para a Sala de Recursos), um porteiro, duas auxiliares de secretaria, duas cozinheiras e duas agentes de limpeza.

Figura 8 – Fachada da escola



Fonte: Google Maps – acesso em 25/12/2017

5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da presente pesquisa dez professoras e professores regentes, bem como a diretora, a dirigente de turno, a auxiliar de secretaria (que é uma professora readaptada), a orientadora pedagógica, o professor da sala de recursos e o professor de informática; totalizando dezesseis participantes.

O grupo é composto em sua maioria por pessoas do sexo feminino, de meia idade (considerando que a maioria tem cerca de quarenta anos de idade) e que já trabalham na escola por mais de 10 anos. Conforme dados da tabela a seguir:

Tabela 2: Perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Sexo	Idade	Cor	Tempo de serviço	Tempo na rede municipal	Tempo na Escola Marilândia
A	F	37	B	15	14	2
B	F	47	B	23	23	23
C	F	49	N	30	22	20
D	F	49	B	30	13	9
E	F	51	N	32	19	18
F	M	35	B	14	2	2
G	F	34	B	13	13	1
H	F	41	N	12	10	10
I	F	44	B	24	12	12
J	M	37	P	17	15	10
K	M	28	P	9	2	2
L	F	56	B	32	23	2
M	F	52	N	30	18	16
N	F	47	P	25	25	25
O	F	54	B	34	33	17
P	F	38	N	20	18	7

Ao analisar os dados acima, é possível ver que em relação à idade os participantes da pesquisa constituem um grupo que pode ser considerado maduro, tendo em vista que apenas 1 dos participantes tem menos de 30 anos de idade, 5 estão na faixa entre 30 e 40 anos, 6 se encontram na faixa entre 40 e 50 e 4 pessoas têm mais de 50 anos de idade.

Em relação ao gênero, trata-se de um público majoritariamente feminino, com apenas 3 integrantes do sexo masculino. Em relação à cor, são 5 autodeclarados negros, 3 que se disseram pardos e 8 que se consideram brancos.

Quanto ao tempo de serviço, 12 pessoas têm mais de 15 anos de tempo de serviço total, sendo que, do grupo todo, 2 foram convocadas recentemente do último concurso realizado para o magistério no município e todos os outros têm mais de 10 anos na rede municipal. Desses, 10 já trabalham há mais de 10 anos na Escola Marilândia e 3 já estão na escola por mais de 20 anos.

Foi observado também que alguns possuem experiências em outras redes de ensino ou áreas de trabalho.

6 A ATIVIDADE DE CAMPO

Conforme calendário planejado para a atividade de campo, as atividades envolvidas nesta pesquisa foram iniciadas no mês de setembro de 2017: a observação participante, os encontros com professoras e professores e os registros.

À guisa de contextualização, embora o tema tratado neste estudo – a avaliação e sua relação com o fracasso escolar – possa abrir um leque de investigações por outros campos, nosso objeto de estudo aqui diz respeito à prática docente, mais especificamente, à relação entre as avaliações realizadas por professoras e professores e o fracasso (ou não) nos anos do ciclo de alfabetização. Acrescente-se a isso que, se esta avaliação é capaz de gerar o fracasso escolar, ela é capaz, antes disso, de gerar também um tipo de violência, qualificada neste trabalho como violência simbólica (cf. ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Como já descrito previamente, a escola escolhida é a escola em que trabalho, de modo que não houve resistência à minha entrada no ambiente da pesquisa. Porém, embora tudo tenha sido acordado com antecedência, muitas questões dificultaram a execução do cronograma que havia sido autorizado pela Secretaria de Educação, visto que, para realizar os encontros com os participantes, havia a necessidade de deslocar professores e professoras de suas atividades em sala de aula.

Para além da precisar alterar, em alguma medida, a rotina da escola ao retirar os docentes das suas atividades, havia ainda o fato de professoras e professores de toda a rede municipal de Duque de Caxias estarem vivendo um ano muito difícil, em função do não pagamento dos salários de outubro (uma parte que havia ficado faltando para quitar a folha), novembro, dezembro e décimo terceiro salário do ano anterior. Isto já havia gerado muitos transtornos e dificuldades: em 2017, a prefeitura, além de não ter conseguido colocar os salários atrasados em dia, cortou benefícios e retirou direitos dos servidores que haviam sido adquiridos com muita luta. O último corte foi o das licenças sindicais.

Quando iniciei a atividade de campo houve a necessidade de muita negociação, pois os professores faziam pagamento de dias de greve. Estas professoras e professores faziam as reposições em dias destinados aos relatórios, às reuniões de grupos de estudo e precisavam ainda estender seus horários de aulas.

Dessa forma, o cronograma inicial não aconteceu exatamente de acordo com o modelo abaixo, como havia sido planejado.

Quadro 1 – Cronograma inicial da pesquisa

	Atividade	Duração	Assunto	Responsável/ Convidado
Fase exploratória	1–Revisão bibliográfica	03/2016 até 06/2017	xxxxxxxxxxxxx	Ana Paula Menezes Andrade
	2–Análise documental	01/2017	xxxxxxxxxxxxx	Ana Paula Menezes Andrade
	3–Entrevista às professoras do ciclo	05/2017	xxxxxxxxxxxxx	Ana Paula Menezes Andrade
	1 – Execução dos procedimentos legais	06/2017	Submissão à Plataforma Brasil	Ana Paula Menezes Andrade
			Submissão ao comitê de ética da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias	
Fase da pesquisa de campo	1 – Início das atividades na escola	31/08/2017	Observação participante e registros no caderno de campo	Ana Paula Menezes Andrade
	6 – Evento– Encontro 1	31/08/2017 (Manhã/Tarde)	Abertura: Novas perspectivas sobre o ciclo de alfabetização: possibilidades do fazer pedagógico na E. M. Marilândia	Ana Paula Menezes Cláudia Barreiros Flávio Monteiro
	7 – Evento – Encontro 2	12/09/2017 (Manhã)	O Ciclo e a Educação Infantil: Os desafios da ruptura	Georgete de Moura Priscila Lisboa Crizán Sasson

Quadro 1 – Cronograma inicial da pesquisa (continuação)

Fase da pesquisa de campo	8 – Evento – Encontro 3	28/09/2017 (Tarde)	Os sentidos da avaliação escolar e a avaliação na alfabetização	Cláudia Lino Ester de Azevedo
	9 – Evento – Encontro 4	19/10/2017 (Tarde)	Diferenças no contexto da sala de aula: Quando a diferença se torna dificuldade	Mônica Almeida Jonê Carla Quézia Malachias
	10 – Evento– Encontro 5	11/11/2017 (Sábado)	Inclusão, bidocência e Plano Educacional Individualizado/ oficina com materiais adaptáveis às necessidades especiais de aprendizagem	Jane Porto Márcia Campos Laio Lopes Stella Tardin
	11 –Evento– Encontro 6	23/11/2017 (Manhã)	Encerramento Prata da Casa – Em cena os sujeitos da ação pedagógica	Ana Paula Menezes Cláudia Barreiros Quézia Malachias Professores da Unidade Escolar
	12 – Fim das atividades na escola	23/11/2017	Observação participante e registros no caderno de campo	Ana Paula Menezes Andrade
	13 – Análise dos dados	12/2017	xxxxxxxxxxxxxx	Ana Paula Menezes Andrade
	14 – Conclusão da redação da dissertação e do produto	01/2018	xxxxxxxxxxxxxx	Ana Paula Menezes Andrade
	15 – Defesa da dissertação	02/2018	xxxxxxxxxxxxxx	Ana Paula Menezes Andrade

Os horários aos sábados precisaram ser remanejados para outros dias da semana, já que as pessoas também estavam com dificuldade para se locomover até o local de trabalho, muito em função de atrasos das folhas de pagamento.

Logo no primeiro encontro com as professoras da Escola Marilândia percebi que seria difícil organizar e realizar as atividades e que muitas negociações

precisariam ser feitas tendo em vista a questão das professoras e professores estarem fazendo a reposição de aula. Estes estavam sendo descontados/os por corte de ponto relacionados aos períodos de greve do início do ano, períodos em que nem salário recebiam.

A situação mostrava-se bem complicada, visto que alguns estavam com medo de sofrer novos descontos e também estavam com a necessidade de recuperar os salários que já haviam sido descontados. A escola estava bem cheia de crianças porque não foi possível nem suspender a aula, nem fazer meio período, como se havia pensado inicialmente.

Para se contornar o problema de haver períodos de suspensão de aula, havia se pensado em utilizar algumas das reuniões de grupos de estudo, ou então se fazer alguns dias com meio período de aula. Isto já havia sido, inclusive, negociado com a direção da escola, mas até mesmo a possibilidade de se utilizar esses períodos ficou inviabilizada, tendo em vista que os professores estavam também nesses dias compensando dias de greve. De modo que a estratégia adotada inicialmente foi a reorganização dos horários de recreio das crianças para que os professores pudessem participar das discussões nesses horários. Os encontros duraram, efetivamente, entre uma hora e uma hora e meia no máximo, embora tenham sido bastante proveitosos. Quanto a isto, devo dizer que a equipe da escola foi de grande ajuda, tanto por sua disponibilidade quanto por sua compreensão.

Por fim, os três últimos encontros aconteceram com meios períodos de aula para os alunos e meios períodos dedicados ao trabalho com as professoras e professores. Ainda assim foram realizados seis encontros. Dessa maneira, o calendário relativo aos encontros com os professores foi reorganizado.

Quadro 2 – Cronograma dos encontros reelaborado

Encontro 1	15/09 (Manhã/ Tarde)	Objetivo: Sensibilizar as/os professoras/es para uma prática de avaliação justa e não seletiva, buscando o sucesso escolar no ciclo de alfabetização.	Abertura: Novas perspectivas sobre o ciclo de alfabetização: possibilidades do fazer pedagógico na E. M. Marilândia	Ana Paula Menezes Cláudia Barreiros
Encontro 2	19/09 (Manhã)	Objetivo: Proporcionar momentos de estudo e reflexão acerca do tema avaliação e o ciclo de alfabetização, bem como as suas relações com as outras etapas da educação escolar.	O Ciclo e a Educação Infantil: Os desafios da ruptura	Georgete de Moura Priscila Lisboa
Encontro 3	17/10 (Tarde)	Objetivo: Promover debate a respeito da suposta neutralidade da escola com relação a diversidade cultural dos estudantes que atende.	Os sentidos da avaliação escolar e a avaliação na alfabetização	Cláudia Lino Ester de Azevedo
Encontro 4	11/12 (Manhã)	Objetivo: Refletir acerca das diferentes necessidades dos alunos e do que a escola tem feito para atendê-los, fazendo-o mediante uma perspectiva multi-intercultural.	Diferenças no contexto da sala de aula: Quando a diferença se torna dificuldade	Ana Paula Menezes
Encontro 5	11/12 (Tarde)	Objetivo: Articular a temática avaliação à questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, buscando meios práticos de realizar a inclusão nas turmas do ciclo	Inclusão, bidocência e Plano Educacional Individualizado/ oficina com materiais adaptáveis às necessidades especiais de aprendizagem	Jane Porto Márcia Campos Stella Tardin
Encontro 6	18/12 (Manhã)	Objetivo: Realizar uma mostra crítica de atividades de cada professor com sua turma.	Encerramento Prata da Casa – Em cena os sujeitos da ação pedagógica	Ana Paula Menezes Professores da Unidade Escolar

Desde o primeiro encontro já foi possível ter uma breve noção quanto às expectativas das professoras com relação às atividades que seriam feitas. Ficou também evidente a expectativa que elas tinham sobre ter uma oportunidade de pôr em debate muitas de suas dificuldades – já apontadas por elas na fase exploratória da pesquisa – bem como possíveis soluções.

De início, fiz uma apresentação de meu projeto de pesquisa, tomando como base a que eu havia preparado para a banca de qualificação do mestrado, realizando, evidentemente, as devidas adaptações. Expliquei em linhas gerais qual era o meu objetivo, por que eu estava ali e que minha posição era a de pesquisadora, embora fosse também professora da escola.

Senti que algumas pessoas ficaram com um pouco de receio de que eu estivesse ali também para acusar o professor pelas dificuldades que a escola vem enfrentando. Fiz, no entanto, todo o esforço possível para que ficasse bastante claro que aquela não era a minha intenção. Expliquei que o momento era de pensar junto com elas soluções possíveis dentro das circunstâncias que nos cercavam: estávamos a tratar da realidade de uma escola pública municipal, por demais pequena, com pouca assistência por parte do Município, situada em bairro de área de risco social e, não fosse o bastante, que estava ainda exposta a riscos de incêndio e explosão, visto que, como muitas outras nas imediações, a escola está localizada próximo à REDUC. A intenção era, portanto, refletir sobre as possibilidades de atuação das quais dispúnhamos, de modo a ofertar um ensino de maior qualidade para essas crianças que já enfrentam tantas dificuldades.

Muitas das professoras e dos professores presentes ficaram bastante entusiasmados em poder se colocar (poder expor seus pensamentos e ideias) frente às dificuldades que têm dentro de sala de aula.

Pude, como pesquisadora, compartilhar com alguns que não me conheciam determinadas situações problemáticas pelas quais havia passado naquela mesma escola, na igual condição de professora. Apresentei questões que um grupo conhecia e outro não, de modo a criar um vínculo e provocar uma certa empatia, mostrando para elas e eles, meus colegas de trabalho, que a intenção da pesquisa era de fato refletir sobre soluções em conjunto.

Expliquei que estava ali para construir junto com eles pensamentos a respeito da nossa rotina como professoras e professores da rede pública municipal dentro da perspectiva da consultoria colaborativa como metodologia. Neste sentido,

demonstrei como essa metodologia funciona, como estava estruturado o evento do qual elas/eles participavam e como determinei quais temas seriam neste abordado – tais temas foram exatamente aqueles mencionados pelos professores quando da proposta do questionário na fase exploratória da pesquisa.

Antes de propor um evento com uma série de encontros com estas/estes professoras e professores, visitei a escola algumas vezes e junto com elas/eles foram apresentados quais seriam os pontos de maior relevância para o presente estudo.

Em seguida, expliquei sobre a não obrigatoriedade de se participar do estudo e pedi que preenchessem o termo de consentimento de maneira clara para que eu pudesse me certificar de que poderia expor imagens ou falas deles durante os encontros ou durante outros momentos em que eu estivesse presente na escola. Todos preencheram e então assegurei que só seria disponibilizado aquilo que estivesse acordado mediante documento assinado por cada um deles.

Durante os encontros que se seguiram, a dificuldade de conciliar o horário dos professores continuou, embora eu tivesse uma expectativa de melhora. Esta expectativa demorou um pouco até ser concretizada de fato, muito em virtude da greve, da questão salarial e da influência desses fatores na rotina da escola.

Até então, não havia sido possível abrir mais espaços e horários, de forma que os palestrantes que vieram convidados tiveram alguma dificuldade por conta do ruído do recreio das crianças. Em alguns momentos eu, alguns palestrantes e outros colegas que estavam reunidos com os professores precisamos sair para ajudar a equipe que estava tomando conta das crianças, enquanto estas faziam as atividades deixadas pelas/pelos professoras e professores.

Deixei algumas atividades com as professoras e pedimos que estas fossem feitas durante as aulas. Os resultados destas atividades seriam apresentados durante os próximos encontros, com a possibilidade de se realizar um encontro em horário integral. Como isto não foi possível de ser realizado, optei por coletar estes resultados com as professoras e professores em horários em que eu estaria circulando pela escola, indo de porta em porta conversando com eles e questionando se conseguiram colocar alguma coisa em prática, qual foi o resultado, qual foi a reação das crianças etc.

Aproximando-se do final do ano letivo, apesar de muita negociação, organização e reorganização dos espaços e tempos, foi possível realizar três

encontros com meio período de aula, tendo sido os alunos dispensados depois desse horário para que os professores pudessem participar. Todos sentimos uma enorme diferença em ficarmos reunidos sem que nos preocupássemos com as crianças durante o recreio, de modo que não somente pudemos aproveitar melhor o tempo da discussão como também se verificou uma participação mais efetiva de algumas pessoas; excetuando-se os casos de duas professoras que não quiseram se envolver nas discussões, embora estivessem presentes.

Tive a alegria de levar convidados para participar dos encontros e compartilhar suas experiências conosco. Estas visitas foram fundamentais, tendo em vista terem maior propriedade para falar sobre os assuntos elencados pelas/pelos professoras e professores.

Também foi fundamental a orientação que recebi de minha orientadora durante as negociações para que os encontros acontecessem, já que esses momentos geraram tensão e exigiram diplomacia da minha parte.

Colocados estes aspectos de minha percepção, o que aqui se apresenta são pequenos resumos do que aconteceu em cada encontro. Aproveito para esclarecer que, apesar destes resumos apresentarem um tom textual que mais se aproxima da narrativa e/ou da descrição, os encontros transcorreram em forma de conversas com professoras e professores, sendo possibilitada assim a pluralidade de contribuições e de reflexões acerca dos temas abordados.

6.1 A Consultoria Colaborativa e as etapas da realização da pesquisa

A Consultoria Colaborativa, método adotado para a realização da pesquisa, possibilitou a abertura de um leque de importantes possibilidades, tendo em vista o caráter qualitativo do estudo.

Conforme já exposto, a Consultoria Colaborativa está disponível como metodologia desde a década de 1990 (cf. IDOL; NEVIN; PAOLUCCI- WHITCOMB, 1993) e assume características importantes na solução de problemas por professores e professoras nas escolas, embora tenha sido aplicada prioritariamente ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Algumas das características envolvidas no processo de Consultoria Colaborativa podem, no entanto, ajudar a compreender a adequação do seu uso

também em pesquisas que tratem de outros problemas vividos pelas escolas de educação básica, como citam Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85)

Consultoria é um processo que tem seis características: 1) é uma ajuda ou processo de resolução de problemas; 2) ocorre entre alguém que recebe ajuda e alguém que dá a ajuda e que tem a responsabilidade pelo bem estar de uma terceira pessoa; 3) é uma relação voluntária; 4) tanto quem dá ajuda quanto quem a recebe compartilha a solução do problema; 5) a meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem busca a ajuda; e 6) quem ajuda se beneficia da relação, de modo que os futuros problemas poderão ser controlados com mais sensibilidade e habilidade.

A relação estabelecida entre as características citadas e as necessidades apontadas neste estudo mostram a adequação da Consultoria Colaborativa para o tratamento de diferentes aspectos ou problemas das escolas. Como por exemplo: o fracasso escolar, as diferentes concepções de avaliação e suas consequências, os estigmas; dentre outras questões diante das quais é fundamental a participação de professores e professoras em intercâmbio com outros profissionais/pesquisadores. Conforme citam Mendes, Almeida & Toyoda (2011, p. 85):

A consultoria para o professor é um processo de resolução de problema que toma parte num período de tempo e segue determinados estágios. Durante este processo, o consultor assiste o professor de sala de aula para maximizar o desenvolvimento educacional dos estudantes. A consultoria enfoca um problema de trabalho atual do consultado.

Os autores enfatizam ainda o caráter de colaboração, que coloca professores e professoras na resolução do problema apresentado e que potencializa a evolução do processo, tendo em vista que a predisposição em sanar alguma questão é maior se as pessoas são colocadas em suas posições de sujeitos desses processos.

O processo é diferenciado tanto das supervisões quanto do aconselhamento, porque o intercâmbio é colaborativo, havendo uma ênfase no papel igualitário do consultado na contribuição para a resolução do problema, e o consultado está livre todo o tempo para aceitar ou rejeitar as soluções recomendadas durante a consultoria. (id., ibid., p. 85)

Com relação à adequação da técnica, não me restaram dúvidas mesmo antes do início da atividade de campo e a confirmação de sua eficácia se deu durante a pesquisa na escola. Foram citadas aqui previamente características do processo de Consultoria Colaborativa, mas já havia exposto as suas principais etapas: 1) Negociação dos objetivos; 2) Identificação do problema; 3) Elaboração de intervenção(ões) a ser(em) recomendada(s); 4) Implementação das ações recomendadas; 5) Avaliação e 6) Reformulação. Quanto ao cumprimento das etapas, é válido mencionar que inicialmente não se colocava de modo claro como e

se todas elas ocorreriam. Parece-me nítido, no entanto, que todas as etapas transcorreram devidamente, conquanto não na sequência exata.

Para facilitar a visualização, o quadro que segue mostra como sucederam as etapas da Consultoria Colaborativa durante a pesquisa.

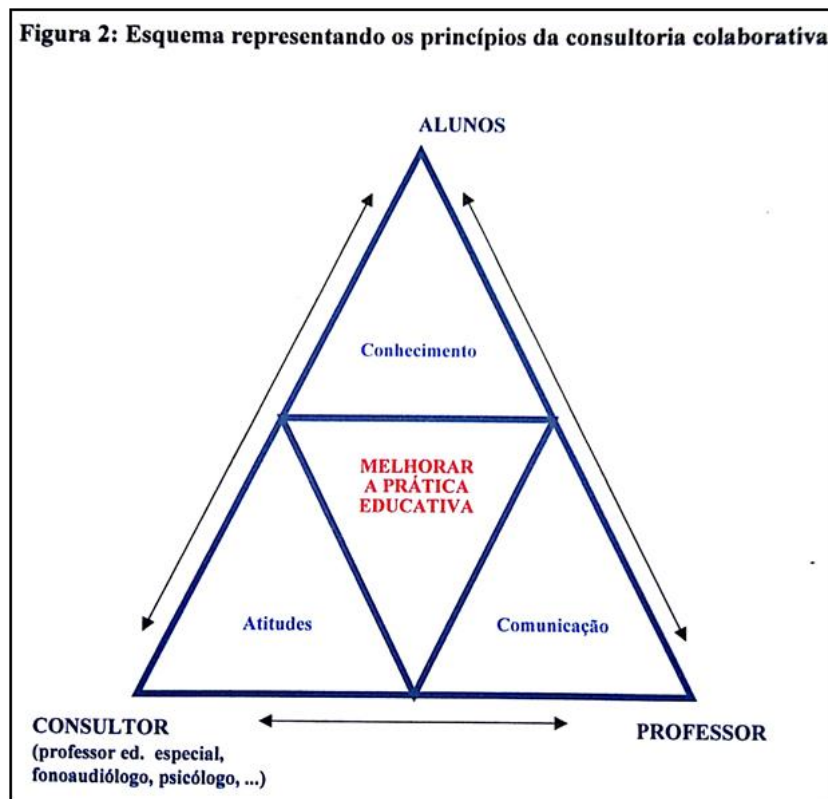
Quadro 3 – Consultoria Colaborativa e etapas da pesquisa

Etapas do processo de Consultoria Colaborativa	Momentos em que foram observadas
1 - Negociação dos objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desde o estudo exploratório até o final da pesquisa de campo, passando principalmente pelos encontros com professoras e professores.
2 - Identificação do problema	<ul style="list-style-type: none"> • Na fase exploratória do estudo e nos encontros com professoras e professores.
3 - Elaboração de intervenção(ões) a ser(em) recomendada(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Em todos os encontros com ativa participação de professoras e professores.
4 - Implementação das ações recomendadas	<ul style="list-style-type: none"> • Nos encontros realizados na escola.
5 - Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Ao final e durante toda a atividade de pesquisa, constantemente.
6 - Reformulação	<ul style="list-style-type: none"> • Assim como a avaliação, a reformulação foi constante e, mesmo após finda a atividade de pesquisa de campo, outras reformulações podem ser feitas.

A partir deste ponto, percebo ainda que a triangulação consultor/professor/aluno ocorreu de modo sutil e que as questões iam sendo tratadas no grupo e que as possibilidades de reafirmação e de mudanças iam transparecendo.

O processo de Consultoria Colaborativa, conforme compreendida por Oliveira (2016), tende a obedecer ao seguinte esquema triangular:

Figura 9 - Princípios da Consultoria Colaborativa



Fonte: Oliveira, 2016

De acordo com o esquema apresentado, durante o trabalho de campo os princípios se fizeram presentes a todo momento, visto que os temas tratados em grupo ou individualmente estavam articulados com o objetivo de “Melhorar a prática educativa”, tal como centralizado no esquema.

O processo da Consultoria Colaborativa caracterizou-se pela presença de consultores, convidados, especialistas em relação ao tema tratado em cada encontro, pela participação ativa de professoras e professores durante as discussões e propostas apresentadas e pelo reflexo dessas construções coletivas nas atividades com os alunos.

Por fim, observei nitidamente que a triangulação entre os princípios de “atitude, comunicação e conhecimento” apareceram como postos em função de cada sujeito no esquema, embora de forma dialética.

6.2 O evento com professoras e professores

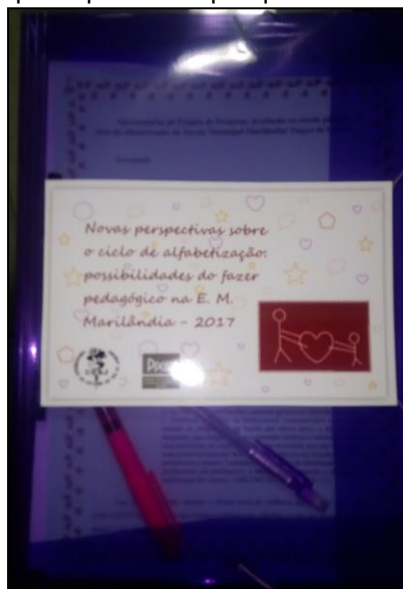
Primeiro encontro

O primeiro encontro, realizado no dia 15 de setembro de 2017, foi uma apresentação do projeto de pesquisa “Avaliação na escola pública – O ciclo de alfabetização na E. M. Marilândia”. Na ocasião, pude dar esclarecimentos relativos aos objetivos e à metodologia que esperava desenvolver em conjunto com o grupo. Algumas coisas importantes já começaram a ser sinalizadas por seus participantes.

Ao apresentar o projeto da pesquisa, expliquei que a conversa anterior com as professoras do ciclo teve por intenção fazer um levantamento sobre as demandas de estudo junto com o grupo, levando em conta as questões de ensino-aprendizagem da escola. A partir desta conversa, foram levantados aspectos que serviram de base para elaborar os temas e materiais para os encontros. Disse então claramente que estas conversas que tiveram precisamente este intuito. Expliquei que o material não havia sido divulgado, mas que estava sob minha guarda e que qualquer divulgação que eu precisasse fazer só seria feita mediante consentimentos registrados nos TCLEs assinados.

Entreguei uma pasta com um resumo da pesquisa que estava sendo feita e expliquei que se tratava de uma apresentação sucinta feita para facilitar o acesso ao conteúdo do estudo.

Figura 10 – Material entregue aos participantes da pesquisa



Apresentei o projeto de pesquisa utilizando os slides previamente preparados por mim para a apresentação à minha banca de qualificação. Na medida em que professoras e professores davam suas contribuições durante a apresentação, modificava em devida medida o rumo do planejamento prévio desta. Apresentei o título do trabalho e o nome da minha orientadora a Professora Dr.^a Cláudia Hernandez Barreiros Sonco.

Expliquei que o problema central para a pesquisa era o alto índice de retenções nas turmas do terceiro ano, um problema que não é só da Escola Marilândia, mas com o qual estamos sempre precisando lidar e tentando fazê-lo da melhor maneira; sem, contudo, alcançar os resultados desejados.

Propus a problematização do cotidiano da escola e mostrei alguns autores que dão suporte a essa proposta, como Perrenoud (1999) e Certeau (1994). Refletimos, então a partir de alguns questionamentos. A quem interessa que o aluno seja avaliado dessa ou daquela outra forma? Com que finalidade avalio o aluno através de um relatório? Devo buscar de novo esse relatório para poder fazer uma continuidade dessa avaliação? Esta avaliação é diagnóstica, classificatória, seletiva? Ela serve para saber quem vai para cá e quem vai para lá? Para que serve meu trabalho na sala de aula quando eu avalio meu aluno?

Em seguida, ative-me sobre estudos que apontam que casos de violência na escola não estão ligados somente à agressão física e verbal ou até mesmo ao bullying; mas da existência de exercício de violência velada, naturalizada por um sistema educacional que serve aos interesses de mercado, que julga e categoriza as pessoas. Discutimos então sobre conceitos de poder simbólico (BOURDIEU, 1989), de aparelhos ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1970) e de construção de estigmas (GOFFMAN, 2004). Chamei a atenção para as consequências disto.

Foram comentados casos de crianças que já chegam à escola com a autoestima baixa em virtude de violência sofrida em casa, como por exemplo os apelidos depreciativos colocados pelos próprios parentes. Esclareci que esse tipo de violência realmente acontece, embora no estudo eu me referisse a um outro tipo de violência simbólica, uma maior, que é socialmente imposta.

Dada a insistência no assunto, fui obrigada a concordar que esse poder simbólico não afeta as relações somente na escola, mas que mesmo em casa as crianças já sofrem com sua influência.

Eis que então uma das professoras comenta:

“Porque a gente coloca todo mundo no mesmo pacote, né, na avaliação que a gente faz a gente tem um olhar só sobre muitas pessoas totalmente diferentes. A gente, como instituição, a gente acaba tendo um padrão e enquadra todo mundo naquele padrão, só que as vezes quem está fora do padrão também é muito bom, só que não responde ao padrão que a gente determinou!”

A fala dessa professora vai exatamente ao encontro daquilo que Bourdieu chama de poder simbólico, um poder que age como uma força invisível e que faz com que as coisas sejam da forma como são. Bourdieu demonstra que, mecanicamente, colaboramos para que esse poder se perpetue e que fazemos isso quando naturalizamos as nossas ações do cotidiano, sem que nos questionemos o porquê de as coisas serem como são, de estarem organizadas como estão etc. “O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce” (BOURDIEU, 1989, p. 188).

Incentivei os participantes a consultarem a bibliografia que lhes foi entregue por meio de material impresso.

Esclareci ainda que esta é uma perspectiva que precisa ser tratada, embora talvez isto pudesse ser feito em outro momento. Comentei ainda que seria maravilhoso se nossas crianças tivessem mais atenção e que a escola e a educação tivessem mais valor, mas que naquele momento era necessário trabalhar com o que as crianças podiam oferecer.

De forma que uma das outras professoras continuou:

“E essa avaliação que você fala eu vejo até como uma agressão contra o profissional da educação, porque não somos nós que construímos essa avaliação, ela tem que acontecer, mas está, sob que regras, quem montou as regras, quem pensou? Não fui eu!”

E a outra disse, então:

“...a gente fica angustiada, a gente que tem que se virar, por que tem que dar conta... a gente fica batendo cabeça dentro da escola, cada vez menos a família está sendo responsabilizada e cada vez mais a gente tem culpa!”

Nessas simples expressões, estas professoras manifestam sua indignação, insatisfação e a apreensão de um olhar um pouco mais atento para suas práticas.

Avancei um pouco mais na apresentação e mostrei que a questão principal do estudo é tentar buscar refletir sobre a questão “Quais as razões do mercado fracasso escolar nas turmas do ciclo e de que forma a instituição escolar poderia ter maior eficácia na sua atuação?”.

Figura 11 - Tirinha do Calvin



Fonte: <http://emdrijoavascallos.blogspot.com.br/2012/04/o-calvin-e-mesmo-muito-danado.html>

A tira acima foi apresentada aos professores. Propus, a partir dela, as seguintes indagações: qual o sentido que a escola está tendo para as crianças; como essa comunidade está vendo a escola; o que a escola vem fazendo para ser mais atrativa?

Está implícita nestas perguntas a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007), que trata da importância das construções de sentido acerca da vida, de relações e de objetos pelas pessoas. Aqui pretendi mostrar que a escola, como instituição educadora, precisa estar preocupada com os sentidos que ela vem construindo a respeito de si mesma.

Aos questionamentos, uma das professoras responde com descrença. Mostro então que essa é uma questão para ser pensada.

Alguém comentou que *“a escola hoje é um reduto de autoridade e autoridade hoje é uma coisa que não é mais aceita socialmente.”*

E um professor disse que prefere a negociação em vez de dizer um simples não e exemplificou sua fala com suas vivências com os alunos do 5º ano.

Deve-se notar aqui como as opiniões divergentes elucidam a experiência de cada um e a formação única que cada professor demonstra ter. Sobre isso, Tardif (2014, p. 66) mostra que os saberes docentes, constituídos na prática, não agem equilibradamente na ação docente, mas cada professor pode escolher adotar aqueles saberes que para ele foram mais eficazes.

Ele se baseia, enfim, em sua “experiência vivida” enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais.

Assim, as falas que parecem ser opostas evidenciam na verdade as marcas das experiências vividas por cada pessoa, não somente na vida profissional, mas também em suas vidas pessoais.

Mais adiante, mostrei que trouxe à tona este questionamento porque considerei tudo o que me foi falado pelas professoras quando pedi que me dissessem das dificuldades e das necessidades para a realização de um trabalho pedagógico de maior qualidade. Algumas questões são difíceis de serem alcançadas e por isso a necessidade de se tentar trabalhar com aquilo que temos disponível, embora reconheçamos que a culpa não é da escola e nem do professor.

Em seguida, destaquei a importância de conversas e trocas que favoreçam o que a escola faz de bom, de compartilhar esses saberes porque essa partilha enriquece o trabalho docente. Tendo em vista o que Tardif (2014, p. 104) mostra

Os fundamentos do ensino são sociais porque, como vimos, os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira... Nesse sentido, pode-se dizer que a relação do professor com os seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social...

Os objetivos da pesquisa e as hipóteses também foram apresentados. Alguns aspectos teóricos foram tratados, falei sobre as diferenças vividas entre as pessoas e sobre como os julgamentos e as classificações podem ser prejudiciais. Destaquei ainda pontos da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2007) e como essa teoria nos ajuda a pensar o cotidiano da escola. Comentei sobre a dificuldade que temos de fazer parcerias com os responsáveis e com a comunidade na qual a escola está inserida. Destaquei que pensar numa teoria que analisa a construção de sentidos pelos grupos sociais pode ajudar a traçar estratégias de aproximação.

Em seguida, apresentei conceitos de produção de estigmas de Goffman (2004) e expliquei que os estigmas, prejudiciais nos relacionamentos, partem da emissão de juízos de valor e da produção de categorias de pessoas que passam a se tornar fatores marcados para a discriminação e para atitudes de violência.

Falei dos estigmas especialmente no terceiro ano do ciclo, tendo em mente uma experiência vivida por mim em 2015 em outra escola. Tal experiência me motivou a procurar um curso de mestrado, e foi nela que percebi algumas posturas marcadas, não só entre alunos e alunas, mas também entre professoras, professores e alunos. Expliquei que optei por fazer o estudo na Marilândia porque essa foi a escola que me acolheu.

Mostrei algumas concepções do que seria o ciclo de alfabetização, do que seria a concepção dos autores em contraponto ao que se vivencia diariamente na rede municipal. Utilizei conceitos sobre os ciclos de formação na visão de Miguel Arroyo (1999; 2006).

Então uma professora destacou que:

“[...] são concepções diferentes, porque quando essas concepções foram criadas, foi alguém que pensou aquilo, mas quando foram implantadas por políticos, né, porque o ciclo é uma proposta interessante politicamente falando e economicamente também. Mais economicamente que politicamente.”

Discorreremos, em seguida, sobre algumas questões que envolvem o ideal de projetos em sua criação e a viabilidade para colocá-los em prática, sobre as mudanças recentes das Leis em Educação e sobre as arbitrariedades dos governos.

Mostrei alguns conceitos que orientaram minha compreensão a respeito da avaliação escolar e disse que um dos autores é Perrenoud (1999), cujo um dos objetos de interesse são as motivações da avaliação escolar.

Lembramo-nos de fatos ocorridos no passado que nos mostraram que a qualidade do trabalho quando os professores tinham formações contínuas oferecidas pela Secretaria de Educação era maior. Não é que o professor não seja competente no exercício de sua função, mas se trata do fato de que seu ofício exige formação permanente. Enquanto estamos trabalhando precisamos estar atualizados com relação à teorias e metodologias, além de estarmos atentos aos interesses principais dos alunos, para não cair numa rotina de atividades escolares estagnada e correr o risco de acabar homogeneizando as estratégias de ensino.

Li um quadrinho onde um menino chamado João expressa seus conhecimentos da Língua Inglesa e proponho a seguinte reflexão: “Como a escola está valorizando os saberes construídos pelas crianças?”

Figura 12 - Quadrinho João



Fonte: <http://www.alegriaeboardisposicao.com/como-se-diz-em-ingles-o-gato-caiu-na-agua-e-afogou-se/>

Levei a fala da minha orientadora que destaca a importância da criação de jurisprudências e que por meio de encontros como aquele seria possível estabelecer compartilhar experiências, nem sempre as boas porque também aprendemos com os erros, para que também fosse possível publicizar essas práticas.

Nesse caso, o nosso trabalho como pesquisadoras/es seria o de sistematizar e publicizar práticas, princípios e fundamentos que professoras/es práticas/os vêm desenvolvendo para tomar esses saberes para análise e reflexão em novos contextos: uma 'jurisprudência da pedagogia'. Assim, não é para tomá-los no sentido prescritivo, mas como um elemento a mais na reflexão. (BARREIROS, 2009, p. 8)

É somente por meio do diálogo que as experiências, uma vez compartilhadas, atuam como um elemento de fomento para a discussão e a reflexão. Sem tal diálogo, as práticas não se atualizam, não se ressignificam, e correm o risco de permanecerem estáticas nas quatro paredes das salas de aula.

Daí expus a experiência vivida em 2015 e como a Orientação Educacional havia me ajudado.

Falei sobre o que Magda Soares (2011) define como a ideologia do dom. Tal ideologia se expressa por meio do discurso que busca sustentar que cada indivíduo

dispõe de uma inteligência inata. De modo que, se uma criança apresenta fracasso escolar, isso se devia exclusivamente ao fato de ela não ter o dom para estudar. Este conceito está comprovadamente errado e foi elucidado na experiência a respeito do menino negro ao qual chamei de Tiago, de que trata a experiência vivida no ano letivo de 2015.

Uma professora mencionou a experiência com um aluno que apresentou uma drástica mudança. Ele sofria por causa de alguns estigmas e não recebia os devidos cuidados da família, mas a partir de uma única conversa mudou completamente e passou até mesmo a se apropriar da escola como sua. Isto se evidenciava através de suas ações e sua transformação contribuiu também para resolver um problema grave ocorrido na turma.

Destaquei então a importância da apropriação do espaço escolar como patrimônio da comunidade, já que essa apropriação levou o menino a uma relação de pertencimento tal a ponto de ele compreender a necessidade da preservação daquele espaço.

Apresentei a metodologia que seria utilizada – a Consultoria Colaborativa – e me reportei ao trabalho da professora Luciana Oliveira (2016), Professora da rede de Duque de Caxias e que, tal como eu, cursou o mestrado no CAP-UERJ.

Expliquei que, conquanto a pesquisa fosse direcionada ao ciclo de alfabetização, todas as professoras e professores estariam convidados a participar.

Mostrei as principais questões demandadas pelo grupo, as dificuldades relatadas, os entraves no processo ensino-aprendizagem e as necessidades de melhora. O que foi seguido de uma discussão a respeito do uso de regras na e pela escola e a respeito de situações que exigem muito do emocional de professoras e professores.

Em seguida, conclui com o grupo que há necessidade de um equilíbrio entre exercer o professor sua autoridade com pulso firme e de oportunizar a negociação com os alunos. Destaquei também a relevância de debates sobre a diferença e como lidar com ela. Esta diferença diz respeito não somente à progressão de aprendizagem, mas também ao comportamento, às maneiras de ser e é precisamente na escola que tais diferenças se manifestam de forma consideravelmente intensa. Não mencionei, no entanto, os conceitos de multi e interculturalidade de Candau (2006).

Encerrei com uma conversa acerca dos dados obtidos durante a análise documental que organizei em forma de tabela. Busquei, com esta análise, elencar casos de violência ocorridos em todas as turmas e os de retenção e evasão em cada ano de escolaridade.

Mostrei o quanto eram alarmantes os números do terceiro ano do ciclo em todos os anos letivos com base no levantamento feito e as professoras explicaram que em determinados anos, nos quais os números eram ainda mais assustadores, ocorreram problemas tais como falta de professores na escola, turmas com muita rotatividade de professores, funcionários da equipe pedagógica que precisaram abandonar suas funções em prol de atender essas turmas, dentre outros. Isto sobrecarregava as professoras em suas salas de aula, que estavam, por sua vez, sozinhas e sem apoio da equipe. Estes problemas atingiam especificamente as turmas de terceiro ano, de acordo com as professoras; o que confirma que os estigmas sofridos pelos alunos das turmas de terceiro ano do ciclo não são meramente hipotéticos.

As professoras citaram várias causas possíveis para o quadro de fracasso apresentado pelas crianças do terceiro ano do ciclo, como, por exemplo as dificuldades de relacionamento com uma gestão oriunda de uma indicação político-partidária, a rotatividade de professores nas turmas do terceiro ano e a falta de tempo para planejar.

Os dados também eram alarmantes em outros anos de escolaridade. Apresentei-os também para análise pelos professores e expliquei que esses dados haviam sido retirados das Atas de Resultados Finais de cada ano letivo desde 2007.

Algumas falas sobre as avaliações externas e suas normativas foram feitas.

Desse ponto em diante, fizemos uma breve discussão que adentrou questões envolvendo a política de governo que se vive no município a cada eleição e as pessoas deixaram clara sua indignação por dizer que nós não precisamos de pessoas que nos digam o que fazer porque já conhecemos nossa escola e nossos alunos. O que se apresenta como sendo algo de maior necessidade são políticas públicas capazes de ajudar efetivamente a escola em relação a aprendizagem dos estudantes.

Apesar deste único relato, o primeiro encontro foi realizado em dois horários, manhã e tarde, devido à impossibilidade de reunir todos no mesmo horário naquele dia.

Figura 13 – Grupo reunido na segunda parte do primeiro encontro



Segundo encontro

No segundo encontro, realizado no dia 19 de setembro pela manhã, a Professora Georgete de Moura, doutoranda da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), iniciou após as apresentações dos participantes a exposição de sua pesquisa de mestrado intitulada "Agora, acabou a brincadeira!" – expressão comumente utilizada por pais e professores.

Ela argumentou que esta expressão é dita à criança quando de sua entrada no primeiro ano do ciclo de alfabetização; e que pode acabar por assustá-la. Trata-se de uma expressão vivenciada por aquele que sai da educação infantil e vai para o primeiro ano. Esse tema foi escolhido, pois durante seu curso de especialização em educação infantil a professora Georgete desenvolveu uma pesquisa sobre a cultura infantil e a cultura escolar, apresentada sob a forma de seu trabalho final de curso.

Conquanto muitas vezes na escola a cultura infantil seja desconsiderada e se sobreponha a ela a educação escolar, há de se atentar para o fato de que na educação infantil e no primeiro ano ainda estamos a lidar com uma criança. Até o primeiro ano ou segundo ano, elas têm ainda em torno de sete anos de idade. Tratam-se de crianças que estão a aprender uma nova cultura, que é a cultura escolar. Esta, por sua vez, não deve se servir como um instrumento de apagamento da cultura infantil.

A partir dessa tensão no cotidiano entre cultura infantil e cultura escolar chegou-se ao tema da transição. Há a impressão de que na cultura infantil ainda se olha um pouco mais para a transição, mas a partir do primeiro ano a ótica que se tem é de "aluno", como se a criança se "transformasse" em aluno.

A professora Georgete buscou olhar para a transição nesse período a partir do ponto de vista dos coordenadores, orientadores pedagógicos. Na pesquisa, são mencionados o coordenador pedagógico, o orientador pedagógico e o professor coordenador (denominações estas mais adotadas no Município de São João de Meriti, onde trabalha).

O ponto de partida na pesquisa foi dizer o que os orientadores entendem a respeito do que seria transição, ou seja, como eles veem esse período. Foram desenvolvidos, então, dois conceitos. O primeiro autor, Walter Benjamin, fala de espaço e tempo. Quando se conhece o tempo no espaço e tempo, se conhece a concepção de homem.

Por exemplo, o orientador pedagógico é quem representa a Secretaria de Educação na escola, porque a Secretaria encaminha as demandas que devem por ele serem articuladas com o professor. Ele é quem tem de fazer a formação com os professores, é quem transita em um lugar que não é a sala de aula, mas que deve entender as questões de sala de aula. Trata-se de um profissional que não tem lugar fixo. Ele não pertence à direção, mas tem que atender às demandas da direção também. Trata-se, em fato, de um profissional que percorre diferentes espaços institucionais da escola.

Logo nessa parte, mostrando as construções de um saber docente pautado na sua própria prática e que parte de um balanço daquilo que deu certo e do que não deu (TARDIF, 2014), uma das professoras da EI e do primeiro ano afirma acreditar que a criança precisa se acostumar e que ela procura usar folhinhas de atividades mas que a criança precisa acostumar a fazer as atividades sem as folhinhas porque não é possível usar esse recurso o tempo todo.

A palestrante mostra para a professora que, embora compreendesse a sua situação, há que se reconhecer que o processo de transição da EI para o primeiro ano é sofrido para as crianças e que essa dificuldade é percebida até no discurso da professora quando diz que a criança precisa se acostumar. A professora concordou com a palestrante.

Na pesquisa de mestrado da professora Georgete, quando perguntado aos profissionais durante processo de transição o que eles entendem como dificuldade, é por eles apontado que o professor de primeiro ano não tem o mesmo tempo de brincar que o professor de educação infantil.

Outra professora disse que a transição

“é um momento muito carregado de expectativas porque a ideia era de que a EI era o ano que antecedia a alfabetização, então a expectativa era que quando ele chegasse no primeiro ano era pra estar prontinho só pra aprender a ler, por exemplo, ele já saberia usar caderno e na EI eles não tem caderno... então é um momento de muita expectativa para a criança, para o professor que vai receber a turma, para o professor que está mandando, pros pais...”

Note-se que as construções de saberes dessa professora se mostram diferentes devido à sua história de vida pessoal e profissional. Trata-se de uma professora ativa em duas redes de ensino municipais e com experiência em Educação Infantil nas duas redes, além de ser filha de família acolhedora e amorosa, segundo relatos da própria. O que difere da outra professora que, sem demérito, é professora da rede Estadual, mas exerce função de Orientação há algum tempo e em Caxias não atende turma de Educação Infantil. Embora Tardif (2014) reconheça que os professores sabem o que fazem e por que o fazem, a motivação certamente vem da formação desde os tempos que frequentavam a escola como alunos.

Em seguida, a professora Georgete explica que as crianças do primeiro ano correspondem à antiga Classe de Alfabetização (antigo CA), em que se começava a sistematização da alfabetização, com o uso do caderno, iniciando o processo que vai levar ao domínio do código da leitura e escrita. Por conseguinte, o ensino fundamental passa a receber a criança mais cedo e a classe de alfabetização torna-se o primeiro ano, ao passo que as crianças de seis anos agora são atendidas no Ensino Fundamental e não mais na pré-escola. Nesse movimento, contudo, foram descartadas as práticas da classe de alfabetização, dando a entender que o primeiro ano equivale à primeira série – e aqui temos coisas bastante distintas.

O primeiro ano é a classe de alfabetização. Ou seja, a educação infantil não vai preparar a criança para essa parte sistematizada do ensino, para leitura e para a escrita, embora o que se execute na educação infantil seja fundamental para a aquisição dos mecanismos de leitura e escrita. Se a educação infantil for exitosa em desenvolver práticas necessárias ao preparo para a sistematização da alfabetização,

a criança chegará apta no primeiro ano para dar continuidade a este processo. No entanto, essa sistematização acaba acontecendo no primeiro ano.

A partir daqui a palestrante explica que quando se pensa nessa transição entre educação infantil e primeiro ano, é proposto um diálogo a respeito do que professoras e professores da educação infantil e do primeiro ano podem fazer para que essa transição não seja tão brusca. Se tais mudanças inevitavelmente irão acontecer, que isto ocorra então de forma mais gradativa.

A professora perguntou aos participantes se existe, na escola, um planejamento para que a transição ocorra com mais naturalidade e a resposta foi negativa.

Essa negativa remonta aos conceitos tratados com os professores: a existência de um poder simbólico (BOURDIEU, 1989) que colabora para a manutenção dos sistemas sociais revelando a lógica da escola como AIE (ALTHUSSER, 1970), a existência de processos de avaliação usados exclusivamente para a seleção e classificação (PERRENOUD, 1999; GOFFMAN, 2004) e a naturalização dessas práticas, tendo em vista já estarem arraigadas às vivências de professoras, professores, famílias e crianças de tal maneira que lhes parecem irrefutáveis (WALSH, 2009).

Para Tardif (2014), no entanto, se trata de saberes construídos no âmbito da academia e vividos na prática docente, o que justifica que professoras e professores precisam estar em constante movimento de formação profissional para que seja possível acompanhar as mudanças tecnológicas, culturais, sociais etc.

A professora Georgete, contudo, afirma que existem problemas de falta de planejamento em relação à transição e explica que no município de São João de Meriti isto era algo sobre o que não se pensava, para tanto não havia um projeto e o processo se dava de maneira “natural”. Alguns Orientadores Pedagógicos somente diziam haver um desejo de fazer esse trabalho e faziam atividades que tinham a intenção de contemplar a transição.

A professora esclareceu que, em sua pesquisa, ao perguntar quais atividades que a educação fazia visando preparar para o primeiro ano, a maioria das respostas estavam relacionadas às atividades com letras e números na educação infantil. De forma que ficou evidenciado que muitas vezes se pensa que cercar a educação infantil de letras e números seja uma forma de preparar a criança para a leitura e para a escrita.

A professora enumera então algumas atividades possíveis e produtivas: trazer crianças da educação infantil para fazer uma visita ao primeiro ano é uma atividade, realizar contação de histórias em conjunto, elaborar atividades recreativas, permitir que façam perguntas e que isso prepara a criança para essa nova etapa, enfim.

Georgete elegeu os orientadores pedagógicos para olhar para essa missão, mas percebeu que isso não era suficiente, devendo-se ampliar esse diálogo para ouvir outros professores. Ela então apresentou alguns conceitos trabalhados em sua pesquisa, como os de Bakhtin e Peter Moss, pois a intenção não é apontar a transição, mas pensar nas possibilidades da prática.

Ao mencionar Peter Moss, pesquisador britânico que tratou de algumas relações entre educação infantil e de ensino fundamental, a professora identificou as relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental tratadas pelo autor. A primeira relação percebida é que muitos profissionais colocam a pré-escola abaixo do ensino fundamental. A segunda é que cada seguimento atua em oposição às ideias do outro. A terceira é a inversão do motor preparatório, que é quando cabe ao ensino fundamental ser preparado para receber a criança da educação infantil. Agora, o primeiro ano também terá que contemplar questões da educação infantil para que a criança seja preparada.

Quando a palestrante começou a ler relatos de professores que participaram de sua pesquisa, leu um em especial em que se dizia para as crianças que “agora eles precisam saber têm regras e não podem brincar o tempo todo...”

Então os presentes se manifestaram

“Como se na El não tivesse regras!”

“Eu, no começo, pra tentar dar uma continuidade mesmo, fazia a rodinha, contava historinha...agora ainda conto história, mas a rodinha não faço mais. Eu cheguei a pesquisar algumas brincadeiras, fazia brincadeiras, mas aos poucos fui mudando porque não ia ficar a vida toda...”

Então a professora Georgete esclareceu que na verdade a intenção é que as coisas mudem mesmo, mas que isto não precisa ser feito bruscamente.

Ao analisar recortes da fala de professores, Georgete entende que o público da educação infantil ainda está muito distante do primeiro ano, de maneira que ainda não é possível introduzir o uso do caderno. Entende-se que professores do primeiro ano são aqueles que começarão a utilizar o caderno. O processo de copiar do quadro não é fácil para a criança. E quanto a isso exemplifica: “Se eu escrevesse

uma frase em grego e pedisse para um público de adultos copiar, como esse público faria? Haveria um movimento de olhar para o quadro e copiar letra por letra. Quando se sabe o que está escrito, o procedimento é feito de uma vez só, mas quando se está no 1º ano e não há esse conhecimento, esse movimento torna-se inevitável...”. Ela frisa ainda a importância de colocar a criança para escrever coisas interessantes para ela e que é o professor do primeiro ano que começa a sistematizar esse processo. A palestrante frisa: “Professor do primeiro ano, é você que vai começar a usar o caderno!”

Algumas professoras pareceram assustadas com a afirmativa. Algumas talvez influenciadas pelas suas próprias certezas, outras, por outro lado, refletindo sobre como modificar ou melhorar suas práticas. Nesse sentido, ao falar sobre a temporalidade do saber docente, Tardif (2014, p. 108) mostra que

[o] tempo [...] é também um dado subjetivo no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo de vida profissional, tempo de carreira – que o eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um Eu profissional. A própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo.

Assim, embora professores e professoras participem de uma mesma atividade formativa, seu desenvolvimento é único e acontece de acordo com o tempo que está sendo vivido por cada um.

Prosseguindo, a palestrante mostra ainda que a educação infantil é importante no processo de construção da leitura e escrita, pois ela auxilia a capacidade inventiva da criança, o que estimulará o processo de construção textual. Se atividades como contação de histórias forem feitas regularmente, o repertório de histórias da criança é ampliado. Ao invés de escrever a história, a criança conta com a imaginação dela.

“Às vezes a gente parte do princípio de que toda criança imagina muito, mas nem sempre verbaliza porque tem todo um processo de organização... o meu filho quando começou a alfabetização dizia assim ‘mãe, eu tenho um monte de coisa aqui na minha cabeça, mas como eu vou escrever tudo isso?’ então eu dizia ‘Você vai fazer uma história e escolher o que você vai contar...’, as crianças da EI não sabem realmente escrever, mas podem falar!”

Nessa fala, a professora da EI traz com certo otimismo um recorte de sua experiência de vida para colaborar com a formação do grupo de professores –

justamente como Tardif (2014) explica que a identidade profissional do professor é construída e apoiada em experiências não apenas da vida profissional, mas também da vida pessoal.

A palestrante continuou então com o raciocínio da professora dizendo que as crianças não escrevem, mas elas elaboram as sequências no procedimento inventivo e para isso os professores da educação infantil precisam facilitar a oralidade. É importante a criança falar e reproduzir a história. Os desenhos livres e, também, os que contam com a intervenção do professor também são considerados pela professora como fundamentais.

A professora Georgete, por fim, mostra a quarta e última relação trazida por Peter Moss sobre a educação infantil acerca da questão do espaço de diálogo entre os professores da educação infantil e do primeiro ano. Ela identifica, então, algumas relações de poder durante a transição entre as etapas da Educação Básica, no que diz respeito às diferenças entre professores de escola pública e de escola privada... Chamando a atenção para a responsabilidade de professoras e professores, indagou: *“Os professores da escola particular são melhores que os da escola pública? Qual a responsabilidade de um professor que vai ficar com uma turma durante um ano inteiro?”*

A palestrante explica que dessa pesquisa resultou um curso de formação nos municípios de São João de Meriti e Mesquita, os dois municípios onde trabalha. A formação é direcionada a orientadores pedagógicos, professores da pré-escola e do primeiro ano. Em seguida, foi construído um projeto de transição para a Rede Municipal de São João.

Uma professora pergunta: *“Existe um período para começar essa transição?”*, o que mostra o interesse pelo tema trazido ao grupo e que existe a possibilidade de essa reflexão nesse momento de formação produza frutos.

A professora Georgete explicou que no projeto, essa transição começa a ser colocada em prática mais ou menos em outubro na EI e que no primeiro ano o processo de transição compreendeu os meses de fevereiro e março.

O encontro então é concluído, com uma citação de Guimarães Rosa, que diz que "o real não está na saída (que seria a saída da educação infantil) nem na chegada (que é o primeiro ano): ele se dispõe para a gente é no meio da travessia".

Terceiro encontro

No dia 17 de outubro, à tarde, dia do terceiro encontro, recebemos duas palestrantes, uma delas a professora Claudia Lino, Orientadora Pedagógica da rede municipal de Duque de Caxias e doutoranda pela UniRio. Ela iniciou o encontro com uma atividade que havia realizado anteriormente e que produziu frutos para sua dissertação de mestrado.

A palestrante explicou o primeiro passo da atividade que consistia em pegar uma caneta e, no alto de uma página, escrever a resposta para a pergunta: "O que é qualidade?". Os professores deveriam indicar uma definição. Em seguida deviam fazer uma pequena dobra sobre a resposta de maneira a esconder a resposta de si mesmo.

Feito isto, deviam responder à pergunta: "O que é uma escola de qualidade?", dobrar novamente e responder a última pergunta, que era "O que você acha que é um professor de qualidade?".

Após realizar os três passos da atividade, a palestrante pediu para que todos guardassem suas respostas e começou a explicar em que consistiu sua dissertação de mestrado e porque essa atividade foi importante para a pesquisa.

A palestrante fez o seu mestrado na UERJ, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC), e seu objetivo era investigar qual a perspectiva de qualidade das pessoas que trabalhavam nas escolas de Caxias e o que essas pessoas entendiam por qualidade na educação, tendo em vista a exigência de se alcançar um índice específico – a saber, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um indicador de qualidade das escolas. A professora Cláudia Lino queria perceber quais eram os incentivos de qualidade que a escola tinha em relação a ela própria a partir dos resultados dos índices do IDEB, se esses resultados se viam ou não nas práticas da escola, se o fato de ter um IDEB "X" fazia a escola ser diferente ou não, se a escola mudava a sua prática em função desse IDEB.

Desejava, também, perceber se na escola as pessoas tinham outras percepções sobre qualidade, outras formas de a escola perceber um índice de qualidade independente do IDEB, se a escola se avaliava, se a escola se pensava.

O caminho metodológico percorrido pela palestrante foi o do "paradigma indiciário", que é uma metodologia adotada por historiadores, fotógrafos, médicos. Quando se vai a um médico, ele trata o paciente pelos indícios. Outro exemplo é o

detetive Sherlock Holmes, que também trabalha com indícios para solução de mistérios. Diante disso, o propósito foi observar esses indícios nas escolas para, a partir de então, escrever a sua dissertação e, para isso, buscou analisar os indícios sob uma ótica diferente da lógica do IDEB.

A palestrante optou por analisar três escolas de periferia urbana, localizadas através de material já existente que se encontrava arquivado na SME.

O primeiro ponto da pesquisa foi questionar a qualidade, embora a palavra "qualidade" seja entendida como termo polissêmico. Na atividade proposta, quando se fala em escola de qualidade, isso pode estar associado ao que foi dito sobre um professor de qualidade.

A palestrante se dirigiu aos presentes e perguntou quais tinham sido suas respostas à primeira pergunta da atividade proposta no início do encontro, que era "O que é qualidade?" e as professoras deram suas respostas. Uma disse que qualidade *"é algo bom"*, outras disseram que é *"tudo que você é"*, *"coisa boa"*, *"coisa muito boa ou importante"*, *"que atende perfeitamente as expectativas"*, *"maior aproveitamento possível em alguma atividade"*, dentre outros.

Quando a pergunta é o que é uma escola de qualidade as respostas são *"espaço de convivência boa"*, *"uma escola onde existem todos os aspectos pedagógicos"*, *"uma escola que atende as necessidades dos alunos"*, *"onde há um bom aproveitamento da oportunidade"*, *"que atende as necessidades do grupo de alunos, pais, professores, funcionários, tornando-os mais felizes e realizados"*, *"desenvolve trabalho que tem o que é essencial para aprendizagem..."*

Quando se perguntou o que é um professor de qualidade os participantes disseram ser aquele que: *"é ouvinte e observador"*, *"busca meios para colaborar com a educação de qualidade"*, *"além de atuar em prol dos objetivos da escola, também atua fazendo o melhor para a aprendizagem"*, *"aquele que tem um olhar atento para as necessidades dos alunos"*.

As professoras mostram aqui falas que tornam evidentes suas convicções, oriundas de um saber-fazer que torna professoras e professores sujeitos de sua prática profissional

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer

provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, op. cit., p. 108)

A relação que estabeleço dessa fala de Tardif (2014) com o assunto proposto no dia do encontro é que professoras e professores tem papel fundamental na forma que a escola vai assumir diante da comunidade e que como tendo poder de decisão tão consistente em sua experiência cabe a essas professoras e esses professores o zelo pela qualidade no ensino e pela justiça das avaliações.

Quando a professora Cláudia Lino fez essa pesquisa com professores, ela verificou que as respostas foram um pouco encadeadas. No entanto, durante sua pesquisa de mestrado ela realizou a mesma atividade com alunos e os resultados foram distintos, pois até se chegar à perspectiva de um "aluno de qualidade", eles entendiam que se tratava de algo qualitativo, de suas qualidades próprias, querendo falar de si próprios, conforme explicou. Ela então deixou essa sugestão para que as professoras fizessem a atividade com as crianças e com seus responsáveis.

Prosseguindo, a professora Cláudia explicou que durante sua pesquisa de mestrado ela estudaria sobre a temática "qualidade" porque era o tema da atualidade que estava sendo utilizado para justificar a avaliação externa. Os governos federal, estadual e municipal, por exemplo, falavam em escola de qualidade, mas não era especificado qual o tipo de qualidade em questão. Não estava identificado se estavam falando do mesmo tipo de qualidade: *É escola que tem aula todo dia? É escola que o professor não falta? "O controle de qualidade está muito relacionado a um cenário, a expectativas próprias. Então, quando um governo diz que uma escola é de qualidade ou não, isso se dá por causa de uma coisa, que seria a avaliação externa e o fluxo, ou seja, se as crianças estão passando de ano ou se estão evadindo ou não. Isso seria tudo em uma escola? Entrada e saída? Tratava-se de uma linha de produção?"*, disse.

A palestrante pesquisou por autores que defendiam a ideia de que o conceito de qualidade que estava vindo para a escola pertencia ao campo dos negócios e verificou de que forma isso estava sendo naturalizado e como era permitido esse tipo de tratamento. Tratava-se, à época, de algo que estava a todo o momento nas grandes mídias, em propagandas, folders: a importância de se lutar pelo IDEB e pelo bom resultado nas escolas. Isto iria dizer se era uma escola de boa qualidade ou não. A palestrante discorreu também a história da avaliação, pois em cada período da história a avaliação era considerada de uma forma particular. Na faculdade, ela

cursava duas disciplinas: “Medidas e avaliação I e II” e “Técnicas de avaliação do rendimento escolar”. Isto tudo ocorreu em um momento pontual no qual se havia a necessidade em se dizer que a avaliação era o centro do ensino, que era a partir da avaliação que se planejava o ensino.

A professora Cláudia Lino trouxe a fala de uma diretora de uma das escolas pesquisadas, que chegou a falar que “passamos anos rejeitando a avaliação”. Nessa época, em Caxias, não era tão importante a avaliação (o uso de instrumentos de avaliação), importando mais a aprovação e a reprovação, pois no cotidiano não se dava tanto valor a isso. A preocupação era se o aluno estava ou não aprendendo. De repente, com a onda da avaliação externa, é dito que se deve voltar a quantificar, pois na quantificação são estabelecidos padrões de máximo e mínimo. Quando se observa a realidade externa, o ponto de partida de cada um é diferente. Quando se quantifica, verifica-se a partida a partir do mesmo lugar. Estas foram as descobertas nas escolas e a partir das conversas com as diretoras a pesquisadora disse ter notado uma tristeza quando as metas subiam. Eram como um horizonte impossível de ser alcançado.

A Rede, na época, teve de se esforçar para atingir o IDEB. A partir disso, foi verificado na pesquisa o que os professores estavam fazendo naquele momento, se estavam se preocupando com a situação da escola, bem como com a situação dos alunos. Em uma das entrevistas com os alunos nos dias das provas, houve um que dizia que deveria fazer prova de educação física, pois era um atleta, mas como a prova era de português e matemática, a escola ficaria com um IDEB péssimo, pois ele não sabia nada. O aluno dizia que a prova deveria ser de algo em que ele fosse muito bom. E a palestrante citou outros exemplos que se referiam as injustiças cometidas em razão da aplicação de avaliações externas nas escolas.

A pesquisadora deu palestra sobre o IDEB para os pais nessas escolas e os pais tiveram a oportunidade de falar o que eles achavam sobre tal índice. No momento, uma mãe disse que, para ela, a nota do IDEB não significava nada. Essa, no entanto, não se configurou como uma perspectiva existente em todas as escolas da rede.

A dissertação foi finalizada com a defesa de que Caxias ainda é um lugar bom para se trabalhar, pois o regimento de Caxias não menciona a necessidade de exames, mas que a avaliação é processual, formativa e que os alunos devem ser olhados em seus avanços, trabalhando com diagnósticos, observando as

dificuldades não só do educando, mas também do educador. Tudo isto se encontra registrado no Regimento Escolar das Escolas de Duque de Caxias. Na maioria das vezes, os professores não conhecem o regimento da Rede, que não trata a aprendizagem de modo quantitativo, nem mercadológico, mas que é um regimento democrático, formativo e que apresenta considerável leque de possibilidades.

A palestrante explicou que ela não pretendia desqualificar o exame (a avaliação externa) através de seus estudos, mas sim propor medidas outras por serem tomadas. Para ela, avaliações que fossem realizadas por agentes externos à escola e que atestariam assim um determinado nível de qualidade desta são desonestas. De forma que defendeu ser preciso condições de qualidade, e não de indicadores de qualidade. Não sendo oferecidas tais condições, então não é possível chegar a indicadores satisfatórios de qualidade.

A segunda palestrante do dia, a professora Ester de Azevedo, Orientadora Educacional da rede municipal de Duque de Caxias e doutoranda na UniRio, falou a respeito dos ciclos de alfabetização e da avaliação dos alunos desse período de escolaridade.

Para começar, explicou o motivo de a rede municipal adotar a organização do ensino fundamental com um ciclo de alfabetização no lugar de séries isoladas, explicando que a não retenção faz parte de um projeto de educação pública comum para todos, uma escola com mais espaço e direito de apropriação dos bens comuns.

Em seguida, mostrou como está organizado o currículo no ciclo, destacando que, na prática, essa organização poderia ser feita de diversas formas, mas que, quando se vai estudar a gênese do ciclo em São Paulo com Paulo Freire e em Belo Horizonte com Miguel Arroyo, é possível compreender que a organização curricular do ciclo pressupõe a democratização de todo o espaço escolar e que, ao pressupor a democratização de todo o espaço escolar, pressupõe-se também a democratização do currículo e isso demanda uma pesquisa socioantropológica. De modo que é preciso organizar o currículo no ciclo a partir da pergunta sobre o que esta comunidade, os pais, professores e funcionários entendem por educação. A partir disso, é possível elaborar essa pesquisa socioantropológica e, somente então, organizar um complexo temático que servirá de fio condutor para se organizar o currículo dos anos do ciclo, visto que o ciclo não é interrompido, pois se trata de um bloco sequencial de anos de escolaridade.

Mais adiante, Ester mostra que uma escola organizada em ciclos tem suas práticas escolares transformadas. “Se eu entro em uma escola que está em ciclos e vejo que há uma seriação ciclada, não se entende muito bem o que é ciclo e não se consegue trabalhar nele”. Desde 1993, a Rede de Caxias tem os primeiros anos de escolaridade organizados em ciclos e até hoje, mais de 20 anos depois, não se consegue compreender como se dá essa organização. O ciclo tem uma concepção de sociedade, sujeito e escola diferentes daquilo que é praticado nas escolas de Duque de Caxias.

A professora Ester apresentou então os pressupostos teóricos para a organização da escola em ciclos e disse que existem pilares teóricos como Vygotsky e Wallon, que são os mais reconhecidos. Wallon sustenta que o ser humano é geneticamente social, portanto, se somos sociais, nos organizamos em um grupo social etário; Vygotsky, por sua vez, vê a formação humana através da socialização, através da interação com os pares.

Ester se colocou como adepta de Freire, porque o autor respalda o trabalho em ciclos a partir de uma perspectiva de dialogicidade e de dizer não à educação bancária. Pois, quando não se divide mais o ano letivo em bimestres, não há mais a necessidade de uma organização curricular com o compromisso de dedicar o primeiro bimestre a um determinado grupo de conteúdos, no segundo, outro e no terceiro, mais um outro. Rompe-se com a educação bancária e busca-se uma educação que tenha um encontro permanente com o ser humano. Freire também dá condições de uma organização curricular a partir de um contexto social e busca uma escola democrática.

Sobre os ciclos de formação Miguel Arroyo (2000, p. 53), citado pela palestrante, mostra que

[...] descobrimos os educandos, crianças, adolescentes e jovens, como gente e não apenas como alunos. Mais do que contas bancárias, onde depositamos nossos conteúdos. Vendo os alunos como gente, fomos redescobrimo-nos como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que a nossa matéria.

Nesta passagem, convergem pensamentos de vários educadores que idealizaram os ciclos de formação humana, idealizações estas que estão imbricadas nos objetivos relacionados à prática pedagógica de professoras e professores do Ensino Fundamental I. Em Freire, destacam-se o diálogo e a importância do

pensamento crítico. Em Perrenoud, a avaliação para a formação humana. Com Candau, a interculturalidade. Com Barreiros, o respeito as diferenças.

Ao se referir às práticas cotidianas, Ester mostrou que há uma delimitação de formas e expedientes (instrumentos) para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos que contemplem ações pertinentes à superação de eventuais obstáculos, realçando a avaliação formativa institucional. Assim, é possível utilizar um caderno de registro, um caderno de bordo, um caderno da criança como portfólio. Há ainda uma série de outros instrumentos que podem ser utilizados nesse acompanhamento.

A palestrante mostrou que a avaliação no ciclo ocupa lugar de destaque por seu caráter qualitativo e processual. Em turmas de 1º ao 3º ano há avaliação, educação infantil também, mas quando se chega ao 4º e 5º ano há um marco do processo avaliativo, que é a prova. Em Caxias, são 4 instrumentos de 2,5 pontos (prova, teste, trabalho e participação). São 4 expedientes fixos. No ciclo é feito, por iniciativa própria ou por solicitação de orientação pedagógica, o diagnóstico das hipóteses de escrita. Há um processo avaliativo que ocorre ao longo de todo o bimestre, quando isso não ocorre, no entanto, o relatório fica empobrecido ou aparecem os *“quatro tipos de relatório: o ruim, o médio, o bom e o ótimo...”* Saídas, táticas de praticantes, conforme Certeau (1994).

De acordo com a palestrante, os alunos têm participação ativa no processo de avaliação no ciclo. Eles precisam dizer o que aprenderam, porque se trata de uma ação democrática e a participação do aluno faz parte do pressuposto filosófico do ciclo de alfabetização. A avaliação pode ser articulada como um profundo processo de democratização quando a diferença se assume como expressão radical da alteridade.

Sobre o pensar de atividades práticas para o dia a dia, foi trazida uma atividade realizada em 2013 com uma turma de segundo ano. Trata-se do jogo Memória do 10. O jogo Memória do 10 é um jogo em que é feito com a criança cartões numerados de 1 a 9. A cada jogada deve se contabilizar 10 pontos para ganhar o jogo. Se não somar 10, desvira as peças e aguarda a nova jogada. Essa atividade faz ver muito mais coisas que a criança aprendeu do que a proposta pela prova Brasil, tendo ficado então como proposta de atividade para os participantes realizarem com as crianças da escola.

Um professor disse *“Olha como o ciclo é realmente a base. Eu estou com o quinto ano e percebi lacunas de todo esse processo...”*, se referindo a outras

atividades sugeridas para serem feitas com as crianças do ciclo e que dão conta de uma série de aprendizagens de forma lúdica.

Então a professora Ester disse:

“A gente está tão preocupada em dar conta dos descritores para a Prova Brasil e, ao mesmo tempo, se esquece do que existe gente dentro da sala de aula: o ser humano professor e o ser humano aluno, que juntos precisam organizar o currículo dentro da sala de aula para que a escola tenha qualidade.”

O professor continua:

“Me encontro numa crise, porque eu tenho que ensinar os gêneros textuais, o gênero poesia... A turma é um quinto ano, ano de prova Brasil que traz vários gêneros textuais que eu tinha que trabalhar... Eu era contra a avaliação externa, mas... ensinar só o gênero poesia limita muito, mas tá vamos fazer um recital de poesia... e chamei a Educação Infantil e fizemos um chá literário... Então não deixei de trabalhar toda aquela parte métrica da poesia, mas eles viram a poesia com outros olhos, não só aquele que vai cair na prova Brasil, então... Só que o problema é que a gente tem pouco tempo para planejar, a gente tem que ter ensaios...”

Os participantes reclamam que não tem tempo para trabalhar juntos, o que a palestrante chama de “solidão docente”. Para Tardif (2014, p. 65) contudo

[...] se os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades.

Os saberes precisam ser construídos na prática profissional. Esta construção torna-se, contudo, inócua se não for enriquecida na troca com os pares, com os colegas, na definição da identidade do grupo de professores, no planejamento das atividades escolares e na troca de experiências específicas vividas com os alunos e suas famílias.

Quando a professora Ester fez o mestrado, sua dissertação teve por título "A correlação das práticas avaliativas no interior da escola com a política de controle público por meio da avaliação". Foram pesquisadas 5 escolas em Caxias: uma do primeiro, uma do segundo, uma do terceiro e duas do quarto distrito. Em uma das escolas em que foi feita a pesquisa, foi apresentado que o quadro de avaliação formativa valia 2,5 pontos. Verificou-se que, a partir do momento em que se estipula uma nota para a avaliação formativa, não se compreendeu o que ela de fato é. A avaliação formativa é aquela em que o sujeito vai se formando ao longo de todo um processo, cujo resultado não pode ser quantificado.

Neste momento, a professora Ester indaga: “Por que falar em ciclos, já que a organização escolar em séries já existe há tanto tempo?”. O que se verifica na prática é que o resultado da educação seriada é uma clara distinção entre os que têm conhecimento e aqueles que ainda não construíram o seu conhecimento. Então, a professora explicou que trabalhar com educação popular exige que não se tenha a educação seriada como princípio, pois ela se dissocia de todo um projeto social democrático existente.

Nesse sentido, Perrenoud (2000, p. 14) defende que a avaliação para a formação impõe os desafios de

[...] individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimentos, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelo aluno, colocar a criança no centro dos processos, recorrer a métodos ativos, procedimentos por projetos, ao trabalho por problemas abertos, [...] educar para a cidadania.

A palestrante deixou algumas sugestões para os participantes e uma delas foi listar atividades com as quais seja possível desenvolver o processo avaliativo no ciclo de alfabetização – podendo ainda ser aplicada no quarto e no quinto ano e na Educação Infantil. Em seguida o participante deveria escolher uma das atividades e se perguntar “Será que essa atividade tem condições de contemplar todo o processo de ensino-aprendizagem que acontece na sala de aula?” A proposta ficou com a realização facultada aos presentes

Figura 14 – Final do terceiro encontro



Quarto encontro

No quarto encontro, dia 11 de dezembro pela manhã, a palestrante foi a professora Marcia Campos, mestranda e diretora eleita na escola vizinha. Expliquei que nesse encontro falaríamos sobre as diferenças dentro da sala de aula.

Levei alguns recortes do livro “Linguagem e Escola” de Magda Soares (2011), porque, de acordo com os conceitos dela, havia a possibilidade de abordar o tema das diferenças na escola. Isto envolveria reflexões tais como: como a escola trata essas diferenças ou como não trata, se a escola percebe, se a escola não percebe, se existe um trabalho para atender diferentes crianças, diferentes pessoas, se os funcionários conseguem, se consideram-se habilitados para tal. Tais seriam reflexões importantes na formação de professoras e professores daquela escola e proporcionariam uma abordagem que levasse à compreensão de uma avaliação menos seletiva e que privilegiasse a aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

Comecei com a reflexão inicial de que o professor recebe uma formação que é para uma escola que trata todo mundo igual, mas quando se chega na escola se depara com uma situação completamente diferente daquilo que se esperava. Conteí do impacto da experiência do meu primeiro dia em sala de aula, em Duque de Caxias, e que só não desisti por causa do salário. Conteí que eu não havia sequer imaginado que a realidade de uma sala de aula pudesse ser de tal jeito, crianças que não respeitavam o espaço da escola, que não sabiam o que estavam fazendo ali, que xingavam o colega na frente da professora, que demonstravam com bastante frequência sua completa indiferença com relação ao que o professor fazia em sala de aula.

Esse relato de uma experiência da minha vida profissional provocou certo grau de empatia nos participantes e foi possível notar que a identidade de grupo é fortalecida pela troca de experiências e pelo diálogo com nossos pares, conforme mencionado por Tardif (2014).

Diante disso, me expressei dizendo que se trata de uma batalha diária que se trava desde o primeiro dia em que se coloca os pés em sala de aula.

E a partir do tema “Diferenças no contexto da sala de aula: quando a diferença se torna dificuldade”, mostrei que pretendia refletir sobre o que fazer e como seria possível lidar com tais questões.

A partir dessas diferenças, expus os conceitos de Magda Soares abordados no livro “Linguagem e Escola” que versa sobre fracasso escolar e oferece três explicações hipotéticas para esse fracasso.

Inicialmente, é abordado o conceito da “ideologia do dom”, que consiste em predeterminar o futuro de alguém por causa da condição de vida que essa pessoa tenha, por causa de alguma condição que ela tenha na vida. Na escola, tal ideologia vê-se manifesta na atitude da professora ou do professor quando este previamente já estabelece como inexorável o fracasso escolar de uma criança. Esquece-se tal docente que muita coisa pode acontecer e que não necessariamente uma criança que ele julgue desacreditada (cf. GOFFMAN, 2004) venha de fato a configurar-se como tal ao longo daquele ano de escolaridade, por exemplo.

Magda Soares (2011) conceitua que essa ideologia se vê expressa em enunciados tais como “as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos”, que a escola oferece “igualdade de oportunidades” e o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom de cada um. Se a criança tem o dom de aprender, se ela tem o dom de estudar, se ela gosta de estudar – tudo isto seriam indicativos de que ela seria bem-sucedida. Porém, se por algum motivo, ela não tiver uma boa experiência com papel e caneta, com uma sala cheia de crianças, com um pátio barulhento, a experiência dela não será tão boa, pois ela não tem o dom.

A ideologia do dom se oculta por trás de um discurso em que se diz que existem desigualdades naturais, ou seja, desigualdades que nascem com as pessoas. Essas desigualdades legitimariam, explicariam as diferenças no rendimento da criança.

Nesse ponto da discussão, alguns professores manifestaram opiniões e pensamentos relativos ao assunto. Um desses foi o professor que começa dizendo que

“... numa ocasião, que eu estava trabalhando na outra escola e a mãe chegou para buscar uma criança. E a mãe disse: eu vim buscar a Mariana. Eu disse: A fulana? Mas a senhora tem mais filhos. E ela disse: ‘Sim, eu tenho Mariana*, a Gisele* e a Priscila*. Mas, sabe a mais velha. Ela tem dom de aprender. Você não precisa ensinar, mas as outras duas não nasceram para isso. Elas não nasceram para estudar. Eu acho que elas vão trabalhar.’ E já é o terceiro ano que Gisele* vai ficar reprovada.”¹²*

¹² * Nomes fictícios.

O professor então explica que a mãe é funcionária do PSF e que, portanto, não se trata de uma pessoa desinformada ou sem esclarecimento.

De modo que o professor conclui o pensamento explicando que existe de fato tal discurso e que este é sutilmente reproduzido pelas pessoas. O professor disse

“... ainda tem enraizado esse discurso que eu acho que é discurso proposital, historicamente, um discurso que é passado de geração em geração com a finalidade de, acredito, excluir mesmo as camadas populares. Porque a escola tem espaço que antigamente não tinha mais agora tem. E é o espaço de garantir emprego (Mas que nem sempre garante). Era função da escola garantir o emprego, mas hoje não garante mais nada, não garante nem o diploma. Hoje, saber regências nominal e verbal é muito relativo. Nem sempre é necessário saber falar de outras formas. Não é garantia de uma pessoa ser inteligente. Porque se eu falar ‘a gente fomos’, eu não sou burro.”

Embora o professor se justifique quanto ao que ele considera que seja o papel da escola, sua fala traz consigo algumas atitudes importantes na formação profissional de professoras e professores, como procurar estar ciente da realidade na qual a escola se encontra mergulhada, especialmente em um contexto de privilégios típicos de uma minoria de classe alta (ricos) e poderosos em contraste com as dificuldades nas vidas das crianças das classes populares. Verifica-se aqui o que Bourdieu (1989) chama de “poder simbólico” e, que, analisado paralelamente à lógica dos Aparelhos Ideológicos de Estado de Althusser (1970), convergem para a manutenção de uma ordem social injusta e excludente.

Na sequência da conversa, outra professora completa a fala:

“Os próprios pais colocam coisas na cabeça das crianças, coisas que vão fazer eles acreditarem que são burros, que não tem o dom de aprender. É teve uma mãe, que eu acho que comentei com vocês, que chegou ali na porta e disse para a menina ‘Olha, não adianta. Ela não a aprende ler’.”

A segunda explicação dada por Soares (2011), foi a “ideologia da deficiência cultural”. Sobre tal justificativa para o fracasso escolar, expliquei que Magda Soares esclarece que, ainda no exemplo da criança, quando se diz a uma criança na escola que ela não aprende, é em virtude de a escola não utilizar uma linguagem da qual a criança faz uso em seu cotidiano. A linguagem que a criança fala é aquela encontrada em casa, no computador, na rua. A escola, por sua vez, se expressa por meio de linguagem acadêmica. É um discurso correto, formal e não coloquial. De acordo com Magda Soares, a escola tem um discurso em que se identifica uma posição de superioridade sua diante da comunidade e das crianças. O discurso da

escola seria um discurso da classe dominante, de uma classe que dispõe de acesso a bens culturais.

É pela autora dito que a ideologia do dom não se explica, pois, caso se explicasse, não apenas as crianças de classe popular fracassariam na escola, como também as crianças das elites, porque umas teriam o dom e as outras, não.

Mencionei que Boaventura de Sousa Santos (2010) apresenta teorias muito significativas sobre isso, como o que descreve em "Um discurso sobre as Ciências". Ao falar das totalidades, ele explora a totalidade de um sistema educativo. A Rede Municipal de Duque de Caxias só vai se impor como uma totalidade, como um conjunto de escolas, quando ignorar as outras totalidades que estão dentro dela. A Secretaria de Educação atua nessa lógica quando permite apenas um regimento para todas as escolas da rede, por exemplo. Essa totalidade da Rede é uma realidade diferente, pois o regimento não atende às particularidades que são totalidades em si mesmas. A escola Marilândia é uma totalidade de professores, de alunos. Existe um universo que esse todo grande ignora. É o paradigma do local e do universal.

O mesmo professor se expressa

“Às vezes, a gente não tem tempo para criar situações... como o PPP. O PPP é o instrumento para detectar as particularidades dessa comunidade que a gente está falando? Mas se o PPP estiver engavetado, e não for “eficiente e eficaz”... O PPP é o raio-x da escola! Mas, o que eu faço depois que tirei esse raio-x? ... O PPP é onde a teoria e a prática se juntam e é onde eu tenho subsídio, estratégias e táticas para poder conhecer a comunidade. O PPP é o início, mas falta tempo!”

Com esta fala, o professor chama atenção para uma necessidade observada na escola: a pouca exploração de tão importante instrumento capaz de dar a identidade que marca a escola como única em seu universo cotidiano, possibilitando o reconhecimento das próprias dificuldades, dos próprios pensamentos e teorias sobre sua prática e projetando o que se deseja alcançar.

A terceira explicação no livro de Magda Soares (2011) para o fracasso escolar é a da “ideologia das diferenças culturais”, por meio da qual, se explica que os padrões culturais das classes são considerados como subculturas e essas subculturas são avaliadas em comparação com os padrões dominantes. Essa teoria das diferenças culturais mostra que, da forma como é analisado, a particularidade em comparação com aquele todo dominante transforma a diferença em deficiência.

Em seguida, apresentei algumas conclusões extraídas da obra de Magda Soares (2011) e expliquei que a questão da transformação e da diferença na deficiência ocorre quando se compara o sujeito que tem um cotidiano com uma vivência variante da entrada na escola na educação infantil dos demais. Quais são as aprendizagens que a criança tem? Qual é o cotidiano dessa criança? Estas crianças apresentam um pensamento diferente do pensamento derivado da formação científica à qual poucos têm acesso. Mostrei que, de um modo geral, o que se tem é isso, mas o que temos não pode servir como desculpa para que não busquemos alcançar as individualidades.

Em seguida, a palestrante, Marcia Campos, trouxe sua experiência de ambientação na sala de recursos na escola vizinha há 2 anos, onde sempre foi professora na educação infantil e no 5º ano, possuindo 12 anos de experiência na prefeitura e trabalhando em duas escolas. A professora explicou que sua visão foi construída a partir de experiências muito distintas por se tratarem de escolas bastante diferentes.

Sobre sua experiência acadêmica, a professora Márcia explicou que buscou mestrado no Paraguai, pois lá não era preciso falar outra língua, como nos programas de pós no Rio de Janeiro e que fez isso porque teve medo de não ser aprovada num programa de pós-graduação no Rio de Janeiro. Sua experiência no Paraguai, segundo ela, acabou sendo muito rica. Lá, contou, descobriu muitos brasileiros, agregando muita experiência e tendo contato com uma realidade totalmente diferente. Quando conheceu a Orientadora Educacional Jane Porto, docente da escola vizinha, ocorria um processo de transição para receber uma nova diretora, com a qual havia certa dificuldade de comunicação que permaneceu até aquele momento, tendo a atual diretora procurado dificultar as coisas ao máximo. Com isso, a professora Marcia relatou que procurou a Secretaria de Educação e passou no teste para a vaga de professora na sala de recursos. Quando começou a buscar informações sobre o trabalho com as crianças daquela sala, encantou-se com elas e com o sistema. Este proporciona algo que é desconhecido pela escola: a possibilidade de fazer diferença na sala.

A palestrante disse então ter convivido com 8 alunos na sala de recursos nesses últimos dois anos, mostrando também as dificuldades com relação ao espaço na escola, de modo que teve que organizar uma sala sozinha, tendo em vista as dificuldades existentes. A professora construiu um horário e estudou sobre

tudo que estava relacionado com seu novo trabalho e começou saindo da sala de aula. A história de vida na educação possui conflitos pessoais que são trazidos para a sala de aula e com os quais se lida diariamente. É tudo muito complexo: as diferenças, as dificuldades, o padrão de normalidade, de estética, de beleza que são impostos.

Foi implementada a sala de recursos e a professora Márcia começou a estudar com a orientadora Jane para poder implementar mudanças. Havia crianças que não falavam, não andavam, não conseguiam enxergar direito e essas crianças ficavam escondidas dentro de suas residências.

O trabalho intitulado de “Os impactos da implementação de políticas educacionais destinadas a pessoas portadoras de deficiência” teve por objetivo a implementação da proposta na escola. Estas crianças, portadoras de algum tipo de deficiência, eram mantidas dentro de suas casas, não tinham acesso à escola, não tinham acesso a um convívio em sociedade. Suas famílias ficavam envergonhadas de expor filhos deficientes. Mas, mesmo que a equipe ainda não tivesse preparo para recebê-los, pouco a pouco elas começaram a entrar na escola. Com relação à experiência da palestrante na escola, ela reconheceu não estar preparada e, por isso, procurou estudar mais.

Em suas pesquisas, descobriu o que ocorre na Secretaria Municipal de Educação. Há na SME classes especiais de surdos e cegos, totalizando 8 classes especiais e há ainda 5 escolas de autismo e centros especializados de atendimento, que são os hospitais. Descobriu também que existe uma professora da rede municipal atendendo no Hospital Infantil Ismélia da Silveira (o hospital infantil de Duque de Caxias) e que é essa professora quem faz a triagem das crianças que ficam dentro dos hospitais internadas, oferecendo atendimento pedagógico dentro do hospital. Trata-se de uma professora desviada da sua função original na SME para atender essas crianças que se encontram hospitalizadas. Sobre a existência do atendimento hospitalar, os professores da Escola Marilândia disseram não ter conhecimento, o que revela falhas de comunicação entre alguns setores que precisam ser identificadas.

A professora Marcia contou ter aprendido no exercício da docência que, o professor da sala de recursos tem por função oferecer informes aos pais e professores de ensino regular para atenderem, dentro de sala de aula, esses alunos.

Descobriu ainda que existem estagiários para acompanhar os alunos com necessidades especiais. Estes estagiários são estudantes de Pedagogia da UERJ e recebem um auxílio para realizarem a atividade.

Contudo, explicou que o processo para que o aluno tenha acesso à sala de recursos é algo bastante dificultado. O professor, dentro de sala de aula, detecta que um determinado aluno está precisando de um acompanhamento complementar. A partir disso, ele é encaminhado para orientação educacional. O orientador educacional preenche todo o relatório e envia para a Secretaria de Educação e, somente após tudo preenchido, assinado, carimbado e acompanhado da entrevista com a mãe relatando o consumo de medicamentos pelo menor o documento vai para a Secretaria de Educação. Lá, é ou não aprovado.

A professora explicou que na sala de recursos o professor prepara um plano de aula individualizado para o aluno e falou dos benefícios desse planejamento individual. Aproveitei para destacar que as professoras e professores da turma “regular” também tirariam muito proveito se utilizassem o Plano Educacional Individualizado.

Uma das professoras presentes expõe então seus sentimentos com relação ao trabalho com as crianças com necessidades especiais, mostrando que o encontro e as experiências trocadas a ajudaram

“É isso, traz certo medo na gente. Porque eu tenho alguns problemas desses em sala e quando você fecha a porta e se vê frente àquelas crianças. Aí, você fica: ‘Gente, que eu faço? O que eu faço? Como é que eu vou trabalhar com essas crianças?’”

Embora essas professoras tenham muitos anos de experiência no magistério, ainda é possível observar a necessidade de formação. Não se trata aqui de pôr em xeque a formação que tiveram, mas de entender que acompanhar o desenvolvimento de uma sociedade que cada vez mais tende a reconhecer e acolher as diferenças se torna um grande desafio. Isto, ainda mais se levarmos em conta que nossa formação profissional está calcada numa escola tradicionalmente excludente, que tradicionalmente silencia as diferenças através da “ideologia do dom”.

Concluindo, a professora Marcia Campos disse que *“transformou-se uma sala de depósito, um almoxarifado. Fizeram-se modificações para poder contemplar a sala de recursos.”* Mostrou, também, que através da concretização desse projeto

da sala de recursos, ela mesma ganhou mais forças para levar isso adiante. Ela disse: *“A visão de mundo oferecida na academia não é suficiente para entender e superar as diferenças, devendo ser complementada com essa experiência”*.

O encontro foi encerrado com um poema de Mário Quintana e, em seguida, a palestrante recebeu os aplausos do grupo.

Figura 15 – Grupo no quarto encontro da pesquisa



Quinto encontro

No nosso quinto encontro, ocorrido na tarde do dia 11 de dezembro, iniciei nossa conversa recordando que um dos temas propostos havia sido o das diferenças na escola, que as diferenças podem ser vistas como deficiências ou dificuldades e que foram trazidos alguns recortes do livro da Magda Soares (2011).

Passei, então, a apresentar a proposta voltada para o tema da oficina: o atendimento dos alunos com deficiência na escola.

Mencionei a experiência da Professora Márcia Campos que apresentou como se deu a implementação da sala de recursos na escola em que trabalha, auxiliando na execução desse trabalho, demonstrando a sua importância e perguntando como é possível ajudar o professor dentro da sala de aula a fazer um trabalho mais direcionado aos alunos que apresentam alguma deficiência. Daí, expliquei que não pudemos aprofundar a discussão sobre o plano educacional individualizado por conta de alguns imprevistos.

A respeito do plano educacional individualizado, esclareci que não existe mistério, visto que todos já estão acostumados a fazer o planejamento para a turma e que o plano educacional individualizado é um planejamento para um aluno específico, não sendo necessário que o aluno apresente algum tipo de deficiência

prevista em lei. Esclareci alguns aspectos da bidocência e citei alguns exemplos de como ela pode acontecer.

Sobre a atividade da oficina, expliquei que cada professora/professor presente poderia elaborar algum material para fazer a mediação entre algum conhecimento que o professor considerasse importante para o aluno com deficiência. Cada um poderia pensar no aluno que dá mais trabalho em sala de aula, levar em conta alguma deficiência de ordem patológica, ou ter em mente um motivo que se considerasse válido.

Desse ponto em diante Stella Tardin, aluna da turma de Mestrado do CAP UERJ e que pesquisa a questão da inclusão, iniciou a atividade da oficina propriamente dita.

Stella se apresentou e disse que, apesar de ser psicóloga, este ano atuou como professora. A despeito de sua formação na psicologia, sempre gostou da área de educação e foi trilhando o caminho até chegar à sala de aula. Uma das alternativas encontradas foi o mestrado, tendo feito ainda a especialização em inclusão. Stella falou que um dos trabalhos feitos foi o de mediação escolar dentro de uma escola particular, no qual ela acompanhava um determinado aluno, fazendo atividades junto ao professor para que ele tivesse acesso ao currículo e às atividades.

Ela então fez algumas perguntas aos presentes, como: *“Na escola de vocês há algum recurso dedicado à inclusão dos alunos? Vocês têm uma sala de recursos e a utilizam? Como funciona? Vocês têm contato com o professor?”*

Os presentes, embora com receio por não estarem na presença do professor da sala de recursos, disseram não haver uma sequência em relação ao trabalho que é desenvolvido com esse aluno na sala de recursos e na sala de aula. É um trabalho fora do planejamento do professor de sala de aula e não há um retorno a respeito do que acontece neste encontro do professor da sala com o aluno, relataram.

Outro problema observado pelos participantes é que não há a disponibilidade de equipamentos e materiais necessários para trabalhar com os alunos com deficiência. A partir de um levantamento feito pela palestrante, verificou-se que praticamente todas as professoras e professores presentes possuíam de 1 a 2 alunos com necessidades especiais em suas turmas apresentando características de agressividade, autismo, deficiências intelectuais e de fala e que, normalmente, não é produzido pelo professor de sala de aula um material específico para o aluno.

Os participantes disseram que é difícil dispor de recursos, tempo, e estímulo para produzir um material diferenciado.

Foi esclarecido que a ideia do encontro era justamente tratar com uma realidade dura, difícil, mas que se esperava que fosse possível contribuir, somar de modo que todos saíssem do encontro com alguma expectativa positiva.

Stella propôs algumas atividades que poderiam ser feitas com o uso de materiais reciclados, citou o método de comunicação por cartões e outros métodos de comunicação alternativa – tendo levado em conta o comentário de um dos professores sobre as dificuldades de fala de algumas crianças.

Prosseguindo, Stella esclareceu que, apesar de muitas mães não gostarem de comunicação através da língua de sinais e preferirem insistir na oralização, ao se aumentar as possibilidades de comunicação a criança não retrocede, mas avança.

Em seguida, ela incentivou os participantes a pensarem em quais recursos de adaptação poderiam ser produzidos com os materiais que estavam disponíveis numa mesa na ocasião. Citou alguns exemplos, mostrou alguns materiais e pediu opiniões. Então propôs a seguinte atividade: deviam desenvolver em 15 minutos, a partir do material disponível, uma atividade para um de seus alunos. Os acabamentos poderiam ser feitos depois.

Citamos a ideia de colocar os outros alunos na perspectiva do aluno com deficiência, de propor a atividade proposta para esse aluno para o restante da turma também, tendo em vista que foi dito que era muito difícil atender um aluno ou dois com deficiência quando se tinha que dar atenção a toda turma ao mesmo tempo.

Stella também destacou que algumas atividades são interessantes, principalmente se dada a oportunidade para que o próprio aluno construa os materiais, tendo em vista que poderia tomar as próprias decisões, estimulando os aspectos pedagógico e comportamental.

Algumas ideias foram surgindo como, por exemplo, recortar e montar uma palavra, associando desenhos e letras, fazer um dominó, associando palavra à imagem, criar um jogo de memória, em que a imagem ou letra está no fundo de um potinho de iogurte, em que a criança tem que virar o potinho (desenvolvendo a motricidade) e achar os pares.

Para o aluno autista, pensou-se riscar o chão e desafiá-lo a seguir uma linha ao caminhar, mas na construção de uma atividade material foi pensado em usar tampinhas de garrafa com números dentro. Garrafinhas de plástico podem ser

utilizadas como boliche, inserindo números nas garrafas para o aluno somar ou inserir letras para ele associar uma palavra ao que ele derrubou.

Foi falado sobre a importância de os itens estarem em alto relevo para facilitar a atividade ao aluno com deficiência visual, além de estimular o tato, a questão da textura, saber se é macio, áspero.

Contei para os presentes que tive uma turma de 3º ano com 7 alunos com necessidades especiais dentro de um total de 23 alunos, sendo que a necessidade especial de cada aluno não igual à dos outros. Expliquei que naquela época eu não sabia por onde começar o trabalho, pois havia o fato de estarmos presas a um currículo que precisava ser cumprido e ao fato de não saber como trabalhar a deficiência de cada um. Lembrei que uns copiavam as coisas do quadro, outros fingiam que copiavam e outros não conseguiam sequer fingir que sabiam fazer. Reconheci que se naquela época tivesse o conhecimento que tenho hoje, o trabalho seria mais fácil.

Stella questionou a possibilidade de, em algum momento do planejamento, pensar em atividades que levassem em conta materiais que fossem mais fáceis de manusear, com letras e números de tamanho maior, que permitam o aluno sentar no chão, em roda, por exemplo.

Os presentes colocaram que, em situações normais, até seria possível, mas nas condições atuais, sem dias para relatórios, planejamentos e grupos de estudos, o professor se encontra sufocado. O tempo disponível ficou escasso e o foco acabou não sendo mais para as ações dentro de sala de aula.

Os participantes não quiseram realizar a atividade por completo, não quiseram elaborar o recurso com os materiais conforme havia sido proposto.

Figuras 16 – Oficina com materiais adaptáveis



(a)

(b)

Legenda: (a) Cartazes explicativos/ ilustrativos; (b) Exposição da atividade

Sexto encontro

Por último, no dia dezoito de dezembro, foi realizado o encontro que seria a avaliação do evento e para o qual existia uma proposta de apresentação das produções das professoras com as crianças. Isto acabou por ser deixado para uma próxima ocasião, tendo em vista o avançar dos dias e do término de um ano letivo de muita luta e de muita tristeza para os profissionais de educação de Duque de Caxias.

Como se tratava de um dia de Conselho de Classe, fiz algumas anotações e pedi que os participantes respondessem duas perguntas: “O que significa para você ser professor da rede municipal de Duque de Caxias?” e “Você pretende utilizar alguns dos conhecimentos produzidos durante os nossos encontros? Como?”.

Em relação à primeira questão, uma das professoras disse que:

“Atualmente, ser professor em Duque de Caxias significa enfrentar diversos desafios diários, que vão desde a desvalorização do professor até a falta de estrutura para desenvolver um trabalho de qualidade. É um somatório de fatores, que, infelizmente, fazem de Duque de Caxias um município muito difícil de se trabalhar atualmente”.

E sobre o que foi desenvolvido através dos encontros na escola, ela disse:

“Pretendo sim utilizar conhecimentos adquiridos nos encontros. Achei realmente que faz muita diferença realizar um processo de transição gradual das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, sem uma mudança abrupta de metodologia e rotina diária. Pretendo também dar uma atenção maior aos alunos inclusos, utilizando materiais lúdicos e pedagógicos criados a partir de objetos reciclados de fácil acesso a todos”.

Ainda outras pessoas citaram questões muito pertinentes ao responder as perguntas como, por exemplo, alguém que disse ter trabalhado como assistente administrativo em empresa terceirizada de telefonia por 2 anos antes de ingressar no magistério municipal. Esta considera que ser professor em Duque de Caxias “*É um desafio diário, como em qualquer escola pública no nosso país. Entretanto, é gratificante a cada conquista na troca de conhecimentos com os educandos*”.

Aqui consigo identificar aquela professora, citada pela Professora Cláudia Barreiros (2009), quando fala da formação de professores e descreve o perfil de professora que se deseja formar. Como lembrança, cito novamente:

A professora na qual temos investido, creio eu, tem cada vez maior clareza do seu espaço enquanto sujeito histórico e, portanto, de sua responsabilidade crescente sobre os destinos de suas alunas e alunos. (BARREIROS, 2009, p.4)

Se é gratificante para essa professora a conquista, mesmo que árdua, no trabalho com seus alunos, mais ainda é para uma pesquisadora que busca os melhores caminhos para a superação do fracasso escolar no ciclo de alfabetização. A pesquisa, isoladamente, não é capaz de materializar-se em ações e atitudes, mas depende principalmente da vontade de ver as coisas acontecerem cada vez melhor – algo que indiscutivelmente esta professora tem.

Ainda completando sua fala, a professora disse:

“[...] sempre é importante a troca de experiências, assim como a aquisição de novos conhecimentos. E os encontros ocorridos na u.e. serviram para acrescentar novos olhares ou reconstruir os já existentes em relação aos nossos alunos e mesmo ao nosso cotidiano como educadoras.”

A professora prossegue mostrando com palavras muito simples, mas também muito incisivas, que o propósito inicial deste estudo foi, pelo menos em parte, atingido, haja vista que tudo o que se planejou desde o início do projeto de pesquisa estava ligado à preocupação principal de se fazer pensar sobre os olhares que professoras e professores têm sobre as crianças e sobre seu cotidiano escolar. Ela argumenta que se estes pontos de vista fossem repensados em prol de uma prática avaliativa mais humana a prática docente certamente se tornaria uma prática justa.

Mantendo o otimismo, um professor que, já tendo trabalhado em outras redes municipais de ensino com as camadas populares afirma o seguinte:

“Antes do desmantelamento generalizado da educação Caxiense, trabalhar na cidade de DC era prestigioso. Não apenas por causa do salário, mas também do plano de carreira pela militância conjunta do Sepe com os profissionais da educação e ainda pelas formações continuadas em serviço.”

Em relação aos encontros e aos conhecimentos partilhados com o grupo, este professor diz:

“Pretendo usar sim os pressupostos teóricos discutidos nos encontros de assessoria...relendo, criando sínteses e dialogando sempre com meus pares em lócus. Não se faz diferente trabalhar com as crianças desta comunidade ...as realidades são distintas, porém similares em alguns pontos no que diz respeito ao tempo e às dificuldades no processo de ensino aprendizagem.”

Assim, entendo que, embora as perspectivas de trabalho não fossem as melhores naquele momento e que talvez demandasse do professor uma mudança de escola, ele considerou que tudo o que foi conversado influenciou em sua formação positivamente e que os temas abordados também o ajudariam em realidades de outras unidades escolares da rede municipal.

No entanto, posturas pessimistas também foram observadas. E, embora os motivos para tal pessimismo possam ser difíceis de mapear, a esperança de contaminar positivamente professoras que mostraram essa postura pode crescer, tendo em vista que os otimistas estão em maior número e têm maior fundamentação para a realização de uma prática pedagógica que apresente resultados mais favoráveis.

Este último encontro, como previsto, seria dedicado à realização de uma atividade que expusesse não somente os desdobramentos das ações voltadas aos temas explorados nos encontros, mas como estas haviam ocorrido em sala de aula com as crianças. Devido a todos os contratemplos e dificuldades sofridas, o ano letivo se encerra tão atipicamente quanto todo o seu decorrer, o que tornou inviável a realização de uma atividade mais elaborada pelos professores. Dessa forma, concordamos que as atividades propostas durante os encontros pudessem se realizar durante o próximo ano letivo.

Neste último encontro também não foi possível realizar gravação em áudio porque a escola optou por preservar a dinâmica do Conselho de Classe e da avaliação realizada naquela ocasião.

Apesar da impossibilidade da gravação do áudio, pude observar como se confirmam algumas das hipóteses levantadas neste estudo. Por exemplo, uma das professoras, com o apoio das demais, reclamava muito das faltas excessivas às aulas pelas crianças do ciclo de alfabetização. Isto prejudicou sobremaneira o desempenho escolar e elevou em grande medida o nível de retenção no primeiro e no segundo ano. Somente a professora queixosa relatou cerca de cinco crianças que ficariam retidas por faltas e outras seis que, mesmo não retidas, alcançaram índices muito baixos de frequência às aulas durante o ano.

A hipótese da não apropriação da escola como patrimônio daquela comunidade pode explicar, acredito, pelo menos em parte, o pouco interesse de crianças e familiares pela frequência às aulas. Talvez, a representação, o sentido atribuído à instituição escolar possa explicar essa não apropriação com uma base teórica definida.

6.3 Observação participante

Através da observação participante, iniciada em setembro de 2017 e que se realizou até o encerramento da atividade de campo em dezembro do mesmo ano, tive oportunidade de participar de outros momentos do cotidiano da escola.

Em um desses momentos houve uma reunião para tratar de assuntos administrativos e resolver questões que envolviam o funcionamento da escola, já que era necessário saber quantos dias de greve e paralisação cada professora ou professor tinha feito e como seria a reposição.

Nesta ocasião, também se discutia a elaboração de um documento que pudesse atuar como instrumento para que se obtivesse novamente a gratificação que fora revogada pela atual administração. A ação era urgente.

Também se falou sobre as mudanças feitas no plano de carreira do funcionalismo municipal e da forma traiçoeira e desonesta, como também considerei, que estas haviam sido feitas.

A direção da escola tinha ainda orçamentos e notas de despesas gastas com o dinheiro da verba que a escola recebe anualmente do Programa Dinheiro Direto na Escola para mostrar aos funcionários.

Em outras ocasiões ainda foi possível participar de grupos de estudo e estar presentes em dias com crianças na escola. Nestas ocasiões, no entanto, eram feitas negociações para se tentar reunir professores e professoras em dias que fossem acessíveis a todos para a realização dos encontros da atividade de pesquisa. As negociações foram intensas.

A rotina da escola pareceu tranquila, embora, no dia-a-dia, houvesse poucos funcionários. Cobia, portanto, às professoras e professores serem os únicos responsáveis por lidarem com suas turmas e responsáveis. Percebi também que a pouca quantidade de funcionários se dava por conta de muitas reuniões das quais a diretora e dirigente de turno precisavam participar e pelo fato de a escola não ter direito a ter um vice-diretor.

O atendimento da secretaria estava sendo feito por uma professora readaptada e pela diretora da escola, quando presente. Ambas atendiam à comunidade prontamente e realizavam o trabalho com eficácia.

Na cozinha, havia duas merendeiras contratadas por empresa terceirizada que também faziam seu trabalho da melhor maneira, apesar de serem vítimas de

interesses alheios e de sofrerem com constantes mudanças de local de trabalho a despeito de suas vontades pessoais.

Nos conselhos de classe, a movimentação era pouca, visto que as pessoas estavam sempre preenchendo um documento ou outro e alguns ainda estavam com as crianças fazendo reposição de greve.

O quarto conselho, contudo, estava esvaziado porque muitos haviam ido para a Secretaria de Educação com a finalidade de participar do concurso de remoção. Sem a gratificação de difícil acesso havia ficado inviável para alguns custearem o transporte até a escola.

6.4 Questionário de perfil do participante

Com o objetivo de traçar um perfil dos participantes da pesquisa também, foi elaborado um questionário breve, enviado por meio de mídia social e respondido através da mesma mídia.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Em análise preliminar das condições do trabalho das professoras e professores da escola Marilândia, percebi que estes profissionais trabalham dedicando-se o máximo possível em um contexto de escassez de materiais, suporte e apoio pedagógico. Pois apesar de existir uma equipe pedagógica na escola, esta se encontrava constantemente em sala de aula prestando atendimento a turmas sem professor.

Notei que a Diretora estava sempre atribulada com algo, não dispunha de tempo para dar apoio às professoras, sequer em questões administrativas. Ela era muito solicitada, além do que não teve garantido o direito de ser permutada, lhe sendo permitido contabilizar a carga horária de outra matrícula na função de Diretora para poder trabalhar em condição de dedicação exclusiva. Sua rotina era, assim, muito acelerada. Para a Diretora também era difícil dividir a carga de trabalho porque, como ajudante, ela possui uma dirigente de turno trabalhando pela manhã e uma professora readaptada como auxiliar de secretaria, que também oferecem auxílio nas tarefas administrativas e junto aos professores quando estes solicitam ajuda ou material pedagógico.

Os relatos registrados nos Livros de Registro da escola continham muitos casos de crianças que agrediam umas às outras. Um grande número destes registros de agressão envolvia crianças das turmas do ciclo de alfabetização, em especial do terceiro ano, mas do ciclo de modo geral.

A tabela mostra, em números, os resultados de cerca de dez anos de registros analisados mostrando a quantidade de ocorrências destes casos:

Tabela 3: Ocorrências de violência registradas na escola de 2007 até 2016

Ano	1º e 2º anos do Ciclo de Alfabetização	3º ano do Ciclo de Alfabetização	4º e 5º anos de escolaridade
2007		1	
2008	1		2
2009	4	1	5
2010	16	21	27
2011	23	52	30
2012	13	24	9
2013	7	48	43
2014	10	27	33
2015	16	14	21
2016	10	9	11

Os números de registros organizados na tabela se mostraram menos expressivos nos primeiros anos, de 2007 em diante, tendo em vista que somente a partir de 2009 e 2010 foi que o ato de registrar as ocorrências foi se tornando mais recorrente. Para além destes casos dos alunos, há ainda registros de casos de violência entre professores e alunos e professores contra colegas de trabalho.

A análise desses dados registrados no livro de ocorrência também reflete nos registros encontrados nas Atas de Resultados Finais, conforme Tabela 1 nas páginas 22, 23 e 24 deste documento, onde se observa o alto índice de retenção dos alunos do terceiro ano do ciclo, já que é somente no terceiro ano que o aluno do ciclo pode ficar retido (seja por causa da aprendizagem, seja porque não alcançou a frequência mínima exigida por lei para ser aprovado).

Assim, há uma série de questões acumuladas pelos alunos neste ano de escolaridade. Os alunos do primeiro ano, tendo tido eles frequência mínima para aprovação, prosseguirão para o segundo ano e os do segundo, seguindo o mesmo critério, irão para o terceiro ano. Muitas vezes, no entanto, ocorre que esses alunos chegam a este ano sem ter sido consolidada a aprendizagem de leitura, escrita e cálculo necessária.

Neste sentido, os números falam por si quando por eles se percebe o alto índice de retenção dos alunos das turmas de terceiro ano, números que vão se refletindo também no quarto e no quinto ano de escolaridade, de forma levemente moderada, mas ainda consideráveis.

Estes dados também apontam para o fato de as crianças entrarem no primeiro ano com diferentes históricos de vida escolar – algumas fazem educação infantil na própria escola, na turma de cinco anos, outras fazem educação infantil em escolas particulares próximas e uma boa parcela nunca foram à escola, de modo que acabam por entrarem na escola já no primeiro ano. Estes últimos iniciam sua trajetória, por assim dizer, em desvantagem com relação aos outros alunos, que já chegam com uma vivência de escolarização.

Também foi possível observar que a dificuldade de compreensão do que seja o ciclo de alfabetização (de quais os objetivos dessa organização da escolaridade) acaba fazendo com que esses alunos, muitas vezes, acumulem dificuldades que poderiam ser sanadas durante o ciclo. Estas dificuldades acumuladas se prestam, com grande dificuldade, a serem sanadas pelo professor do terceiro ano do ciclo.

Ainda é importante considerar que, embora não tivesse o objetivo fazer essa abordagem, os dados etnográficos não devem ser descartados desta análise, tendo em vista que, dos alunos matriculados no ano letivo de 2016, 79% dos alunos foram declarados negros ou pardos no ato da matrícula, sendo que os 31% restante eram compostos por alunos que não tiveram a cor/raça declaradas e por aqueles que se declararam brancos.

7.1 Fatores que contribuem para o fracasso das crianças do ciclo de alfabetização

Quando mostrei as tabelas com os dados organizados com base nas Atas de Resultados Finais e nos Livros de Registros dos últimos dez anos, professoras e professores me deram uma série de explicações como justificativa para os números apresentados. Todas elas serão listadas em seguida.

7.1.1 A gestão escolar

Em relação à gestão da escola, foi colocado que cada Diretora que passou pela escola tinha um tipo de relação com a comunidade e com funcionárias e funcionários.

Foi levantada a questão da afinidade da direção com professoras, professores e comunidade e que, essa afinidade, em alguns casos contribuía para a qualidade do trabalho, ao passo que em outros apenas prejudicava.

Algumas pessoas mencionaram dificuldades com a gestão anterior e lembraram de fatos ocorridos. Mas a maioria se mostrou a favor da direção atual por considerar que esta faz um trabalho sério e que por isso os números mostrados sobre a situação dos alunos em 2016 (levantamentos de dados dos Livros de Registros e da Atas de Resultados Finais) eram melhores em comparação com os outros anos.

Cabe aqui, então, lembrar que a direção das escolas da rede municipal de Duque de Caxias eram, até o ano de 2015, indicadas por prefeitos e vereadores, mas que ao final do referido ano ocorreu a primeira eleição para diretores escolares da rede municipal, aprovada no governo do prefeito Alexandre Cardoso.

Assim, a escola era vista como um curral eleitoral e as direções indicadas estavam, de alguma forma, ligadas as questões político-partidárias, o que em muitas das vezes as colocava nas mãos da comunidade.

7.1.2 Rotatividade de professoras e professores nas turmas do ciclo

Os presentes apontaram como sendo um fator crucial a continuidade da prática pedagógica de um mesmo profissional do início ao final do ciclo de alfabetização. Lembraram ainda que nos anos de 2011, 2012 e 2013, houve um período de carência de professores na escola e que essa carência afetou algumas turmas do ciclo, especialmente do terceiro ano, que não possuíam professor ou apresentavam rotatividade de professores. Funcionários extraclasse (orientadoras, professora da sala de leitura, de sala de recursos, dirigentes de turnos que, inclusive, são os primeiros a serem desviados da função nesses casos) revezavam-se na regência dessas turmas.

Um dos presentes chegou a se lembrar de uma turma que teve cerca de quatro professores num mesmo ano letivo.

7.1.3 Planejamento

Tendo em vista a rotina diferenciada da escola este ano, os momentos que poderiam ser dedicados ao planejamento das aulas ficaram prejudicados, segundo relatos de professoras e professores.

Ficou claro, no entanto, que mesmo antes da incomum situação vivida pela educação em Duque de Caxias nos dois últimos anos, o planejamento de atividades – que ocorre durante o ano junto com os colegas de trabalho e que parte das avaliações e reavaliações feitas por professoras e professores – já vinha sendo abalado por alguns problemas. Em primeiro lugar, devido à redução da quantidade de reuniões de estudos previstas no calendário escolar e, em segundo, pelo “mau” uso do tempo dos horários de reuniões que permaneceram no calendário.

Há cerca de oito ou nove anos, professoras e professores da rede municipal de Duque de Caxias tinham encontros quinzenais para estudos previstos em calendário e três dias para a realização dos relatórios descritivos dos alunos do ciclo

de alfabetização, bem como dias destinados aos Conselhos de Classe, com a garantia dos duzentos dias letivos previstos pela legislação federal.

Uma sucessão de acontecimentos causou a redução da quantidade desses encontros (as mudanças de prefeitos e secretários de educação) e gradativamente os grupos de estudos foram diminuindo de quinzenais para mensais e de mensais para bimestrais. Acrescenta-se a isto problemas acumulados pela própria escola e que precisam ser tratados junto à professoras e professores. Mesmo os grupos de estudos bimestrais acabam por não serem utilizados com seu objetivo primário, que seria a promoção da formação permanente desses profissionais e o replanejamento de atividades.

7.1.4 *Frequência dos registros*

Em relação à frequência dos registros de casos de violência no Livro de Registros da escola, os participantes alertaram que em 2007, quando se iniciou a rotina das anotações nesse livro, as preocupações limitavam-se ao registro somente dos casos mais difíceis e que exigiam recorrência aos fatos para serem resolvidos. À época, relataram, havia outra direção que atuava na escola e as coisas eram assim conduzidas.

Porém, numa das mudanças de governo essa antiga direção foi exonerada e indicou-se uma nova, com uma pessoa vinda de fora. Esta nova diretora teve dificuldades para conquistar a confiança do grupo e passou a utilizar o Livro de Registros com mais frequência como meio de defesa, promovendo assim o hábito de se registrar qualquer acontecimento diferenciado na rotina das crianças. A justificativa era a proteção das professoras e com essa prática rotineira os registros no livro aumentaram, não apenas os que envolviam casos de violência, mas o de todos os que envolviam qualquer situação que pudesse expor as professoras e a escola. O Livro de Registro parecia uma espécie de amuleto protetor e salvador.

Recordo-me de que, em dada ocasião, o pai de um aluno veio até a porta da escola com muitas ameaças e tinha os olhos muito vermelhos; estava com muita raiva porque haviam lhe informado que um aluno de grande porte físico batia em seu filho na escola todos os dias. Este pai pediu para falar comigo e me disse que a partir daquele dia ia mandar o filho ir para a escola armado. Quando voltei para a sala, as pessoas vieram perguntar o que havia acontecido e, nitidamente, alguém

disse: “Registra isso!”. Indago-me hoje: o que teria sido resolvido se apenas ficasse um registro da ameaça naquele livro?

Por fim, a “cultura” do registro ainda existe na escola, embora de forma mais equilibrada, visto que a atual direção resolve as questões de maneira mais equilibrada e anota somente o que é necessário, de forma que as professoras destacam as quedas dos casos registrados em 2016.

7.1.5 Normativas das avaliações externas

Com relação às avaliações externas, ficou explícito que os profissionais da escola sentem que há muita injustiça na escolha dos conteúdos, nas formas de aplicar essas avaliações e na maneira como os resultados são utilizados. Eles chamaram atenção para a necessidade de a Secretaria Municipal de Educação olhar de perto para as escolas com o objetivo de saber quais são as dificuldades de cada uma e poder implementar ações pontuais de ajuda em cada caso.

Conforme uma professora explicou, o resultado da nota do IDEB de cada escola não envolve somente a nota dos alunos na Prova Brasil, mas também uma série de outros fatores que a escola precisa dar conta, sem, contudo, ter ajuda da SME ou de outros órgãos. Num dos primeiros encontros da pesquisa, ela disse:

*“O nosso IDEB não é só a prova do 5º ano, o nosso IDEB é a escola inteira. Então o IDEB é a prova do 5º ano mais o total de retenções dos outros anos de escolaridade, mais o total..., mais os abandonos, o abandono conta muito. E eu tenho falado, nas reuniões na SME, eu falo que não adianta ter política pública se eles não repensarem dois casos, os alunos em distorção série/idade também conta, e eu falo p eles que eu tenho recebido alunos na escola com 12 anos sem, ... (aprendizagem anterior), que eu faço prova e reviro o aluno do lado avesso p ver se coloco numa série adiante, mas não posso porquê... casos como a ***** que porque engravidou parou de estudar e que chegou na escola sem nenhuma escolarização anterior, sem conhecer nada e então teve que ficar no primeiro ano, esses ano a gente recebeu alunos também e então quer dizer todo ano a gente recebe. Então se eles no pensarem num processo de acelera, ou alguma coisa parecida, esse índice de Caxias não vai subir nem tão cedo, se eles estão interessados em IDEB. A gente teve uma reunião que era do projeto conseguir e aí eu cheguei lá e falei, quem fez a reunião foi a ***** e tinha outras pessoas lá, eu aproveitei p botar essas falas que não vai mudar nem tão cedo porque o problema que eu estou falando da minha escola que eu trabalho há anos que eu pesquiso há anos e o que bota o IDEB p baixo não é o problema e cada ano vai aumentando mais, esse ano a gente tem 10 casos de evasão porque eu tenho 3 crianças que vieram estudar não sei de onde e a gente se arranjou p recebe-las e elas foram embora, essas a gente está tentando via e-mail p ver se consegue a transferência porque elas foram*

*estudar em Silva Jardim, eu tenho aquelas duas meninas, as duas meninas que chegaram aqui ano passado com o rapaz do abrigo, o pedagogo do abrigo, eu fiz avaliação das duas e elas também, a mãe pegou e levou para o Dique 1, Dique 2, sei lá o que que eu e ***** descobrimos até o endereço e até hoje o Conselho Tutelar não foi porque é área de risco, então são cinco. E aí tem mais duas crianças que vieram também e foram morar não sei aonde e essas a gente não tem notícias p onde foram. Eu vou fazer o que com essas crianças? Eu não sou mágica! Por mais que eu tente, o caso dessas crianças vai empurrar o IDEB para baixo porque é abandono e todo ano tem lá, abandono, todo ano tem e as vezes é pior porque esse abandono acontece no final do ano e não é contado como abandono, ele entra com retenção e joga o IDEB para baixo, o IDEB não é só prova de quinto ano! E aí Caxias vai melhorar o IDEB como? Se não faz uma política pública de primeiro fazer um projeto de acelera como já teve aqui em outros anos para poder melhorar a distorção serie/idade e segundo alguma política que atenda... Assim eles fazem essas avaliações externas, mas tem coisa que não precisa de avaliação externa, gente, a gente já conhece já os alunos, a gente já conhece os problemas da escola, só que a gente sozinho aqui não resolve, se a Secretaria não pegar uma política pública a sério e enxergar o problema de frente p tentar resolver junto com a gente, em vez de querer que a gente engula só as coisas que eles mandam de lá não vai resolver nem tão cedo!”*

Com esta fala, a professora não somente explicou de modo que todos compreendessem em que consiste a avaliação do IDEB, como deixou clara sua indignação pelo fato de a escola ser cobrada como se os resultados dependessem somente das ações escolares, sem necessidade de auxílio do sistema educativo. A professora ressalta que há tempos não são realizadas no município políticas que possam ajudar as escolas a terem um melhor desempenho nessas avaliações. E prosseguiu, tratando de como é feita a avaliação e a preocupação que causa:

“A gente não precisa de mais isso não porque a gente já tem as nossas questões, a gente já tem as nossas situações porque quando a gente está numa sala de aula dentro de uma escola querendo ou não essas coisas nos afetam, ninguém vem para cá pensando assim: ‘Ah no final do ano eu vou reprovar tantos alunos!’, não é o nosso objetivo, até por que a gente vai continuar aqui, então assim, o aluno que eu tenho aqui, mesmo que ele vá p outra escola pode cair um igual na outra escola com outro nome, porque a gente sabe o tipo de aluno que a gente recebe sempre, então a gente recebe bons alunos, sim, mas a gente recebe também alunos muito complicados, alunos com problemas, inclusive, de saúde...”

Os demais participantes presentes concordaram com as falas e alegaram que a responsabilidade é sempre lançada sobre a escola, ao passo que não se realizam ações de mudança na forma de avaliar as escolas e nem é oferecido o apoio necessário ao desenvolvimento pedagógico.

7.2 Questões sociais envolvidas na aprendizagem

Desde o início da atividade de pesquisa como um todo, professoras e professores citaram por vezes o quão prejudicial é para o processo de aprendizagem a situação em que vivem determinadas famílias da localidade.

Ainda na fase exploratória da pesquisa, as professoras falaram de crianças que vivem sozinhas, que têm família, mas que não recebem cuidados, que precisam morar com avós, tios, primos etc. por conta de envolvimento dos pais em atividades ilícitas que as prejudicam. Crianças que são ridicularizadas pela própria família, que sofrem abusos de diferentes tipos e chegam na escola com autoestima muito baixa.

Por outro lado, falou-se muito também dos casos de crianças que não recebem orientação da família e não demonstram conhecer regras de convívio em sociedade. São crianças que agredem com palavras, gestos e força física aos outros colegas e mesmo aos professores.

Dessa forma, para além de todas as questões pedagógicas, de acompanhamento pela Secretaria de Educação e das normas de avaliações internas e externas identificou-se um projeto de sociedade que, sutilmente mantém a ordem das coisas, através de crenças e tradições (cf. BOURDIEU, 1989).

Alguns mostraram acreditar numa dita inversão de valores e afirmam que em seu tempo de escola havia respeito. Foram questionados se essa mudança aparente foi ocasionada pela evolução da vida social ou pela conveniência de regimes políticos.

Falamos do aumento da violência na sociedade, dos casos de roubo, furto, sonegação, agressão e assassinatos ocorridos por motivos fúteis, os quais vemos exibidos diariamente através da TV e de outras mídias.

Muito se pensou também sobre os programas sociais oferecidos pelos governos e o impacto destas políticas assistenciais na vida das famílias. Infelizmente o quadro não é satisfatório e professoras e professores se mostraram descrentes e cansados. Procuramos então encaminhar as discussões para a elaboração de ações possíveis de serem feitas pela escola sem, contudo, desconsiderar sua imersão numa sociedade que se mostra cada vez mais caótica.

7.3 Perspectivas

7.3.1 Boas práticas pedagógicas

Sobre as práticas de professoras e professores, foi observado que existem divergências no modo de pensar de alguns, havendo, no entanto, um consenso com quanto à necessidade de ouvir e conversar com as crianças sobre os assuntos de interesse delas.

Um dos professores descreve suas atitudes em relação aos seus alunos em alusão às falas sobre o certo e o errado e sobre a existência e construção de regras diante de situações adversas:

“... como se você não conseguisse negociar com ele, negociar ou controlar a situação dizendo um não bem forte... isso eu não gosto, mas como a gente está fazendo a reposição até meio dia e meia, está muito desgastante. Eu estou pensando em aliviar, voltar com as recreações, eles gostam muito de arte, arte-terapia, para dar uma amenizada para eu conseguir até dezembro ir até meio dia e meia porque está difícil até para mim, ficar uma hora a mais... Hoje, eles não ficaram só copiando, eles leram, compreenderam, fizeram trabalho de grupo, fizeram o soletrando, aí dei uma recapitulada na tabuada e aí tem que estar movimentando, tem que estar levantando se não ninguém vai conseguir, mas aí esse menino tem hora que não dá mais, já não dá mais, então, nem ele está aguentando mais, então, colocar aluno pra fora, eu assumo isso nos bastidores, eu não coloco nem como PI eu colocava aluno pra fora, além de ser uma violência simbólica, mas se você negociar e renegociar é uma forma também, microsocial, de dizer que lá fora também você vai ser expurgado, a escola também tem essa tarefa, né, é um aparelho ideológico do Estado!”*

Há de se destacar na fala desse professor que ele se coloca disposto a conversar e a negociar as regras com a turma. No entanto, quando surgem situações mais complicadas, mantém-se ele refém dessas regras. O professor demonstra compreender que as sanções acordadas com a turma nem sempre são o melhor para determinadas crianças, como é o caso do menino por ele citado, uma criança com necessidades especiais. De forma que compreendo a necessidade de maiores espaços de diálogo, conquanto o professor já se esforce nesse sentido.

O professor também se refere à escola como instituição reprodutora das ações praticadas em sociedade. Faz alusão ao fato de que condutas adotadas na/pela escola muito provavelmente irão se ver refletidas na vida social de meninos e meninas de hoje. Essa fala valida a importância de entender que é preciso cuidar

para não perpetuar a concepção de escola como aparelho ideológico de estado (cf. ALTHUSSER, 1970) para que possamos buscar atitudes positivas nas práticas, fazendo com que se rompa esse vínculo ideológico com o Estado e se estabeleçam outros vínculos, vínculos que não favoreçam apenas os socialmente já privilegiados.

Outros professores também se posicionaram a favor do diálogo e possuem o hábito de ouvir as crianças no cotidiano a exemplo de atividades observadas durante a pesquisa de campo. Mesmo a direção da escola estava atenta aos gostos das crianças ao elaborar eventos junto a professoras e professores. Todos explicavam claramente o desenvolvimento escolar das crianças, uma por uma, e mostravam conhecer os contextos da vida familiar de cada uma delas.

A maioria dessas professoras e professores também se mostravam envolvidos nas atividades e projetos da escola.

7.3.2 *Aprendizagem significativa*

Se professoras e professores ouvem e dão atenção às necessidades de seus alunos, sua prática pedagógica decerto resulta em oportunidades para que as crianças aprendam com alegria e se sintam incluídas durante as atividades escolares. Quanto a isto, manifestou-se uma professora:

“...tem que oferecer coisas para ele que no mundo oferece, porque se a gente não oferecer, ninguém mais oferece e às vezes essas coisas que a gente vai oferecer pode ser o encanto das descobertas de geografia...”

E em seguida, cita o caso ocorrido durante uma aula de informática para algumas turmas da escola:

*“...o professor ***** ontem deu uma aula que eu gostei muito por que me preocupa muito essas crianças que tem ideia desse mundinho muito fechadinho daqui. Ele ensinou para eles o caminho e os lugares que ele faz de casa até chegar aqui, aí explicou que ele pega a ponte rio Niterói, avenida brasil, depois passa pela Washington Luiz, passa pela REDUC, pelo centro de campos Elíseos, foi falando... e daí ele foi explorando outras coisas. E aí as crianças falaram o que tem no entorno da casa delas e falaram de Saracuruna, da Rua Dois, falaram do Morro não sei de que, do morro do Badu e foram falando de coisas boas e coisas ruins... Ele trouxe significação para a aula naquela hora!”*

Este foi um dos relatos feitos num dos encontros, mas observei muitas outras práticas onde se oportunizou a aprendizagem prazerosa pelas crianças: como, por exemplo, teatros de fantoche, aulas de dança na quadra, brincadeiras em sala de

aula, etc. Há de lembrar, no entanto, que o mais importante tenha sido o pensar na criança, a forma como ela aprende e o que a escola pode oferecer.

7.3.3 A apropriação do espaço/tempo da escola

É por meio de diálogo e atitudes constantes com vistas à construção de vínculos entre escola, profissionais, crianças e comunidade que se vislumbra uma perspectiva promissora.

Uma das professoras mostra que é possível criar esse elo tão importante, embora se tenha percebido a necessidade de maiores investimentos nesse sentido.

Ela relata:

*“O ano passado a gente teve a experiência de um aluno que mudou drasticamente, que era o *****, e ele sofria com estigma, a família passava mão na cabeça, ele não fazia nada e aquele aluno foi ficando largado e chegou a um ponto que o ele ia se transformar numa coisa que a gente não ia nem aguentar olhar pra cara dele, então eu conversei com ele e disse: ***** eu já cansei de conversar com você, já cansei de chamar sua mãe aqui, eu não quero mais chamar, eu quero hoje fazer um acordo com você, a partir de agora eu quero resolver tudo com você na conversa, não quero mais chamar seu pai chamar sua mãe, eu quero que a gente resolva entre a gente [...] e ele mudou completamente.”*

Esse menino, por ela citado, era aluno do quinto ano de escolaridade e já havia estudado com diversas professoras da escola. Muitas vezes, apresentou problemas de comportamento, tendo ficado retido por diversas vezes em anos escolares diferentes. Ele era um menino brigão e desobediente, que estava sempre envolvido em conflitos com outros alunos. Um dia, esta professora descobriu fatos importantes na vida desse menino e resolveu estreitar seus laços. Ela narra o resultado:

“Esse acordo que eu fiz com ele fez um bem danado para a escola, porque houve um problema para resolver e eu fui chamando as partes e quando eu o chamei para conversar e ele me pediu para fechar a porta e disse: ‘Olha, hoje eu vou falar uma coisa para senhora, mas a senhora lembra da nossa conversa? Então eu vou falar, mas a senhora não pode abrir para a geral, não, porque se não eles vão ficar em cima de mim.’ Aí eu perguntei: ‘Mas se o que você vai me contar eu precisar levar adiante, e se eu precisar chamar a secretaria de educação para resolver?’ Ele: ‘Tudo bem tia, mas lá na turma não pode.’ E eu: ‘Então está bom.’ Mas eu nem imaginava o que eu ia ouvir, mas ele me falou tudo como foi arranjado, tudo combinado com ele... aí você vê como o que você ensina na escola fica de alguma maneira na criança, gente, que a primeira providência que a gente tomou no dia foi suspender a aula para a turma dele e ele ficou arrasado e disse: ‘Eu estou achando isso uma

sacanagem que fizeram, ele não merecia isso! ’ e contou tudo como foi e se não fosse ele a gente nunca ia desvendar a história toda. E ele disse: ‘Eu não acho isso certo não, porque a senhora não falou que essa aqui é a minha escola?’”

Esse relato absolutamente pertinente ilustra muito bem a importância da apropriação do espaço/tempo da escola pelas crianças, pelas suas famílias e por todos que nela trabalham. Quando o menino disse que não achava certa a atitude dos colegas, a motivação foi o fato de aquela ser a sua escola. Surge nesse caso a questão do pertencimento: houve um momento em que ele se apropriou da escola como espaço que era dele e passou a lhe dar importância.

A professora termina: *“Ele disse: ‘Essa é minha escola!’ Então, eu conversei aplicando as coisas para ele e ele entendeu de maneira muito maior. Então a gente vê como essas pequenas coisas fazem diferença”.*

CONSIDERAÇÕES

Ainda na fase exploratória da pesquisa, perguntei para as professoras do ciclo de alfabetização da Escola Marilândia sobre o que elas poderiam fazer para melhorar a qualidade da aprendizagem das crianças, com vistas a elas alcançarem sucesso quando chegassem ao final do terceiro ano do ciclo. Há de se ter em mente o alto índice de retenção neste ano de escolaridade na rede Municipal de Educação.

Eu não imaginava o quão consciente algumas dessas professoras estavam com relação às dificuldades dos seus alunos e passei a crer que muitas dessas professoras não faziam mais no desempenho de suas funções, na maioria dos casos, por falta de tempo e às vezes por angústia, inclusive, dado que faltavam os recursos necessários para o devido apoio ao trabalho pedagógico. Faz-se necessário também que elas participem de encontros de formação para manterem atualizados seus conhecimentos a respeito de suas concepções pedagógicas.

As professoras responderam com boa vontade às questões propostas na fase exploratória da pesquisa, que tinha por objetivo compor uma série de temas para serem tratados em encontros que seriam posteriormente realizados. Professoras e professores também falaram sobre não ter seus direitos respeitados, sobre as questões salariais, sobre as greves e elencaram temas a serem abordados, classificando-os como assuntos importantes a serem considerados pelo grupo.

A divisão de opiniões com relação à qualidade do trabalho da escola foi algo que chamou atenção. Algumas professoras atribuíram as dificuldades ao aluno e a suas famílias quase que exclusivamente. Mas algumas me surpreenderam por mostrarem consciência da existência de um problema social maior no qual a escola está inserida.

Elas também comentaram por diversas vezes sobre a considerável dificuldade no trabalho com os alunos com necessidades especiais e que, na verdade, elas acreditavam que a escola atendia uma quantidade maior de crianças com necessidades especiais do que aparentava atender. E disseram como isso dificultava o trabalho da alfabetização dessas crianças.

Também há de se destacar que duas professoras mencionaram o aspecto da autoestima, dizendo que elas buscam ensinar esse aluno que tem dificuldade através do vínculo afetivo, embora reconhecessem que isso não seja tudo o que a escola pode oferecer.

Naquele momento, percebi que se essas professoras tivessem as condições para transformar esses anseios em realidade, seria possível ajudar aqueles que ainda não tem uma visão muito clara das reais necessidades das crianças, do que precisaria ser feito na escola, em sala de aula, criando uma jurisprudência destes fazeres.

Assim, iniciei a atividade de campo buscando identificar algumas das razões do marcado fracasso escolar nas turmas do ciclo e de que forma a instituição escolar poderia ter maior eficácia em sua atuação, discutindo a avaliação praticada pela escola nas turmas do ciclo de alfabetização.

Essa busca foi feita através de estudo com pesquisa qualitativa, em que procurei seguir a Consultoria Colaborativa como metodologia. Então, atendendo a demanda por uma pesquisa qualitativa e pela criação de jurisprudências, evidenciada pelo compartilhamento de “modelos” de práticas pedagógicas, realizei a observação participante e uma série de encontros (totalizando seis) que aconteceram na escola, além de aplicar questionário.

Procurei responder algumas questões na medida em que interagiu com o cotidiano da escola e, ao considerar de que forma a avaliação realizada na escola estava relacionada ao fracasso escolar dos alunos no terceiro ano do ciclo de alfabetização, percebi que a maioria das professoras e professores realizavam atividades de avaliação apenas por obrigação e que quase nunca esses “exames” eram utilizados para retomar situações de aprendizagem. Em relação aos relatórios descritivos, houve mais dificuldades. Ovi dizer de uma prática de separar um modelo de relatório para cada tipo de aluno, separando-os em categorias, somente para realizar o preenchimento dos registros documentais.

Durante a pesquisa teórica, levei em conta as reflexões de Perrenoud (1999) sobre a avaliação voltada para a seleção ou para a aprendizagem e pensei muito sobre os usos de instrumentos como trabalhos, relatórios, testes e provas. De fato, cheguei à conclusão de que, sem a utilização desses instrumentos como base para novas decisões sobre os rumos dos processos de ensino-aprendizagem, o ato de avaliar perde o sentido.

As contribuições de Perrenoud sobre as duas lógicas da avaliação são um convite à reflexão sobre o tipo de escola que se deseja oferecer. Não apenas no nível microssocial, mas também, no macro. Uma prática de avaliação pensada como tendo um fim em si mesma apenas reforça a lógica da existência de dois tipos de

escola: a escola para os alunos da classe dominante em oposição à escola para os alunos das classes dominadas, cada uma contribuindo para a manutenção da ordem social.

Professoras e professores da escola pesquisada precisam então reorientar suas práticas de avaliação e podem fazê-lo a começar pelo planejamento. Apesar da citada dificuldade de realizar momentos de planejamento em comum, em todo início de ano letivo existe um período reservado para o planejamento do ano letivo. Pensar a avaliação como link da flexibilização das atividades a serem realizadas durante o ano pode e deve ser um fator chave para a redução dos índices do fracasso escolar.

Durante a atividade de campo, observei ainda que pouco ou quase nada se fala sobre o Projeto Político Pedagógico da escola. Posso afirmar que este documento está disponível, tendo em vista que tive contato com ele durante a análise documental. Questiono-me se a existência desse documento não se trata de mais um caso de simples cumprimento de exigências. A efetivação da prática do planejamento, assim, é fundamental de ser realizada na escola pesquisada, e aqui me refiro a uma efetivação do planejamento que leve em conta as particularidades da escola e de sua comunidade, que leve em conta a possibilidade de praticar um currículo que contemple as subjetividades e que considere o ato de avaliar como um recomeço para cada etapa e não como uma série de atividades fim em si mesmas. Tendo em vista que dessa forma se evita cair na prática, produção e reprodução da violência na escola conforme Abramovay e Rua (2002), Minayo & Souza (1998) e Bourdieu (1989).

Durante toda a atividade de campo, entretanto, em especial nos encontros, momento em que mais se conversava, sempre ficou evidenciada a preocupação da escola em reduzir os índices de fracasso ao fim do terceiro ano do ciclo, conforme relatado algumas vezes pela orientação pedagógica. Falava-se também sobre as dificuldades das crianças que chegavam na escola, crianças fora da idade e sem escolarização anterior, crianças em situação de risco que chegam e saem repentinamente, a baixa frequência às aulas, com pouco acompanhamento familiar, os casos de alunos com necessidades especiais sem acompanhamento, dentre muitas outras situações que dificultam a redução dos índices apresentados.

De forma que as maiores dificuldades para a solução do problema do fracasso escolar no terceiro ano do ciclo estão relacionadas a questões que a escola

sozinha não consegue resolver e que dependem, também, de uma estrutura social menos injusta.

Inicialmente coloquei como dificuldades primárias as implicações de viver numa sociedade capitalista e individualista que nega constantemente oportunidades a quem precisa, provocando a predominância das práticas de avaliação para a seleção. Destacam-se ainda diferenças sociais entre professores e alunos da escola pública municipal de Duque de Caxias, o que estaria provocando distanciamentos e se tornando um fator chave para o aumento das situações de avaliação seletiva nas turmas de terceiro ano do ciclo de alfabetização. A não apropriação da escola como patrimônio da comunidade também tem por consequência a ausência de adoção de posturas que dessem importância à ética nos tratos uns com os outros.

Eis que algumas questões se confirmam e outras não. Evidente ficou que de fato o sistema capitalista em que vivemos nos impõe respirar a competitividade em todos os aspectos da vida e, embora na escola se pudessem “viver” valores diferentes com o objetivo de fomentar práticas sociais mais humanas, temos que a escola continua a fazer seu papel de aparelho ideológico de estado conforme (cf. Althusser, 1970). A Escola Marilândia não se encontra numa redoma de vidro protegida com o fim de não sofrer com as influências desse sistema em que vive nossa sociedade e, por isso mesmo, sofre a pressão da Secretaria de Educação e de outras instituições para que se entreguem documentos e números, com datas, prazos e resultados. Por sua vez, a Secretaria de Educação também é obrigada a cumprir diversos cronogramas.

Sobre os distanciamentos entre professoras e professores dos seus alunos ficou evidente que, embora a maioria não more na mesma localidade em que as crianças, existe um viés de proximidade e de amizade grande entre as duas partes. Professoras e professores chamam atenção, dão bronca, mas também brincam, conversam, escutam e orientam, conforme alguns casos relatados no corpo deste texto. E pode até ocorrer que esse distanciamento se verifique em outras unidades escolares, o que não posso afirmar com certeza. Na Escola Marilândia, este problema não se observa.

Contudo, um ponto apontado como prática positiva merece atenção e reforço: a necessidade da apropriação do espaço escolar pela comunidade e pelos profissionais da escola, tendo em vista a relação ainda muito distante e meramente formal assumida pelas partes. A comunidade, em geral, precisa estar mais presente

nos momentos que envolvem atividades voltadas para o ensino-aprendizagem e professoras e professores precisam ainda investir em formas diferentes de se relacionar com essa comunidade e abandonar o hábito de convocar a família somente para resolver problemas com as crianças ou para emitir resultados das avaliações.

Com isso, retomo importantes falas sobre o cotidiano escolar como Sússekind e Reis (2015) e Lontra e Sússekind (2016) que defendem o currículo como experiência vivida.

Conforme já citado anteriormente, para Sússekind e Reis (2015, p. 616), “[...] compartilhar as experiências vividas tecem conhecimentos múltiplos a respeito de como cada professor pratica sua profissão.”

Assim, se faz necessário apostar na possibilidade do trabalho com uma infinidade de saberes que escapam aos planejamentos e grades curriculares pré-estabelecidas, não apenas com as crianças, mas também com suas famílias e com a comunidade que cerca a escola.

A possibilidade de ampliar as linhas de comunicação com a comunidade só será concretizada depois que se tomar a iniciativa para tanto, de modo que aqueles que mais cômicos estão da necessidade dessa relação precisam desenvolver práticas concretas e efetivas. Sússekind e Reis (2015) relatam perceber existência de uma formação no cotidiano da ação docente/discente. Alunos e professores ensinam/aprendem no cotidiano das relações, nas conversas com seus pares e nas conversas entre professores e alunos e entre alunos e professores. Que se inclua aqui então a comunidade e as famílias, com o objetivo de unir esforços para atenuar o fracasso escolar. Que o currículo seja percebido como prática de vida e não apenas como uma série de conteúdos.

Lontra e Sússekind (2016) mostram que o currículo é construído na travessia do espaço/tempo escolar, nos acontecimentos e vivências ocorridas. E, de acordo com Santos (2010), o apagamento e o desperdício das experiências precisam ser evitados; uma maneira de fazermos isto é eleger os saberes da vida das crianças como dignos de serem apreendidos e compartilhados.

Neste estudo, procurei verificar onde há jurisprudência de uma prática educativa que privilegie o trabalho com as diferenças, seguindo a linha do que é proposto por Barreiros (2009) e Tardif & Gauthier (2008), que defendem a publicidade de práticas pedagógicas com o objetivo de aumentar as experiências de

êxito. Os autores defendem ainda a necessidade de legitimar, através de jurisprudência, práticas de ensino que respeitem e trabalhem de forma adequada com as diferenças. Para tanto, investir na formação contínua de professoras e professores é essencial. Se for necessário lembrar constantemente da necessidade da participação familiar, isso há de ser feito através da formação contínua dessas professoras e desses professores.

Identificar as práticas de avaliação que levam ao fracasso e estabelecer jurisprudências para o trabalho no terceiro ano constituem importante mecanismo para a superação do desafio de diminuir os índices de fracasso no terceiro ano do ciclo e para que se invista na relação da escola com as famílias e comunidade.

Algumas bases teóricas que me encaminharam a tais considerações a respeito do estudo realizado estão colocadas por Maurice Tardif (2014), quando este discorre sobre as práticas e saberes dos professores e mostra uma abordagem em que os saberes dos professores são saberes sociais porque são partilhados por todo o grupo de alunos e professores. De modo que as representações de um professor específico, por mais originais que sejam, só ganham sentido quando estão inseridas na coletividade do trabalho.

Destaco ainda a contribuição de Michael de Certeau (1994), ao mostrar que o poder de dominantes e dominados derivam de lugares diferentes. Enquanto aquele que domina tem seu poder vindo do conhecimento, do saber que “sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio” (CERTEAU, 1994, p.100), aquele que é dominado busca pelo poder de ação dentro do campo inimigo, uma “tática” para aprender a se movimentar dentro de um lugar que não é seu. “A tática é a arte do fraco”, diz Certeau, de forma que é possível compreender que, enquanto dominados, estes sujeitos estão/são também desprovidos de poder.

Restam, portanto, importantes questões. Existe deficiência na formação docente ou temos a formação necessária para manter o status da sociedade? Em que sentido pode ser interessante ter profissionais mais atentos e participantes de rotinas de formação em serviço? A formação experiencial do professor é conhecimento válido ou traz prejuízos aos alunos?

Tardif (2014) mostrou que o saber docente tem sido por algumas décadas desvalorizado pela academia, conquanto seja um saber estratégico e plural. De modo que esta prática de separar a ciência vem perpetuando uma separação entre

o cientista e o prático e tem prejudicado a produção do saber docente porque este é precisamente um saber que reúne essas duas características.

O autor mostra ainda que na academia e na escola existe um objetivo específico e diferenciado para o lidar com a produção de saberes. Os professores têm as competências técnicas para transmitir o conhecimento elaborado por outros grupos.

Boaventura de Sousa Santos (2016), aponta para a necessidade de se discutirem os caminhos da educação popular e explica que “nós temos que nos deseducar de muitas coisas que aprendemos para podermos começar a aprender de outra forma, e educar de outra forma, portanto, uma desaprendizagem que é fundamental em que a gente tem que se abrir a outra realidade...” (SANTOS, 2016, nota de aula).

Para Santos (2010), todo conhecimento científico é social, tendo em vista que não existe construção de saber que não seja feita na interação com o outro. Na escola da educação básica, além de ensinar o professor também aprende. Para o autor “todo conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum”, de modo que as experiências que levam à aprendizagem não podem ser descartadas com a falsa justificativa de não ser conhecimento científico.

Assim, entendo que o conhecimento produzido nos espaços de educação escolar parte do senso comum e se tornam conhecimento científico na medida em que haja o reconhecimento de que, mesmo não sendo possível quantificar respostas ou resultados, esses saberes são válidos para a sociedade. E quem deveria, portanto, atuar na produção desses conhecimentos para evitar que o ciclo de vitórias dos vencedores se perpetue? Escola e comunidade juntas, creio, são a resposta, visto que o objetivo é impulsionar a lógica dialética que permite que conhecimento científico se torne senso comum e vice-versa.

A formação de professores e professoras é fortemente regida pela lógica epistemicida (cf. Santos, 2010), tendo em vista sua formação nos bancos da escola tradicional claramente reconhecida como aparelho ideológico de estado (ALTHUSSER, 1970). Como, então, encontrar outros caminhos para a superação do fracasso escolar no ciclo de alfabetização dada a profundidade das origens desse problema?

A relação entre a prática docente e a jurisprudência da pedagogia precisa, assim, ser concebida como uma forma de empoderar a subjetividade da escola da

classe popular – a escola pública municipal. Tal relação deve ainda possibilitar que o saber docente, além de ganhar status de conhecimento científico, seja constituído junto aos mais interessados em uma prática educativa de qualidade – as crianças e a comunidade. Ampliam-se, assim, as possibilidades de êxito das crianças do ciclo de alfabetização.

Embora os conteúdos sejam parte do currículo, uma ação de controle de objetivos, estratégias e avaliações não necessariamente contemplariam o currículo em sua amplitude, visto que tal amplitude pressupõe questões de identidade e subjetividade.

De modo que a exigência de que os objetivos sejam padrões de referência quanto ao que deve ser ensinado e avaliado enrijecem e diminuem a noção de currículo. Portanto, é positivo que o professor tenha uma noção de organização do trabalho com os alunos sem, contudo, desconsiderar a riqueza de aprendizagens outras existentes no espaço/tempo escolar. “As aprendizagens não são fins a serem atingidos”, nas palavras de Sússekind e Reis (2015), mas acontecem no movimento da vida que ocorre dentro e fora da escola.

De modo que a escola precisa estar apta a fomentar a negociação para a convivência com os conhecimentos produzidos no dia-a-dia pelos diferentes sujeitos em diferentes culturas.

PRODUTO EDUCACIONAL

Como produto educacional, foi pensada a atividade de extensão e seu objetivo é possibilitar que professoras e professores pensem em maneiras de intervir em suas práticas cotidianas em sala de aula.

Penso num curso de aperfeiçoamento na modalidade à distância que possa ser ministrado através de plataforma do sistema de ambiente virtual de aprendizagem.

Para a realização do curso de aperfeiçoamento, a proposta é elencar temas que fomentaram maiores discussões durante os encontros do evento da pesquisa na Escola Municipal Marilândia para um trabalho com estudos de caso, fóruns de discussão, produção e leitura de textos, resenhas etc.

Título do curso: Diferenças na sala de aula do Ensino Fundamental I.

Objetivo geral: Aproximar teoria e prática, academia e campo, na busca da partilha de informações sobre atividades diversas envolvendo o tema diferenças na escola.

Definição e característica do público alvo: 40 professores de primeiro segmento do ensino fundamental convidados a participar do curso durante o período de quatro meses, abrangendo carga horária total de 180 horas, público misto entre pessoas de meia idade e pessoas mais jovens nascidas na era da tecnologia, importando que todos consigam utilizar recursos tecnológicos como ferramentas básicas de comunicação e estudo.

Planejamento da análise contextual: Como característica os professores no Brasil, não dispõem de tempo para atividades de formação presencial, mas muitos desses professores possuem acesso à internet através de tablets e celulares, além dos computadores em casa. Assim, a questão é manter atualizada a formação docente frente às diferenças com as quais a escola atual precisa trabalhar, em especial, com a questão do trabalho de prevenção contra o preconceito. Pensando na perspectiva do Blended Learning¹³, o intuito das atividades on-line é que essas estejam ligadas às atividades dos professores em suas escolas. Através dos fóruns

¹³ Estratégia de ensino que permite maior proximidade entre professores e alunos da EaD, superando a distância geográfica que os separa.

será possível que esses professores não somente compartilhem experiências, como também que criem estratégias de trabalho a serem aplicadas em sala de aula. As experiências deverão ser compartilhadas para o êxito das atividades do curso como um todo e a atividade final deverá estar relacionada a essas experiências.

Estrutura do curso: Sequencial, tendo em vista a disponibilização programada do conteúdo das aulas.

Assim como a proposta levada para o evento na Escola Marilândia, a proposta a ser levada para o curso “Diferenças na sala de aula.” precisa levar em consideração o protagonismo e a ativa participação de professoras e professores.

A previsão de início do curso é para o segundo semestre de 2018.

Como produto associado à prática pedagógica de professoras e professores da Escola Municipal Marilândia pensei a confecção de um folder intitulado: “O que a Marilândia tem? ...”, aqui apresentado em esquema de impressão.

Figura 15 - Folder: “O que a Marilândia tem?” (Frente)



Fonte: A autora, 2018.

Figura 16 - Folder: "O que a Marilândia tem?" (Verso)



Fonte: A autora, 2018.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO; REDE PITÁGORAS, 2002.

ALMEIDA, A.M. O. Pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA, L.M. (Org.) *Diálogos com a teoria da representação social*. Recife: EUFPE/EDUFAL, 2005. cap. 5, p. 119-160.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: [s.n], 1970.

ANDRADE, M. (Org.). *A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

ANDRADE, A.P.M. Empoderar o conhecimento escolar na classe popular. *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo Horizonte: UFMG, ano 2, n. 5. ago./out., 2017. Disponível em <<http://rbeducacaobasica.com.br/empoderar-o-conhecimento-escolar-na-classe-popular/>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

_____.; PORTO, J.F.; RIBEIRO, M.C. Primeira Eleição para Diretores Escolares no município de Duque de Caxias/RJ: A percepção de alguns sujeitos. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro: UERJ, v. 6, n. 13. dez. 2017.

ARROYO, M.G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

_____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Indagações sobre currículo*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BAIÃO, J. C. Uma análise de cartas/bilhetes de alunos nas séries iniciais ou “tia, te amo do fundo do meu coração”. 1998. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (Original publicado em 1977).

BARREIROS, C.H. Investigar a ação docente frente às diferenças, operando com a noção de jurisprudência pedagógica. In: CANDAU, V.M. (Org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma e ação, 2009.

BRANDÃO, Z. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2012.

BRAZ, A. A.; ALMEIDA, T.A. *De Meriti a Duque de Caxias: encontro com a história da cidade*. Duque de Caxias, RJ: APPH-Clio, 2010.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa, 1989.

CANDAU, V.M. Relatório da Pesquisa Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2003.

CANDAU, V.M.; KOFF, A.M.N.S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n.95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CASTRO, P. Notas para uma leitura da Teoria das Representações Sociais em Serge Moscovici. *Análise Social*, v. XXXVII (164), 2002, p. 949-979.

CERTEAU, M. *A invenção do Cotidiano: 1, Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, [S.l.], v.16, n.2, 2003.

GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC. Tradução Mathias Lambert, Edição Digital, 2004. Original publicada em 1988.

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI- WHITCOMB, P. *Collaborative Consultation*. 2. ed. Texas: Pro-ed, 1993. p. 63-81.

A HISTÓRIA das APAEs no Brasil. *Blog Dr. Paulo Liberalesso*, [S.l], 26 nov. 2011. Disponível em <<https://pauloliberalesso.wordpress.com/2011/11/26/a-historia-das-apaes-no-brasil/>>. Acesso em:

LINO, C. S. ANA, PNAIC e Ciclo de Alfabetização: apontamentos de uma pesquisa em construção. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 4., 2015, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CEDUCE, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD4_SA9_ID1369_07062015233101.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____; ASSUMPÇÃO, E. Formação do Alfabetizador na Rede Municipal de Duque de Caxias: nas trilhas do PNAIC. In: DIDÁTICA e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. Ed-UECE- Livro 2, 2014.

LONTRA, V.; SÜSSEKIND, M.L. Narrativas como travessias curriculares: Sobre alguns usos da pesquisa na formação de professores. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 87-108, jan./abr. 2016

MADEIRA, M.C. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma representação. In: MOREIRA, A.S.P. (Org.). *Representações Sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001. p. 123-144.

_____. Os processos de objetivação e ancoragem no estudo das representações sociais da escola. In: MENIN, M.S.S.; SHIMIZU, A.M.(Org.). *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 201-212

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, UFPR. n. 41, p. 81-93, jul./set., 2011.

MINAYO, M. C. de S. e SOUZA, E. R. de: 'Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva'. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 513-531, nov. 1997.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. 5. Edição. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOTA, M.O. Os desafios das políticas de avaliação e ciclos de alfabetização no combate ao fracasso escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 3., 2014, Bauru, SP. *Anais...* Bauru, SP: UNESP, 2014.

OLIVEIRA, L.B. Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para alunos com baixa visão no ensino fundamental I. 2016. 167 f. *Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica)* – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, I.A. Espaço escolar – território de construção de representações e identidades. *Trilhas*, Belém: CCHE-UNAMA, v. 1. n.2, p. 56-65, nov. 2000, p. 7-15.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PORTO, J.F.; RIBEIRO, M.C. O exercício do direito ao atendimento educacional especializado: impactos da implementação da sala de recursos multifuncional na Escola Mascarenhas de Moraes. In: Abreu, C. B. et AL (Coord.). *Coleção de escritos menores sobre direitos fundamentais*. Niterói-RJ: PPGSD - UFF, 2016. v. 12. p. 48-53. E-book.

RIBEIRO, M.C.; PORTO, J. F. Atendimento Educacional Especializado em Duque de Caxias: a experiência de implementação da Sala de Recursos Multifuncionais na U.E. Mascarenhas de Moraes. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: DIREITOS HUMANOS, VIOLÊNCIA E POBREZA: A SITUAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA AMÉRICA LATINA HOJE, 4., 2016. *Anais...* Rio de Janeiro: Rede Sirius/UERJ, 2016. 1 DVD.

SANT'ANA, R.B. A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v.16, n.2, ago. 2010

SANTOS, B.S. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra: CESUC, 2002, p. 237-280.

SANTOS, B.S. *Encontro Educação popular e universidades: experiências e desafios em debate*. Porto Alegre: Fórum Social da Educação Popular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Nota de aula. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BW3p6nY-ASY&t=291s> . Acesso em: 12 set. 2017.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. Rio de Janeiro: Ática, 2011.

SÜSSEKIND; M.L.; REIS, G.F.S. CURRÍCULOS-COMO-EXPERIÊNCIAS-VIVIDAS: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. *Currículo sem Fronteiras*. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 15, n. 3, p. 614-625, set./dez. 2015

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Edição digital

_____. ; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. et al (Org.) *Formando professores profissionais: Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 185-210.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia de-colonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V.M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WEST, J. F.; IDOL, L. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. *Remedial and Special Education*, Texas, v. 11, n. 1, jan./feb. 1990.

APÊNDICE A – Carta de apresentação e questionário de estudo exploratório

Duque de Caxias, 15 de maio de 2017

Carta de Apresentação

Caros(as) colegas, sou Ana Paula Menezes Andrade, professora desta Unidade Escolar e mestranda do CAP-UERJ. Atualmente venho conduzindo estudo sobre os processos que levam a retenção dos alunos no 3º ano do ciclo de alfabetização, visando a melhoria do problema.

Gostaria de contar com a sua colaboração para a construção de uma série de encontros em forma de grupo de estudos relativos ao tema da pesquisa a serem realizados em nossa escola, podendo contar com a presença de convidados estudiosos/pesquisadores da área.

Esclareço que as problematizações e produções nesses encontros se constituirão objetos na pesquisa citada.

Para isso, peço sua ajuda respondendo as questões em anexo com a finalidade de nortear o planejamento inicial desses encontros.

Questionário

1- Do seu ponto de vista, quais os fatores mais significativos que geram a retenção dos alunos no terceiro ano do ciclo?

2- No seu trabalho, o que você considera que realiza com boa qualidade para ajudar todos os alunos para aprenderem o necessário para a conclusão do ciclo de alfabetização com sucesso?

3- O que você crê que necessita melhorar na sua intervenção para ajudar todos os alunos para aprenderem o necessário para a conclusão do ciclo de alfabetização com sucesso?

4- Dê sugestões de temas e autores que você gostaria de estudar nesses encontros.

APÊNDICE B – Carta de apresentação à Secretaria Municipal de Educação



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO BÁSICA



CARTA DE APRESENTAÇÃO

À Secretaria Educação da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias,

O Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica – PPGEB, Mestrado Profissional, sediado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp-UERJ, solicita a V.S.^a consentimento para que a mestranda **Ana Paula Menezes Andrade** realize pesquisa de campo na Escola Municipal Marilândia.

A pesquisa de mestrado “Avaliação na escola pública – o ciclo de alfabetização”, orientada pela **Prof.^a Dr.^a Cláudia Hernandez Barreiros Sonco**, objetiva encontrar um pensamento que se contraponha a uma justificativa do fracasso escolar que coloca a culpa somente no aluno ou na família de maneira a buscar soluções para o alto número de retenções de alunos no terceiro ano e a retenção por repetidas vezes dos mesmos alunos nesse ano de escolaridade.

A participação dos professores se dará através de encontros em forma de grupos de estudo nos quais serão utilizadas leituras e atividades que ajudem os professores a melhorar a qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

Os participantes serão esclarecidos sobre seus direitos de privacidade, assinarão o documento TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e sua participação será totalmente voluntária não havendo, portanto, nenhum valor financeiro a pagar ou receber por sua participação.

O professor poderá se retirar do estudo ou não permitir a utilização dos seus dados a qualquer momento.

Este documento é a confirmação do compromisso que será assumido por ambas as partes.

À disposição para quaisquer esclarecimentos.

Duque de Caxias, ____ de Julho de 2017.

 Funcionário Responsável (SME-DC)

 Pesquisador
 Ana Paula Menezes Andrade
 976463887
carolzinha2013.2@gmail.com

 Professora Orientadora do PPGEB

Rua Santa Alexandrina, 288, Rio Comprido – RJ
Telefone 2333-8169

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, CPF _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **Avaliação na escola pública – O Ciclo de Alfabetização** e minha participação no referido estudo será no sentido de participar no curso intitulado **“Novas perspectivas sobre o ciclo de alfabetização: possibilidades do fazer pedagógico na E. M. Marilândia”** no qual serão abordados temas relativos a questão da avaliação escolar como objeto de forma a atender demandas por qualidade no trabalho da alfabetização.

Fui esclarecido que a pesquisa é de cunho qualitativo e não oferece riscos e estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo, embora eu autorize a divulgação de toda a produção por mim realizada enquanto participante do curso e da pesquisa.

Também entendo que se reserva a mim o direito de revogar a presente autorização e/ou me retirar da pesquisa a qualquer tempo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Ana Paula Menezes Andrade, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) e com ela poderei manter contato pelo telefone (21) 976463887 e pelo endereço eletrônico carolzinha2013.2@gmail.com.

É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Autoriza a gravação de áudio e vídeo durante os encontros da pesquisa? Sim() Não().

Autoriza o uso de sua imagem para fins de estudo e pesquisa? Sim() Não().

Autoriza a divulgação do áudio de entrevistas concedidas a pesquisadora para fins de ilustração e construção de argumentos do texto do estudo a ser desenvolvido? Sim() Não()

Duque de Caxias, ____ de _____ de 2017.

Nome e assinatura do participante da pesquisa: _____

Nome e assinatura da pesquisadora: Ana Paula Menezes Andrade

ANEXO A – Autorização do Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Educação



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA DE ENSINO
 CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE

Duque de Caxias, 29 de junho de 2017

Parecer nº: 33/17 – CPFPP/SME-DC

Requerente: Ana Paula Menezes Andrade

Universidade ou agência associada: UERJ

Assunto: Autorização de pesquisa

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Pesquisa e tendo sido observada a documentação anexa, as autorizações em nossa rede são concedidas nos casos em que forem respeitadas as normas de decoro e adequabilidade aos critérios definidos por este setor.

DA ANÁLISE

Após análise do projeto de pesquisa “Avaliação na escola pública – o ciclo de alfabetização” constatou-se que este objetiva “encontrar um pensamento que se contraponha a uma justificativa do fracasso escolar que coloca a culpa somente no aluno ou na família de maneira a buscar soluções para o alto número de retenções de alunos no terceiro ano e a retenção por repetidas vezes dos mesmos alunos nesse ano de escolaridade.”

Caso sejam feitas entrevistas com menores de idade, solicita-se, para aplicação do questionário de pesquisa, a inclusão de uma autorização de seu responsável, permitindo o tratamento dos dados fornecidos pelo aluno.

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a solicitação de pesquisa, pois atende aos requisitos estabelecidos nas normas de decoro e adequabilidade para a pesquisa dentro de nossa rede. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem prejuízo a esta instituição. Declaramos também que não recebemos qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes da pesquisa também não o receberão.

É o parecer.

Cordialmente,

Giselle Irene Lima Teixeira do Nascimento

 GISELLE IRENE LIMA TEIXEIRA DO NASCIMENTO

Diretora do CPFPP
 Matrícula: 06723-0

Giselle Irene L. T. do Nascimento
 Diretora do CPFPP
 Mat. 06723-0

ANEXO B – Encaminhamento à escola

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE

Duque de Caxias, 29 de junho de 2017

Do: Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire

Assunto: Pesquisa de campo

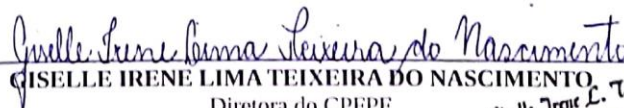
Prezado(a),

Encaminhamos a V.S.^a, Ana Paula Menezes Andrade, aluna de Mestrado em Ensino em Educação Básica pela UERJ, para que possa realizar uma pesquisa de campo nesta conceituada unidade escolar.

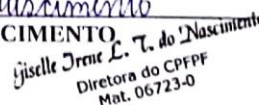
Lembramos que é de suma importância o seu acompanhamento no referido trabalho, objetivando estreitar cada vez mais essa parceria.

Esclarecemos que as informações visam auxiliá-la na redação de sua dissertação de mestrado sob orientação da Prof^a Dr^a Cláudia Hernandes Barreiros Sonco.

Cordialmente,


GISELLE IRENE LIMA TEIXEIRA DO NASCIMENTO

Diretora do CPFPP
Matrícula: 06723-0


Giselle Irene L. T. do Nascimento
Diretora do CPFPP
Mat. 06723-0

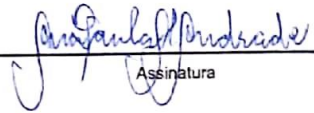
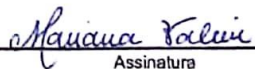
À Escola Municipal Marilândia

ANEXO C – Folha de rosto da Plataforma Brasil



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Avaliação na escola pública - O ciclo de alfabetização.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 21			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Ana Paula Menezes Andrade			
6. CPF: 054.360.407-13		7. Endereço (Rua, n.º): PRESIDENTE JUSCELINO KUBITSCHEK DE OLIVEIRA, 259 VILA LEOPOLDINA DUQUE DE CAXIAS RIO DE JANEIRO 25060200	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 21976463887	10. Outro Telefone: (21)4106-0501
11. Email: carolzinha2013.2@gmail.com			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 20, 06, 2017		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ		13. CNPJ: 33.540.0140001.57	14. Unidade/Orgão: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
15. Telefone: (21) 2333-7873		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: Mariana da Costa Valim		CPF: 099632707.00	
Cargo/Função: nu-diretora			
Data: 20, 06, 2017		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL		Mariana Valim Vice-Diretora CAP - UERJ Matr.: 35288-0 ID: 4387205	
Não se aplica.			

ANEXO D – Parecer do Comitê de Ética em pesquisa UERJ

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliação na escola pública - O ciclo de alfabetização.

Pesquisador: Ana Paula Menezes Andrade

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70597517.3.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.275.178

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa se delineou com objetivo de tratar de um assunto que, na educação, não é novo, mas que ainda é extremamente relevante: a violência que utiliza a avaliação escolar como instrumento. De forma que o objetivo é encontrar um pensamento que se contraponha a uma justificativa do fracasso que coloca a culpa somente no aluno ou na família. O problema, então, é o alto número de retenções de alunos no terceiro ano e a retenção por repetidas vezes dos mesmos alunos nesse ano de escolaridade. Uma possível solução seria a criação de jurisprudências pedagógicas, conceito trabalhado pela professora Cláudia Barreiros (2009) e por Tardif (2002) que mostram que a criação de jurisprudência constitui importante mecanismo na resolução de problemas que envolvam as diferenças individuais. O alvo das ações da pesquisa são os alunos do terceiro ano do ciclo de alfabetização, abrangendo também o primeiro e o segundo ano, tendo em vista que o problema da retenção no terceiro ano do ciclo não é um problema estanque e sim algo que vem sendo gerado desde o início do ciclo de alfabetização, se fazendo necessário analisar os dados que levam a essa retenção no terceiro ano. Para atender o objetivo de alcançar os alunos do ciclo, a pesquisa propriamente dita será direcionada aos professores do ciclo através de encontros em forma de grupos de estudo nos quais serão utilizadas leituras e atividades que ajudem os professores a melhorar a qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 2.275.178

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral desta pesquisa é discutir a avaliação praticada pela escola nas turmas do ciclo de alfabetização ao tentar responder a seguinte, e principal, questão:

- Como as formas de conduzir o processo ensino-aprendizagem vem incentivando a prática de modelos seletivos de avaliação vividas por alunos, professores e familiares de alunos do ciclo de alfabetização na rede pública municipal?

E de forma secundária, se buscará respostas as perguntas:

- Onde se encontra a maior dificuldade para a solução deste problema?

- É possível encontrar, ao menos, o caminho para a solução do problema da avaliação no ciclo?

Ao que se seguem os objetivos específicos:

- Elaborar um plano de trabalho que me permita observar a forma como professores, alunos e família se relacionam em torno do processo de escolarização e de construção do conhecimento no ciclo e a forma como o conduzem;

- Registrar acontecimentos importantes ao participar da rotina de estudantes e professores.

- Analisar relatos a respeito da forma como professores, alunos e família se relacionam em torno do processo de construção do conhecimento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A presente pesquisa envolve riscos mínimos.

Benefícios: O estudo em questão pretende reflexões acerca de possíveis medidas para amenizar as dificuldades dos estudantes ao chegarem ao terceiro ano do ciclo de alfabetização, subliminarmente amenizar o problema do fracasso escolar enfrentado por muitos alunos das turmas do ciclo de alfabetização da rede pública municipal, já que através de seu produto final se buscará estabelecer concepções de avaliação que favoreçam o processo de alfabetização e que as professoras terão oportunidade de participar de um evento no qual o produto final poderá ser um material publicável.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem apresentado e contém todos os itens essenciais para a sua compreensão e avaliação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

o TCLE precisa de ajustes e informações sobre registro, a guarda dos dados e material coletados, bem como será feito o descarte ao final da pesquisa. Também é necessário ajustar o TCLE á RES 510, no que diz respeito a riscos mínimos, visto que toda pesquisa contém riscos.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 2.275.178

Recomendações:

A pesquisa poderá ser aprovada desde que o pesquisador comprometa-se em explicitar também como será feito o registro, a guarda dos dados e material coletados, bem como será feito o descarte ao final da pesquisa.

Ajustar o TCLE, substituindo "nenhum risco" por "riscos mínimos." conforme está apresentado no projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não foram observadas implicações éticas que impeçam a realização do mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para setembro de 2018. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_695875.pdf	04/09/2017 16:14:31		Aceito
Cronograma	cronograma_retificado.pdf	04/09/2017 16:12:33	Ana Paula Menezes Andrade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_completo_retificado.pdf	04/09/2017 16:11:16	Ana Paula Menezes Andrade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_retificado.pdf	04/09/2017 15:58:29	Ana Paula Menezes Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_comite_etica_sme.pdf	30/06/2017 15:29:31	Ana Paula Menezes Andrade	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	20/06/2017 16:18:55	Ana Paula Menezes Andrade	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprecação da CONEP:

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
 Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 2.275.178

Não

RIO DE JANEIRO, 14 de Setembro de 2017

Assinado por:
Patricia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenador)

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br