

UNIDADE REGIONAL CENTRAL E ESCOLA: VISÕES CONFLITANTES – UM ESTUDO DE BASE ETNOGRÁFICA

CENTRAL REGIONAL UNIT AND THE LOCAL SCHOOL: CONFLICTING VIEWS – AN ETHNOGRAPHICALLY BASED STUDY

*Dilys Karen Rees¹
Helen Betane Ferreira²*

RESUMO: O presente estudo, de cunho etnográfico, aborda a relação entre uma escola da rede municipal de ensino de Goiânia e a Unidade Regional Central (URC), órgão subordinado à Secretaria Municipal de Educação e encarregado de dar suporte aos estabelecimentos de ensino de dada região do município. No primeiro momento, foram realizadas entrevistas com a diretora da URC e com três integrantes da equipe, responsável pelo apoio pedagógico nas escolas que trabalham com a política de ciclos na rede municipal de ensino de Goiânia. Em seguida, foram coletados os depoimentos de duas coordenadoras de uma escola municipal, abordando a maneira que a escola recebia e entendia o apoio oferecido pela URC. Dessa forma, foi possível extrair na análise que a hierarquização da organização de ensino gera divergências entre a URC e a coordenação da escola sobre como o apoio pedagógico deve ser implantado no nível de escola, professor, sala de aula e alunos.

ABSTRACT: This ethnographically based study deals with the relationship between a Municipal School in Goiânia and the Central Regional Unit (CRU) which is subordinated to the Municipal School Board and which provides pedagogical support to the schools in the municipality. Interviews were undertaken with the director of the CRU and with three members of the team, responsible for providing support to the schools that work with the Cycles System in Goiânia. Following this, two Coordinators of a Municipal School were interviewed regarding the way in which the school received and understood the support offered by the CRU. In this way, it was possible to conclude in the analysis that the existence of hierarchy in the school organization creates conflict between the CRU and the School Coordination about the ways in which pedagogical support should be implanted at the level of the school, the teacher, the classroom and the student body.

PALAVRAS-CHAVE: Apoio pedagógico. Secretaria de ensino municipal. Escola municipal.

KEYWORDS: Pedagogical support. Municipal Board of Education. Municipal School.

Introdução

Neste artigo, apresentaremos parte da análise dos dados coletados para compor uma dissertação de mestrado, a qual discute, dentre outros temas, a influência do nível macro (neste trabalho representado pela Unidade Regional de Ensino) no nível micro (uma escola da rede municipal de ensino de Goiânia). Para tanto, teceremos considerações sobre a unidade regional responsável pelo acompanhamento da escola foco da pesquisa; a influência que esse departamento tem no cotidiano da escola; e a relação entre o apoio pedagógico, coordenadores e professores da escola.

O presente trabalho constitui-se de um estudo de base etnográfica. Segundo André (2005), a etnografia, que etimologicamente significa “descrição de cultura”, é um tipo de pesquisa desenvolvida por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Para a autora, trata-se, pois,

¹ Doutorado em Estudos Linguísticos. Professor adjunto da Universidade Federal de Goiás. E-mail: dilys_br@yahoo.com

² Mestrado em Letras e Linguística. Professora da Secretaria de Ensino de Goiânia. E-mail: helen.betane@yahoo.com.br

de um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um determinado grupo social, resultando em um relato descritivo da comunidade pesquisada. Assim, tanto a visãoêmica como a visãoética do pesquisador devem fazer parte do estudo etnográfico. Não faz sentido, portanto, apresentar as vozes dos participantes sem interpretá-lasêmica e eticamente.

Lembramos que a distinçãoêmica-ético tem origem na proposta de Kenneth Pike (1964). Pike faz uma analogia das categorias linguísticas: fonêmico (sistema de organização de sons que contêm um número limitado de significados) e fonético (sons que são produzidos). Na área dos estudos antropológicos, a visãoêmica representa a visão local, ou seja, daqueles que estão inseridos no ambiente cultural estudado. Já a visãoética refere-se à perspectiva do observador, que pode estar inserido no ambiente pesquisado, porém encarando o familiar sob a perspectiva externa.

Sobre a influência inegável das experiências de vida do pesquisador na interpretação dos dados, Erickson (1984, p. 8) assim se manifesta:

Minhas vivências e preconceitos são partes do meu *eu*. Eu não posso deixá-los em casa para entrar no local da pesquisa. [...] Então eu devo, pelo menos, fazer explícito para você o ponto de vista que eu trouxe para o local estudado e sua evolução enquanto estive lá, como também o ponto de vista com que deixei o local. O objetivo desejado não é aquele, impossível, da objetividade incorpórea (eu sou um sujeito, não um objeto), mas é ter clareza ao comunicar o ponto de vista como sujeito, tanto para mim mesmo quanto para os meus ouvintes.³

Dentro do estudo etnográfico, a observação participativa ocorre quando o pesquisador integra-se no contexto social da pesquisa, objetivando não só observar as pessoas, suas ações, suas percepções sobre esse contexto, mas também participar e interagir com os participantes para que haja uma maior e melhor compreensão do que acontece no ambiente pesquisado.

Segundo Spradley (1980, p. 57), “o observador participante, [...], experienciará simultaneamente a visão de dentro e a visão de fora do contexto”.⁴ O autor sugere que o pesquisador deve estranhar o familiar através de uma série de perguntas descritivas, as quais procuram proporcionar uma melhor compreensão acerca do ambiente por ele tão conhecido, porém pouco notado. Guiado pelas perguntas descritivas, o etnógrafo é capaz de observar seu objeto de estudo com outro olhar, um olhar mais crítico e reflexivo. Hymes (1981, p. 57) nos apresenta a seguinte conclusão: “em resumo, a etnografia é uma maneira disciplinada de ver, perguntar, gravar, refletir, comparar e reportar.”⁵

Dessa maneira, a autora, que é professora na rede municipal de Goiânia, se debruçou sobre a sua realidade buscando entender de formaêmica e ética a relação entre a Unidade Regional Central da Secretaria Municipal de Educação e a escola onde ela ministrava as suas aulas.

A unidade regional central e a escola

No dia 23 de novembro de 2007, entrevistamos a diretora da Unidade Regional Central (URC) e três integrantes da equipe, composta de dez profissionais, responsável pelo apoio pedagógico nas escolas que trabalham com a política de ciclos na rede municipal de ensino de Goiânia. A unidade em questão é responsável por vinte e oito escolas municipais, uma escola conveniada, duas escolas especiais, dezesseis instituições de educação infantil e outras dezesseis instituições de educação infantil conveniadas à rede municipal de educação.

³ My fundamental assumptions and prejudices are part of my *me*. I cannot leave them home when I enter a site. [...] So I should at least make explicit to you the point of view I brought to the site and its evolution while I was there, as well as the point of view with which I left. The desirable goal is not the impossible one of disembodied objectivity (I am a subject, not an object) but of clarity in communicating point of view as a subject, both to myself and to my audience.

⁴ “the participant observer, [...], will experience being both insider and outsider simultaneously”.

⁵ Ethnography, in short, is a disciplined way of looking, asking, recording, reflecting, comparing and reporting.

Segundo a diretora da unidade central, a qual será apresentada com nome fictício de Luísa, as unidades regionais foram criadas para colocar em prática as decisões do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Ensino (SME), através do acompanhamento pedagógico. Esse acompanhamento é feito junto ao corpo diretivo da escola: diretor, coordenador pedagógico e coordenador de turno. O contato com os professores acontece, quando necessário, através do horário de estudo.

Luísa (diretora da Unidade Regional Central): *Nosso acompanhamento pedagógico é feito através de fichas. São várias fichas*⁶. Nós temos uma ficha relatório de atividade interna e externa. Então, toda a nossa atividade interna é relatada para mim. Por exemplo, aqui temos um instrumento voltado para a análise das fichas descritivas dos alunos. O apoio vai à escola, lê todas as fichas e anota os pontos importantes que nós precisamos ficar sabendo e elabora o relatório junto com o coordenador pedagógico. O apoio pedagógico não faz nada sozinho na escola. É tudo junto com o coordenador pedagógico ou junto com o diretor. As irregularidades no preenchimento das fichas descritivas, por exemplo, são esclarecidas para o coordenador pedagógico que vai conversar com o coletivo de professores para solucionar o problema detectado. Mas o forte do nosso acompanhamento são os alunos que têm dificuldades de aprendizagem. Nosso objetivo é acompanhar o desenvolvimento desses alunos e, quando necessário, encaminhá-los para atendimentos específicos de acordo com os problemas de aprendizagem detectados. [...] A unidade regional tem que dar notícia de todo o funcionamento da escola para a secretaria, para os departamentos. [...] A unidade existe em função da escola. [...] Cada Unidade trabalha de acordo com a realidade de sua região, apesar do princípio norteador ser o mesmo.

Apoio 3: Ano passado (2006) nós fizemos um mapeamento de todos os alunos com déficit de aprendizagem nas escolas da unidade central. *Daí ficou decidido que os coordenadores pedagógicos junto com o coletivo de professores da escola iriam sistematizar o desempenho desse aluno que está com dificuldade.* Qual o motivo desse aluno estar com dificuldade, se o aluno é portador de necessidades especiais, não está lendo, etc. Os professores, que estão em sala de aula, é que são capazes de responderem a essas questões. Então passamos a ficha para que os professores preencham. Foi solicitado no GT (grupo de trabalho) que os coordenadores pedagógicos apresentassem o mapeamento da escola com o relatório de análise desses casos e as ações para combater essas dificuldades. Dentro dessas ações está o atendimento individual. O que é trabalhado nesse atendimento? É daí que vem a nossa interferência. Se o professor está usando a mesma didática na sala de aula e no atendimento vai ser difícil esse aluno ter algum avanço. A gente tem que modificar essa metodologia. Bom, em cima dessas fichas, nós, enquanto apoio, vamos acompanhar. No segundo trimestre eu retorno à escola e digo “e aí Eliane (coordenadora da escola foco da pesquisa)?” A Eliane pega a ficha e me reporta se aluno conseguiu avançar ou não. Se não há avanço, nós damos nossas sugestões enquanto apoio. Dependendo da dificuldade, se a gente não tem a resposta lá na hora, a gente conversa com as psicopedagogas. E quando o aluno supera as dificuldades apontadas aqui, que a gente observou, ele sai do nosso relatório. E aí a gente tira ele do mapeamento.

A partir dos recortes apresentados, podemos perceber a visão que a Secretaria de Educação, representada pela unidade regional, tem do apoio pedagógico. Em termos pragmáticos, este é encarado burocraticamente, não pedagogicamente. Apoiar é fornecer fichas para que os professores as preencham. Através das fichas, a URC toma conhecimento do que acontece na escola e, portanto, o apoio pode dar as sugestões, as orientações acerca do que fazer a respeito de determinado problema de aprendizagem de determinado aluno, ou qualquer outra situação que necessite de apoio. É possível, pois, visualizarmos claramente os intermediários existentes entre o professor e o apoio: as fichas, a coordenação pedagógica e a direção da escola. O apoio resume-se ao preenchimento de fichas e mais fichas e às sugestões reportadas pela coordenação pedagógica e/ou pela direção da escola.

Há, portanto, um equívoco com relação ao significado prático da expressão “apoio pedagógico”.

⁶ Os grifos apontam frases que serão o foco da discussão.

Creemos não ser incoerente supor que o professor, aquele que está dia a dia em sala de aula e que melhor do que ninguém conhece esse ambiente, deveria ser o foco do apoio. A ponte, a diretora ou coordenadora, entre o apoio e o corpo docente da escola, existe mais em termos burocráticos - no que diz respeito ao preenchimento de fichas - do que em possíveis soluções para os problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula.

Na prática, o professor não é diretamente ouvido em suas reais dificuldades, nem efetivamente acompanhado pela equipe de apoio. O apoio ouve a coordenadora ou a diretora - as quais notoriamente não são componentes efetivos da sala de aula - lê algumas fichas, tira suas conclusões e dá suas sugestões. Acreditamos que o apoio seria realmente efetivo se este ouvisse a voz dos professores e com eles procurassem encontrar caminhos que levassem a solução imediata, de médio ou longo prazo, para os problemas enfrentados pelos profissionais que atuam em sala de aula.

Vejamos o que Luísa tem a acrescentar:

Luísa (diretora da Unidade Regional Central): A gente não vai à escola para fiscalizar. De forma alguma a gente fiscaliza escola. Isso é uma palavra proibida aqui (risos). Nós somos parceiros da escola. E às vezes o próprio coletivo da escola não tem essa clareza. Por exemplo, nós tivemos problema com uma escola, há pouco tempo, na relação professor-aluno. Essa professora achou melhor sair da escola e eu a ajudei a ir para uma escola mais próxima da casa dela. E ela notou o nosso esforço em ajudar e disse: “Luísa, na escola a gente não tem noção do trabalho que vocês fazem”. Porque realmente a unidade dá um apoio total para a escola. Eu não tenho tempo de ir a todas as escolas, mas os apoios me possibilitam ter toda uma visão do trabalho da escola. Então, eu encontro um diretor e parablenizo, *estou sempre, de certa forma, massageando o ego da escola porque precisa*. Pelas informações que eles me dão eu encaminho ofícios ou circular parabenizando pelo trabalho que está sendo desenvolvido. Hoje mesmo fui a uma amostra, de uma escola lá do bairro Guanabara, em cima de um trabalho literário que eles fizeram, maravilhoso. Um trabalho super significativo. Então, nós estamos caminhando sim, o município está indo sim e está indo bem. Só que a transformação não ocorre da noite para o dia. Ela é lenta.

O discurso de Luísa deixa clara a visão simplista que o departamento por ela dirigido tem acerca de escola, professores e alunos. A escola, reduto de professores e alunos, deve ser elogiada em suas tentativas de progresso. Mesmo não contando com o real apoio de que necessita, a escola ainda tenta mostrar serviço. E é a função da URC parabenizar o esforço da escola, pois o estímulo positivo é importante. Sentar, ouvir os anseios e angústias de quem lida com as dificuldades do cotidiano de sala de aula para junto a esses profissionais buscar soluções plausíveis para as mesmas, sejam elas de quais ordens forem, não parece ser função da URC. A diretora recorre a um vocabulário da psicologia/popular, “massageando o ego da escola”, o qual demonstra que a ação da URC se resume ao discurso, pois, aparentemente, não há ações concretas e efetivas que dão apoio total aos profissionais que atuam nas instituições de ensino.

Vejamos a visão de Luísa acerca da relação aluno e escola:

Luísa (diretora da Unidade Regional Central): A gente procura trabalhar da forma mais integrada possível. Então, por exemplo, torna-se difícil para a gente, para os apoios, estarem realizando um trabalho na escola, junto à coordenação, sobre determinado aluno, sozinhos. Então a gente procura o Centro de Formação, a gente recorre à Defia (Departamento de Ensino Fundamental), conversa, pedimos ajuda às psicopedagogas. E essa conversa até extrapola, pois às vezes você tem um amigo que é uma pessoa da universidade, a gente conversa. Tudo que você possa imaginar é procurado para a gente poder estar ajudando a escola. Já tem alguns anos que a gente trabalha bem focado na questão da aprendizagem dos alunos. *A escola existe em função do aluno*. Se o aluno não aprende, então alguma coisa está acontecendo. Então, nós temos que ver o que está acontecendo para podermos estar proporcionando a ele a aprendizagem que é necessária.

Diferentemente de Luísa, entendemos que a escola é um “corpo orgânico”(termo cunhado por nós) que deve se articular em função de todos que dela participam e fazem parte – alunos,

professores, porteiros, merendeiras, faxineiros, pais de alunos, coordenadores, diretores. A escola só existe enquanto tal porque há uma comunidade responsável pelo seu funcionamento. Todos são importantes nessa cadeia celular que constitui o corpo da escola, e todos têm o seu papel. Enquanto essa visão hierarquizada de escola persistir e fizer parte do cotidiano das instituições escolares, não acreditamos em reais avanços no que diz respeito à melhora na qualidade do ensino público, nem em possíveis transformações sociais que poderiam advir desses avanços.

Apoio 1: Uma coisa que a gente observa é que aquele professor que está em formação, participando do GT, ele é mais acessível. Se ele tem um problema na turma e o apoio pedagógico chega e dá uma sugestão, por exemplo, trabalhar com o diário de classe para melhorar a escrita, se ele está participando do GT ele é acessível, ele te entende. *Por isso que a formação continuada é importante. O professor que está em constante processo de formação continuada é mais acessível às intervenções do apoio. A gente não chega lá impondo nada. Nós damos sugestões. Agora, a gente dá a orientação, a sugestão e o professor continua insistindo no mesmo erro, chega no final do ano o aluno tá do mesmo jeito e aí?*

A visão de formação expressa na fala do apoio vai de encontro à noção de professor crítico reflexivo, tão em voga nos meios acadêmicos. De acordo com Mainardes (2007), a política dos ciclos sugere um relacionamento menos hierárquico entre a equipe da escola e defende a criação de estratégias que possibilitem aos professores a pesquisa e a reflexão sobre as suas práticas. No entanto, nossos dados demonstram que não é bem isso que acontece na rede municipal de ensino de Goiânia. Fato um tanto inusitado, já que o discurso veiculado é o de que o turno diurno das escolas municipais de Goiânia adota a política de ciclos. Percebemos, portanto, a distância entre discurso e prática, pois o nível micro não ecoa o nível macro.

Entretanto, encontramos uma visão peculiar de formação na fala do apoio¹: o professor em formação aceita melhor as intervenções do apoio, em outras palavras, não discute, não reflete, não argumenta. Entendemos que a formação oferecida pela SME prepara o professor para acatar, sem discutir, o que a ele é repassado. Aparentemente, os professores que não participam do GT são mais resistentes às interferências do apoio, talvez mais questionadores, mais argumentadores. Percebemos a predominância de uma ideia hierarquizada de educação, em que as decisões são tomadas por quem está no topo da escala hierárquica e impostas a quem está na base. Se professores e apoios têm o objetivo comum de, por exemplo, auxiliar os alunos com dificuldade de aprendizagem, estes deveriam trabalhar colaborativamente, em uma relação dialética de respeito e ajuda mútua. Contudo, observamos não ser esta a realidade.

Vejamos o que a coordenação pedagógica da escola pensa acerca do representante da unidade central: o apoio pedagógico.

Sílvia (foi coordenadora da escola até julho de 2007 quando a ela foi concedido o benefício da aposentadoria): *Outra coisa que dificulta muito o nosso trabalho é o fato dos departamentos não falarem a mesma língua. Um vem passa uma forma, daí uma semana não é mais daquele jeito e vem pra gente mudar. Aí a gente fica em crise porque você passa uma coisa para o professor daqui uma semana já muda. As falas do pessoal do apoio não estão se encontrando, pelo menos não estavam até a minha saída. Parece que é uma eterna transição, é uma insegurança muito grande. Ainda bem que a gente tem uma experiência grande. Eu mesmo, muitas vezes, eu adequava o que eles passavam à nossa realidade. Porque se eu fosse obedecer tudo que a secretaria jogava em cima de nossas cabeças para passar para o professor, tava todo mundo descabelado. Então, eu esperava para ver se era realmente dessa forma para depois passar para os professores. Esse ano de 2007, segundo a secretaria, seria o ano da alfabetização. Esse ano era para acabar com todos os problemas do ciclo. Então, o pessoal do apoio pedagógico solicitou da escola um levantamento de cada aluno que estava com déficit de alfabetização. Foi solicitado que a escola reestruturasse o atendimento individual e tem uma fichinha que os professores têm que preencher: o que ele deu, como é que está o aluno. Eu vejo essa fichinha mais como uma forma de vigiar se esse trabalho está sendo realizado, não de auxiliar. Depois eles vêm, olham essa fichinha e fica por isso mesmo. Então, eu vejo mais como uma fiscalização. Até o ano retrasado nós tínhamos o planejamento,*

nós tínhamos o direito de sexta-feira parar depois do recreio e ter esse momento de estar dividindo, conversando, planejando. Agora até isso foi tirado. Então, fica difícil planejar um reagrupamento, uma atividade pedagógica diferenciada se o coletivo de professores não tem tempo de se reunir e planejar tal atividade.

Podemos perceber, portanto, que a visão que a escola - representada pela coordenadora pedagógica - tem da unidade central - representada pelo apoio pedagógico - vai de encontro à visão que a própria Unidade tem de si mesma. A Unidade parece acreditar que oferece um efetivo suporte à escola e ao professor. Segundo Luísa, a função da URC não é fiscalizar o trabalho da escola, mas, ao contrário viabilizá-lo. Todavia, essa crença não ecoa o sentimento de Silvia, pois, a relação unidade e escola parece não atender às expectativas dessa última. Ela visualiza a URC como uma ponte inclinada por onde as decisões tomadas pela SME passam e, devido à inclinação, caem direto nas cabeças dos professores. Para ela, as fichas são um mero instrumento de fiscalização os quais, no fim, só servem para sobrecarregar o professor, pois tais fichas não trazem retorno algum, em termos de real apoio. Há, portanto, um grande conflito de visões, o qual reflete a grande distância entre o que professores e a escola realmente precisam e o que a SME/ URC têm a oferecer.

Entrevistadora: Quem acompanha a coordenação da escola e os professores?

Eliane (coordenadora em serviço): O apoio 2 lá da secretaria vem na escola uma vez por semana e passa as orientações. Por exemplo, o professor deve fazer um relatório de cada atendimento que ele fizer no livro que fica na sala dos professores. Também tem que anexar a produção do aluno no caderno de controle do professor, uma redação, um exercício. Se o apoio precisar, ele chega, tira cópia do caderno e leva o relatório para mostrar para outra escola, não para controlar.

Entrevistadora: O apoio 2 se reúne com os professores também?

Eliane: Não. Ela vem conversa só comigo ou com a diretora. Ou com nós duas juntas. [...]

Não sei por que o pessoal tem tanto medo do pessoal da secretaria. Achem que eles estão na escola para nos vigiar. Eu penso que a equipe pedagógica que vem à escola vem para auxiliar. *Ela traz sugestões. Ela não vem aqui para dedurar a escola. Ela faz críticas, mas recebe críticas também porque às vezes eles passam uma informação depois voltam atrás e a gente fica numa situação difícil com os professores, pais e alunos.* Por exemplo, essa história de trocar menino de agrupamento. Eu troquei um aluno de agrupamento, antes de sair de férias, porque a idade permitia e agora não pode. Eles me fizeram voltar o menino para o mesmo lugar depois. Agora só troco o aluno de agrupamento se ela estiver junto, como também os pais do aluno e com relatório. Se o aluno chega de uma escola lá do interior, chega aqui esse aluno não lê nem escreve, mas ele tem idade, ele vai para a I (oitava série).

Eliane, entretanto, apresenta uma opinião um pouco diferente com relação à atuação da unidade regional na escola. Apesar disso, vemos pontos convergentes na fala de Silvia e Eliane no que se refere aos desencontros de informação, às fichas a serem preenchidas pelos professores e ao sentimento de que o apoio vai à escola mais para fiscalizar do que para auxiliar.

Acreditamos que o apoio pedagógico deveria ser mais específico, voltado para as dificuldades enfrentadas pelos professores de cada disciplina. Já que investir na formação continuada dos professores parece ser algo tão dispendioso, cremos que deveria haver investimento nos apoios para que cada disciplina fosse diretamente contemplada com teorias e práticas pedagógicas condizentes com suas características específicas. Talvez o professor pudesse se sentir mais seguro e realmente auxiliado pelo apoio. Na verdade, parece que o apoio é para os alunos com dificuldade, não para os professores que lidam com esses alunos. Por isso não acreditamos na eficácia pedagógica dessa prática.

Entrevistadora: Como vocês fazem para conseguir dar esse apoio pedagógico para as diferentes disciplinas, para atender às especificidades de cada uma?

Apoio 1: Nós temos todas as diretrizes. *Nós temos as diretrizes curriculares e a diretriz organizacional. Em cima dessas diretrizes é que a gente trabalha.* Nas diretrizes curriculares estão todas as áreas

contempladas e a escola também nos fornece o PPP (Projeto Político Pedagógico). Então, é dessa forma que a gente trabalha: baseados no PPP e com as diretrizes curriculares e organizacionais.

Não descartamos a importância das diretrizes curriculares do Projeto Político Pedagógico da escola como norteadores importantes para o trabalho a ser realizado pela equipe responsável pelo apoio pedagógico. Contudo, acreditamos que o cotidiano da sala de aula, as vivências, vitórias e fracassos de cada professor são os melhores guias para o trabalho dos apoios. É por isso que defendemos que o apoio pedagógico deveria ser efetivamente oferecido ao corpo docente de cada escola e que estes profissionais fossem preparados para lidar com as dificuldades e metodologias específicas de cada disciplina. Afinal, todas as disciplinas têm sua importância, se assim não fosse não fariam parte das diretrizes curriculares que regem a educação no país.

Outro tema recorrente nas entrevistas diz respeito aos atendimentos individuais. O assunto é complexo e controverso. Se por um lado reconhecemos a importância do mesmo, por outro discordamos da forma como essa alternativa pedagógica é organizada. Primeiro porque a única disciplina realmente beneficiada com o apoio, pelo menos na escola foco de nossa pesquisa, é a de língua portuguesa. Todos os professores têm que trabalhar com a leitura e a escrita e, na maioria das vezes, alfabetizar os alunos durante esses atendimentos individuais, mas nem todos têm conhecimento dos métodos de alfabetização, assim sendo, nem sempre o resultado pode ser considerado satisfatório. Os resultados insatisfatórios podem ocorrer não só por esse motivo, mas por vários outros a serem explicitados adiante.

Entrevistadora: E no caso dos atendimentos individuais? De onde partiu a ideia dos atendimentos individuais?

Luísa (diretora da Unidade Regional Central): Foi uma diretriz dada pela DEP (Departamento Pedagógico). Não foi nessa gestão. Isso já acontecia antes. Só que foi mais reforçado nessa gestão. Você sabe, você está na escola, que vocês têm quatro horas de estudo, isso desde a implantação do ciclo. *Nessas quatro horas de estudo, uma das ações que devem ser desenvolvidas pelo professor é o atendimento individual.*

Vejamos o que a unidade central pensa acerca dos atendimentos individuais:

Luísa (diretora da Unidade Regional Central): E outra coisa, às vezes nem sempre dentro das quatro horas porque o professor, nós já fizemos um levantamento também a respeito disso, quantas horas efetivas de trabalho o professor tem com o aluno da escola. O professor tem mais ou menos dezesseis, quinze, quatorze horas de efetivo trabalho junto ao aluno na sala de aula. Teve uma época que a gente constatou que havia professores de ciclo I que ficavam apenas doze horas com o aluno, ele recebe por trinta horas e tem que trabalhar vinte e uma horas. *Na verdade, o professor deveria trabalhar dezessete horas com o aluno mais as quatro horas de estudo dão as vinte e uma.* Só que na realidade isso não acontece. Hoje nós temos uma grande parte das nossas escolas, *nós fizemos um levantamento agora, em que os professores trabalham uma média de quinze, dezesseis horas e aí o atendimento individual entra aí também.* Você tem garantido quatro horas de estudo, mas dentro dessas quatro horas, você tem uma série de ações que você pode e deve realizar na escola. Não é só o estudo.

A partir da fala de Luísa, percebemos que falta certa clareza do que seja um efetivo trabalho docente. A qualidade do tempo que o professor passa com o aluno depende, ou pelo menos deveria depender, de muito tempo sem o aluno. Depende do estudo, da pesquisa, do planejamento da aula, da avaliação da aula, do redirecionamento dos métodos e técnicas, da correção de atividades individuais, da elaboração de atividades em grupo, etc. Enfim, as horas com o aluno só têm eficácia se o professor estuda, pensa e prepara suas aulas. A efetividade do momento com o discente passa por toda uma preparação sem ele. Contudo, essa característica do trabalho docente não parece ser levada em consideração pela atual administração, o que contradiz a teoria expressa na política de ciclos.

Vemos uma grande preocupação com a questão numérica por parte da diretora da unidade central. Levantamentos são feitos e o que importa é a quantidade de tempo que o professor fica com o aluno, não necessariamente a qualidade desse tempo. Já citamos anteriormente, nesse trabalho, que o aumento das horas de aula por parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação não significou, proporcionalmente, o aumento da qualidade do ensino ou da aprendizagem. Infelizmente, essa visão se repete com relação aos atendimentos individuais. A questão levantada pela diretora da unidade central é simples de ser compreendida: o professor recebe por um número X de aulas e não trabalha o quanto deveria. Assim, o atendimento individual tenta suprir essa distância entre o número de horas trabalhadas e o número de horas recebidas. A seguir veremos as opiniões da coordenadora pedagógica recém-aposentada e da atual coordenadora da escola sobre os atendimentos individuais.

Silvia (coordenadora aposentada): A única coisa que eu acho ruim no ciclo é a questão do aluno ir de etapa para outra, muitas vezes, sem atingir o mínimo dos objetivos propostos para essa transição. Eles (Secretaria Municipal de Educação) falam que a gente tem que fazer atendimento individual, mas o professor, *por mais que a gente tenta fazer uma escala desse atendimento, às vezes não dá para dar aquela continuidade, pois sempre acontece alguma coisa que impede essa continuidade. É normal um professor adoecer e, quando isso acontece, nós não temos substituto.* Daí os professores têm que fazer essa substituição, não sendo possível dar uma continuidade nos atendimentos individuais. A secretaria te propõe várias alternativas, mas que na escola nós não temos condições de realizá-las. A gente não tem espaço para fazer o reagrupamento nem os atendimentos individuais. Nós não temos estrutura física. Às vezes a gente vê professor dando atendimento nos corredores. Que aprendizado que esse aluno vai ter passando gente toda hora?

Eliane (coordenadora em serviço): Uma grande dificuldade que eu estou encontrando aqui na coordenação é quanto aos atendimentos individuais. O atendimento individual, segundo o ciclo, é para poder tirar as dificuldades dos alunos. Quantos alunos têm dificuldade de aprendizagem! E o professor tem seis planejamentos. Ele pode tirar dois para fazer esse atendimento. Dois ou três. E aí o professor fica lendo jornal e não dá o atendimento. Aí depois eu vou cobrar, ou então vai lá e lança como se tivesse dado. E os outros que estão dando o atendimento cobram de mim porque a maioria dos professores dá. E você vê o quanto houve crescimento daquele aluno que recebe atendimento. Porque você pega um aluno que não lê, infelizmente muitos alunos chegam no ciclo sem saber ler. O aluno que completou doze anos tem que ir para o ciclo III. Quando chega aqui encaixa ele no agrupamento. Aí o aluno está com quatorze anos então tem que ir para a turma I (i). Ele chega na turma sem saber ler, daí o professor se descabelá. Tem professor que está deixando de planejar, fazendo planejamento em casa, para atender esses meninos porque o ano que vem esses meninos vão estar lá no segundo grau, no ensino médio. Enquanto uns (professores) estão preocupados, outros não: "ah porque estão exigindo demais, exigindo demais." E a secretaria de educação está vindo, cobrando muito da gente porque a nossa escola, apesar de todos os problemas, tem mostrado um crescimento em relação às outras. Do ano passado para cá, os meninos que saíram daqui e foram para o ensino médio estão terminantemente melhores. A secretaria quer saber, ver as nossas atividades para mostrar para as outras escolas que o atendimento funciona. E aí o professor acha que é controle.

Entrevistadora: Você disse que os professores têm seis planejamentos. E como é que estão funcionando esses planejamentos?

Eliane: *Nós estamos com um problema sério porque quase todos os dias falta um professor.* E aí o professor deixa de ter o seu planejamento ou o seu atendimento para atender colega que está de atestado. Aí fica difícil. *Agora, o professor tem culpa se o pai adoecer? Se a mãe adoecer, se morre um parente? São coisas que a secretaria deveria prever.* Alguns me questionam: "mas porque que só adoecer o pai do fulano? E porque que só tira no horário de funcionamento do matutino?" *Os professores não estão faltando aleatório.* Sempre que faltam são com justificativas de que estão doentes ou que estão acompanhando um familiar doente. E aí o pessoal fica assim: "mas são sempre os mesmos!" Então muitas vezes não acontecem os planejamentos devido um professor estar cobrindo outro.

Entrevistadora: E quantas aulas cada professor está ministrando atualmente?

Eliane: No primeiro semestre, a coordenadora de turno dividiu: um grupo de professores ficou com quatorze e o outro com quinze. Agora, no segundo semestre, os que estavam com quatorze vão ficar com quinze e vice-versa.

Entrevistadora: Então, considerando os professores que dão mais aula, o professor tem direito a cinco planejamentos, no mínimo, não é? E quantos atendimentos a secretaria exige que sejam dados?

Eliane: Três. Eu vejo que a maioria está dando dois atendimentos. Quando o aluno está com muita dificuldade, o atendimento é individual. Às vezes, a necessidade é tanta que não é possível atender individualmente. Daí o professor faz grupos de cinco, seis, às vezes até dez para atender inclusive os alunos que não estão sendo atendidos pelos outros professores, seja por quais motivos forem. *Interessante que os pais estão percebendo o empenho dos professores, desses professores que estão dando os atendimentos individuais. Alguns pais vêm e conversam com a gente e estão incentivando.* Nós começamos o conselho essa semana e tinha uma turma que estava abaixo do nível desejado: 50%. E essa turma passou de 50% nesse último trimestre. Eu atribuo isso aos atendimentos. A professora de português das turmas G atende dez até quinze alunos. Ela leva os meninos para a biblioteca e vai de carteira em carteira, exige, cobra desses alunos. Aí você vê o resultado. Alguns professores têm dificuldade de trabalhar com alfabetização. O professor de Educação Física, por exemplo, me perguntou: “como eu vou trabalhar com esses meninos?” Sugerí que ele trabalhasse a oralidade. Nossos alunos dançam, gritam, pulam, xingam o professor, mas na hora de ler um texto eles ficam mudos. Aí ele tira os meninos da sala, de preferência os mais custosos, e vai fazer com que os alunos falem de si, de suas vidas, futebol, etc.

Mais uma vez presenciamos a oposição entre a realidade orgânica da escola e a visão burocrática e pouco funcional da SME. A escola é composta de seres humanos reais que adoecem e têm problemas. Essa constatação simples é ignorada pela SME que não disponibiliza substituto para o professor que precisa faltar. Sem um substituto, o coletivo precisa assumir as aulas do colega naquele dia. Isso resulta em profissionais cansados, estressados, sem tempo para planejar ou para atender os alunos. Enfim, o corpo escolar adoece e não consegue cumprir com as determinações da SME a contento. A ação simples de fornecer um substituto para esses casos já se traduziria em uma melhora no desempenho desses profissionais, pois possibilitaria melhor condição de trabalho, menos discórdia, menos atrito, menos desgaste emocional, tanto para quem precisa faltar quanto para quem tem que lidar com a falta alheia.

Silvia (coordenadora aposentada): A gente não pode ter descrença pela educação. Eu fiquei vinte e nove anos na educação e procurei dar o melhor de mim. A gente tem que procurar meios de driblar os obstáculos que emperram o trabalho.

Entrevistadora: E a disciplina? Como é que esse apoio age na questão da disciplina?

Apoio 2: *Sempre que a escola solicita a gente vai atrás de ajuda. O conselho tutelar, a gente aciona ele também quanto à disciplina, mas mais é pela falta.* Quando o aluno começa a faltar muito a gente solicita a presença do conselho tutelar. A gente também tem uma parceria de mandar a frequência desses meninos para o conselho, né? Nós temos que fazer isso quando o aluno é muito faltoso. Mas a indisciplina é um problema que está acontecendo em todos os lugares.

Apoio 3: O conselho está muito ligado à questão do estatuto. Quando você fere os princípios da criança e do adolescente aí é acionado o conselho. Seria a questão de maus tratos, por exemplo, é assunto do conselho tutelar. Essa questão disciplinar com relação à conduta do próprio aluno, com relação à aprendizagem, dentro da sala e com relação a lidar com o ir e vir dentro da própria escola, isso aí é um processo que está sendo trabalhado de forma contínua, constante. *Agora tem escola que você percebe que parece que a coisa é mais intensa, né? Dependendo do ambiente, dependendo do setor, dependendo do próprio coletivo no sentido de estar trabalhando essa questão da ética, do respeito, a questão dos valores.* Então, a gente percebe que há diferentes realidades. E a questão do noturno também porque

nós temos um índice com relação à violência, a questão das drogas que entra mais nas escolas da EJA, do noturno. Mas é um quadro sócio-histórico, mas o trabalho é feito no sentido de parceiros, não no sentido coercitivo, não no sentido punitivo. A não ser aqueles casos que extrapolam a lei.

Observamos, pois, que o arcabouço de atribuições do professor está cada vez maior, visto que a ele também é designada a função de apresentar, na maioria das vezes, as noções de respeito, valores morais e éticos aos alunos. Tais noções deveriam ser trabalhadas, a priori, pelas famílias, pois acreditamos que a família é a base da sociedade. Contudo, a base da sociedade está desmembrada, desestruturada, refletindo o caos social em que vivemos atualmente. Noções fundamentais de respeito, ética e valores morais se perdem em meio a escândalos de corrupção e crimes bárbaros veiculados todos os dias pelos meios de comunicação. A sociedade não consegue ensinar tais noções, então a responsabilidade foi passada para a escola, mais especificamente para a figura do professor. A fala do apoio 3 ilustra bem isso: se o coletivo de professores trabalha esses conceitos, pode ser que os problemas de indisciplina sejam amenizados. Enfim, depende do professor.

Entrevistadora: Exemplo?

Apoio 3: Exemplo: assassinato de alunos do entorno, percepção de gangues, crianças que têm quadro de abuso sexual.

Apoio 2: *Toda escola tem um regimento escolar.* No regimento escolar tem uma parte específica que quando o aluno não consegue se adequar às normas tem lá as penalidades: advertência oral, uma, duas, três vezes; chama a família. E a gente sempre pede para que seja registrado esse momento em que o pai está na escola para que posteriormente esse pai não possa dizer que em nenhum momento ele foi comunicado pela escola que o filho dele, por exemplo, não estava indo para a escola, tava o tempo inteiro na lan house, né? *Tem lá bem as normas que a escola tem que seguir cada passo: advertência oral, advertência por escrito.* Em caso extremo, como agressão física, *depois de três advertências escritas, segue para o próximo passo: suspensão.* *Persistiu ainda, chama o conselho escolar para sentar com a família, aí entra o conselho tutelar para auxiliar a família. Porque há alguns casos que a gente percebe que a família está precisando de apoio, a escola já passou, já extrapolou a sua competência com relação àquele caso específico, aí a gente chama o conselho tutelar como mais um aliado para estar ajudando a família.* Alguns casos colocados, como indisciplina, referem-se a uma criança hiperativa, que também é agressiva. Essa criança está precisando de um atendimento especializado. Uma suspensão não vai resolver o caso. A escola deve fazer observações com relação ao comportamento, às atitudes, ao desempenho cognitivo desse aluno na escola, faz esse levantamento, manda para a gente aqui e aí manda para uma instituição especializada, dependendo do problema. Há alguns casos que a gente encaminha, marca com a família e a família não comparece. Quando a família não comparece, acionamos o conselho tutelar para conscientizar a família de que ela é responsável, que ela está sendo omissa.

Entrevistadora: E como é que fica esse aluno na escola se a família não dá essa assistência, o aluno continua na escola dando problema, atrapalhando, dificultando o trabalho?

Apoio 1: *Em nenhum momento a criança pode ter cerceado o seu direito de permanecer na escola.* Em casos específicos que põe a segurança da própria criança e dos outros em risco, como transtorno bipolar, em alguns casos pede-se o afastamento da escola por algum tempo. Mas são casos raríssimos.

Mais uma vez constatamos que o processo disciplinar, ou melhor, a tentativa de disciplinar o aluno, é longo e extremamente burocrático e que traz pouco, senão nenhum resultado prático. No fim, o aluno que agrediu verbalmente ou fisicamente o professor ou o colega, que faz algazarra o tempo todo impedindo o professor de fazer o seu trabalho e os demais alunos de aprenderem alguma coisa, volta para a escola e fica por isso mesmo. O professor que se sentir desconfortável com a situação pode apelar para o apoio total de URC e conseguir mudar de instituição de ensino, pois “em nenhum momento a criança pode ter cerceado o seu direito de permanecer na escola”.

Entrevistadora: E o que os professores alegam?

Eliane (coordenadora em serviço): Eles alegam que está impossível. Por exemplo, a G3⁷ é um caos. *Nós estamos com um problema seríssimo de faltas. Eu fiz um levantamento e a diretora ligou para todos os pais. Aqueles que não tinham telefone, ela foi até suas casas. Então, ela fez esse trabalho porque nós temos que prestar contas do número de alunos que frequentam a escola. E passamos para o apoio 2, fizemos relatório. A partir de sete faltas, nós temos que ir atrás.*

Entrevistadora: Qual é a média de alunos por sala?

Eliane: Trinta e cinco.

Eliane: A G3 chegou a ficar com dezoito porque os alunos sumiram. *Infelizmente esses alunos faltosos perderam o interesse pelos estudos e estão lá só porque nós fomos atrás. Eles perderam o conteúdo, perderam a sequência e estão lá só atrapalhando. E tem o problema do bolsa-escola. Quando a diretora ligou para os pais e comunicou que eles poderiam perder o benefício por causa do número excessivo de faltas dos alunos, aí os pais desesperaram e a sala encheu de novo.*

Entrevistadora: E a quem você atribui esse problema de disciplina da G3? Essa é a turma mais indisciplinada da escola?

Eliane: As professoras de português e de matemática fizeram um remanejamento e tiraram os alunos mais difíceis, colocando-os nas outras Gs separadamente. Aí nós notamos um pouco de crescimento da turma.

Entrevistadora: E quais são as reclamações mais frequentes dos professores com relação à indisciplina?

Eliane: *O problema maior é a falta de respeito. Aluno manda a gente ir tomar naquele lugar sem nenhuma hesitação. Sem contar os palavrões! Alunos saem da sala sem autorização do professor, entra a hora que quer, fica andando na sala e importunando os demais. Não tem limite.*

Entrevistadora: E a escola não tem como impor esses limites, tem?

Eliane: Nós tentamos. Chamamos o aluno, conversamos. Entramos na sala, conversamos com a turma. Chamamos os pais, conversamos com eles. A diretora entra uma vez por semana em cada sala para falar de disciplina. Eu entro nas salas para falar de disciplina. Levo texto que falam de ética, de cidadania, de respeito, mas parece que nada adianta.

Entrevistadora: O que você acha que falta para se obter algum resultado em termos de disciplina?

Eliane: O problema maior que eu vejo é o social. A gente chama a mãe para conversar e ela despeja os problemas em cima da gente: separou do marido, trabalha o dia inteiro e não tem tempo de ficar com os filhos, os filhos ficam na rua, o marido é alcoólatra, ou seja, *problemas familiares*. A maioria dos problemas não é dos meninos; são as famílias. *As famílias não estão dando conta de educar. Daí joga a responsabilidade para a escola. E a escola não tem autoridade para ensinar para o aluno o que ele não aprendeu, não vê em casa: respeito.* O aluno que vê o pai bater na mãe, que o pai é alcoólatra ou traficante, que infelizmente nós temos casos aqui na escola. Aí chega esse aluno aqui com toda aquela revolta dentro de si e extrapola. E aí como é que fica?

Outro tema interessante abordado nas entrevistas foi com relação às condições de trabalho do professor no ciclo em Goiânia, principalmente no que se refere ao número de alunos por turma. Sílvia, utilizando-se de sua visão êmica, construída ao longo de vinte e nove anos de trabalho, também mostra o seu conhecimento acerca da política de ciclos e enfatiza a distância existente entre a teoria e a realidade dessa política na rede municipal de ensino de Goiânia.

Sílvia (coordenadora aposentada): Quando foi implantado o ciclo, eles disseram que a gente tinha que ter um caderninho de apoio para fazer as anotações de acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno diariamente, mas na prática isso é bem difícil de ser cumprido. Cada aula é de uma hora, o professor entra em uma turma de quarenta alunos, até que o professor estabelece o clima propício para iniciar a aula, mal dá tempo de dar a aula em si. A proposta é boa. *O número máximo de alunos por sala no ciclo, que eu entendo, é de vinte. Se a gente tivesse esse número de alunos por turma, seria possível fazer um trabalho de qualidade, aí você teria condições de fazer as observações sobre cada aluno enquanto*

⁷ Para evitar o uso dos termos utilizados no regime seriado (sexta série, sétima série, etc.), utiliza-se uma letra do alfabeto para se referir a cada etapa do ciclo. A letra G refere-se à sexta série e o número serve para designar o número de turmas existentes dessa mesma etapa. Assim, são três turmas de sexta série.

este está produzindo. Segundo o ciclo, o aluno entrou na sala de aula ele está sendo avaliado em tudo, todos os aspectos: socioafetivo, comportamento, desenvolvimento. O professor tem que ter o raio-X da sala. Então, você tem quarenta alunos, trinta e cinco, trinta alunos por sala é difícil fazer esse tipo de avaliação. Tudo bem que você que vai estar o ano inteiro ali, mas a nossa ficha é trimestral. Então, para ela ser trimestral, eu teria que ter pelo menos de quinze em quinze dias uma anotação de cada aluno. Tudo bem, o professor dá avaliação escrita, as atividades de classe, quer dizer ele tem suas maneiras de estar avaliando, mas, na integra, para ter uma boa avaliação, o professor tinha que estar chamando esse aluno e corrigindo junto com ele, que esta é a proposta do ciclo. Com vinte alunos por sala o professor teria condições de acompanhar melhor cada aluno em sala de aula. O professor teria esse tempo de fazer uma avaliação mais precisa, uma avaliação melhor desse aluno, dar uma atenção maior a esse aluno, daí talvez não chegasse ao ponto desse aluno passar de uma etapa para outra com dificuldade porque aí o professor teria esse tempo, com vinte alunos, de estar atendendo melhor esse aluno. *Hoje a gente mal tem tempo de fazer uma correção no quadro para a turma como um todo. O aluno que está com dificuldade, ele vai continuar com dificuldade.* Se fosse assim, talvez até não precisaria de ter esse atendimento individual, não precisaria desse reagrupamento. Segundo as palestras que eu assisti da formação do ciclo, o número de alunos por sala no ciclo deveria ser de vinte. Só que a prefeitura não levou isso em consideração na prática, talvez para não ter que contratar mais profissionais, não sei. *Hoje a gente não pode ter menos de trinta alunos no ciclo III.* Como um professor pode conhecer e perceber os aspectos cognitivo e socioafetivo de cada aluno nessas condições? Às vezes o aluno está com um problema pessoal que está interferindo no cognitivo, e nós sabemos que interfere, e o professor não tem tempo de sentar para conversar com esse aluno. A gente não tem condições de conhecer esse aluno.

Segundo nossa visãoêmica, o “caderninho de apoio” é mais um instrumento de burocratização do ensino, perde-se muito tempo escrevendo. Não sobra tempo para refletir, conversar, buscar caminhos que realmente contribuam para a qualidade do ensino. Em termos práticos, podemos dizer que o professor mais faz relatórios, preenche fichas, preenche o caderninho do que prepara suas próprias aulas. O trabalho aumentou muito e o tempo para realizá-lo diminuiu consideravelmente. Os horários de estudo, que também são horários de planejamento e de atendimento individual, não comportam tantas atividades. Um questionamento faz-se necessário: como os profissionais que trabalham dois períodos, ou mais, fazem para preencher tanto, escrever tanto? Gostaríamos de ter a resposta para essa pergunta.

A teoria dos ciclos não deixa claro o número de alunos que cada turma deve comportar. Contudo, podemos inferir que este número seja pequeno, dadas as exigências dessa política em termos de acompanhamento pedagógico e avaliação. Um dos principais requisitos da política de ciclos é de que o aluno deve ser avaliado em todos os aspectos de seu desenvolvimento: físico, social, afetivo e cognitivo. Façamos, pois, uma breve equação matemática: oito turmas, cada uma com trinta e cinco alunos, em média, totalizam 280 alunos. Apesar de dispormos de 200 dias letivos para conviver com esses discentes, a dinâmica da escola não permite que o professor tenha tempo de avaliar tantos alunos detalhadamente como exige a teoria dos ciclos. Assim, cremos que as quatro, às vezes cinco, horas de planejamento – as quais devem ser dedicadas aos atendimentos individuais; ao planejamento semanal; às não tão eventuais substituições; ao preenchimento do relatório de atendimento; ao preenchimento das fichas descritivas; à preparação de oficinas pedagógicas e amostras culturais; e ao estudo – não são suficientes para se desenvolver uma avaliação contínua e efetiva que retrata verdadeiramente cada aluno em todas as nuances do seu desenvolvimento.

Encontramos, por acaso, o registro de uma audiência pública entre a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e o Ministério Público sobre a organização das escolas do município em ciclos. Apresentamos a seguir algumas deliberações extraídas dessa audiência.

Conselho Municipal de Educação

Goiânia – Goiás

Audiência Pública – Dia 31-08-05

Segmento – Secretaria Municipal de Educação e Ministério Público Estadual

Expositor – Professora Márcia Carvalho / Professora Walderês Nunes Loureiro e a Promotora de Justiça Marilda Helena

Local – Auditório da Faculdade de Educação da UFG.

[...]

A coordenação da mesa abriu para as intenções dos participantes, os quais avaliaram, ponderaram e sugeriram sobre a Proposta de organização da Escola em Ciclos de Formação Humana:

- qualidade do ensino passa por um número menor de alunos por sala, em média 20 ou 25 alunos;
- as condições de trabalho dos profissionais da educação devem ser revistas;
- retirar o coordenador de turno não irá contribuir para a qualidade do ensino;
- as discussões sobre o ciclo precisam ser aprofundadas, é necessário tomá-la como “projeto de governo” e não como projeto político;
 - os educadores devem pensar em mudanças sem ferir os valores sociais. Só incluir o aluno na escola, não basta, é preciso assegurar a ele a permanência;
 - o papel da escola passa pela necessidade de repensar o que ensinar. Não é possível entender a escola apenas com um veículo de inclusão social. Só isto não basta. [...]

A professora Márcia informou que o número de alunos é considerado levando-se em conta a LDB. As diretrizes para o ano letivo/2005 fez previsão de 30/35 alunos por turma. A SME está fazendo cumprir essas diretrizes. Para o ano de 2006 já está sendo repensada. Sobre a questão salarial considerou importante ser pensada, em sua visão o professor merece ganhar bem, mas atualmente isso não é possível. Com relação ao processo ensino-aprendizagem; em primeiro lugar está o cidadão que queremos formar. A avaliação deve ser ampla envolvendo todo um processo educacional.

FONTE: (<http://www.coletaseletiva.goiania.go.gov.br/Download/cme/relatorioaudienciapublica310805.doc>)

As diretrizes de 2001 defendiam o mínimo de 30 alunos da 3ª a 8ª séries, ou seja, ciclos II e III. Já os documentos de 2002 e 2003 deliberam que o número de alunos por turma nos ciclos I e II deve variar de 25 a 35, sendo de 30 a 40 no ciclo III. As diretrizes de 2005 estipulam que o número de alunos por turma deve ser de 25 a 35 da 1ª à 8ª série. Por fim, as diretrizes dos anos de 2006 e 2007 estabelecem que o número mínimo de alunos por turma deve ser de 30. Apesar das mudanças feitas em todos os anos, a média de 30 alunos por turma permanece. Consideramos esse número elevado tanto para a realização do trabalho pedagógico em si, como para que o professor consiga cumprir todas as exigências burocráticas da SME.

O artigo escrito pelo professor Luís Fernando de Lima Júnior e publicado no jornal *O Estado de São Paulo* demonstra que a ideia deturpada da política de ciclos não é exclusividade do estado de Goiás e corrobora o pensamento de Silvia, bem como o nosso próprio, acerca do assunto:

Com um número menor de alunos por sala de aula, o professor, motivado e bem remunerado, pode disponibilizar a atenção necessária à aprendizagem de cada aluno. [...] A partir do momento em que se aplica essa ideia (de ciclos) sobre uma estrutura com uma concentração de alunos superior à capacidade física do espaço escolar, dentro de uma concepção que ainda faz a distinção de séries, não se pode esperar que ela funcione, até porque a concentração de estudantes reduz a capacidade do professor

de disponibilizar atenção diferenciada aos alunos e a concepção de séries distorce a ideia de ciclo. [...] Com mais de 40 alunos por sala de aula e sem nenhum respaldo contra a indisciplina e a violência na escola, o professor - que muitas vezes trabalha manhã, tarde e noite para garantir a sobrevivência de sua família com um valor tão baixo por cada aula ministrada - esgota todos os seus argumentos para tentar convencer os alunos da importância de estudar, mas o sofrimento de uma pessoa que estudou bastante e não recebe a valorização do Estado e da sociedade serve como argumento contrário. Muitos se cansam e por essa razão passam a frequentar os consultórios médicos. [...] A melhoria da qualidade do ensino está diretamente relacionada à valorização do professor, no seu suporte salarial e na sua autonomia pedagógica, para que possa viver com dignidade e se dedicar a um número menor de alunos. Qualquer coisa fora disso não passa de propaganda e maquiagem (O ESTADO de SP, 31/7/08).

Silvia também relata bem o nosso sentimento como professora de inglês do ciclo III. Assim como ela, acreditamos que a palavra ciclo está sendo usada de maneira equivocada na rede municipal de ensino de Goiânia, pois os pressupostos básicos da política de ciclos não são colocados em prática.

Silvia (coordenadora aposentada): Quando o ciclo começou, houve um ganho muito grande em termos de democratização das disciplinas. Todas tinham a mesma carga horária, ou seja, todos os professores davam o mesmo número de aulas em cada turma. Então, com oito salas nós poderíamos ter dois grupos de profissionais, ou seja, dezesseis professores. Que era o certo porque esse número seria o ideal para se fazer um bom trabalho pedagógico, para ter um bom desempenho e atender às necessidades dos alunos e aos anseios da secretaria. *Só que as regras mudaram nas diretrizes de 2006. Então, como não temos direito a dois profissionais por turma, temos que voltar a priorizar certas disciplinas como fazíamos no regime seriado.* Sempre a prioridade para dobrar o número de profissionais é das disciplinas de Português e Matemática. Depois dessas disciplinas aí o grupo escolhe, decide qual a disciplina que deve ter o número dobrado de profissionais. Na verdade, acho que nós trabalhamos na forma do regime seriado com nome de ciclo porque as únicas coisas que lembram a gente de que é ciclo é que o aluno não é retido e que não temos mais que atribuir nota ao desempenho dos alunos. Nem tem como trabalhar a interdisciplinaridade, peça chave do ciclo, porque os profissionais, na prática, não têm tempo de sentar e preparar nada em conjunto. Cada um trabalha da sua maneira. A própria secretaria não dá essa estrutura para que nós consigamos trabalhar de acordo com a proposta do ciclo. Então é só nome de ciclo, não é ciclo de verdade.

Segundo Mainardes (2007), a política de ciclos prevê investimentos na estrutura física da escola, na formação do professor e na valorização salarial deste, entre outras medidas. Entretanto, o que presenciamos na prática na rede municipal de ensino de Goiânia é uma política de ciclos sofrida e pouco clara para muitos professores, coordenadores, pais e alunos.

Silvia: Para as áreas de português, matemática e ciências ficou ótimo porque cada professor pega quatro turmas e dá um número maior de aulas nessas turmas. Agora para as áreas de inglês, geografia, história e artes ficou complicado, pois com oito salas tem que dividir a carga horária entre as oito então diminui o quantitativo de aulas por sala. Nós temos dois professores de português, matemática e ciências; mas só um professor das outras disciplinas. Tem sala que um professor entra só uma vez por semana. Aí a gente fazia uma troca: um semestre a turma tinha só uma aula de inglês por semana; no outro era só uma aula de artes, por exemplo, para aquela turma não ficar prejudicada. Então realmente eles não pensam essa questão: o quantitativo elevado de turmas demanda mais profissionais. *Com oito salas, nós temos onze profissionais. Esse número não é suficiente para atender a todas as exigências da Secretaria de Educação.* O certo seria termos direito a dois profissionais por cada turma aberta, mas não, temos direito a apenas um.

A prioridade das disciplinas de Português e Matemática, tão enfatizadas na seriação, continua mesmo a política de ciclos sendo adotada na rede municipal de ensino de Goiânia. Vemos, pois, a distância entre a retórica e a prática escolar. O dia a dia da escola é complexo e reflete as culturas local e não-local, sendo, portanto, complicada a aplicação de regras formuladas sem considerar essa cultura local e as condições para a execução das mesmas.

Por fim, apresentamos a opinião de Sílvia, da qual nós compartilhamos, sobre a extinção do planejamento semanal, assunto discutido anteriormente nesse trabalho.

Sílvia: Agora nós não temos planejamento, nós temos momentos de estudo. Isso quando não falta professor, porque quando falta professor você ainda tem que ir para a sala de aula substituir. *O planejamento ficou uma imposição: não pode ser no horário de aula, uma vez ao mês.* Às vezes você quer conversar com um professor para discutir um problema de um aluno e não tem esse espaço porque o tempo não favorece. Às vezes quando esse professor está fora de sala, ele está atendendo aqueles alunos que estão com problemas sérios de alfabetização, então não tem como interromper esse professor. *Daí quando o planejamento mensal ocorre, muitas vezes já passou da hora de resolver o tal problema. Quer dizer, é muito difícil planejar mensalmente, pensar mensalmente, conversar mensalmente sobre algo tão dinâmico como o cotidiano escolar.* A questão que eu achei crucial dessa gestão foi justamente a suspensão do planejamento, porque o planejamento para nós era o momento de estar preparando os atendimentos, as nossas oficinas, pois era o momento em que todos estavam reunidos fazendo um trabalho realmente coletivo. *Então, a suspensão do planejamento foi algo muito negativo para o funcionamento pedagógico da escola com um todo.* Porque uma vez no mês, o problema que tinha já passou.

Mais um exemplo de visão e ação hierarquizada de ensino: o planejamento semanal foi extinto sem pensar pedagogicamente, sem consultar os que dele usufruíam, sem avaliar e refletir sobre a importância deste para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. A nosso ver, a extinção do planejamento semanal foi uma tentativa muito bem sucedida de impossibilitar qualquer reflexão colaborativa entre os componentes do coletivo de professores. Professores que não conversam, não se organizam, não pensam em prol da coletividade, perdem força, tornam-se mais facilmente manipuláveis. Portanto, a perda foi enorme tanto em termos pedagógicos, quanto em termos de organização da categoria.

A partir das falas aqui apresentadas, pudemos perceber as divergências e convergências das visões sobre variados temas. Acreditamos que o diálogo entre escola e unidade central, enquanto representante da Secretaria Municipal de Educação, precisa ser mais trabalhado. Entendemos que esse diálogo é primordial para o bom funcionamento da escola como um todo e principalmente para que se atinjam melhores resultados em sala de aula. Como mencionamos anteriormente, a sala de aula não está imune às decisões que vêm de fora. Tudo que acontece em nível de SME atinge diretamente a escola e principalmente a sala de aula. Resta-nos saber até que ponto os responsáveis pela educação no país, principalmente em nosso município, têm conhecimento desse fato e realmente se importam com isso; afinal, a educação não é uma instituição produtiva, no sentido capitalista da palavra, visto que não oferece lucro imediato. Talvez por isso esta pasta da administração pública seja vista em tão pouca conta pelos nossos gestores.

Considerações finais

A implantação da política de ciclos na rede municipal de ensino de Goiânia representou um avanço na qualidade do ensino e uma melhora considerável no quesito condições de trabalho para os professores. Contudo, a nova gestão trouxe consigo a deturpação do referencial de política de ciclos implantado na gestão anterior. A partir de 2006, ao contrário do discurso, os preceitos fundamentais da política de ciclos são ignorados, predominando a burocratização e a hierarquização do funcionamento do sistema orgânico da escola.

De um lado, as falas dos representantes da Unidade Regional Central reforçam o caráter burocrático e hierarquizado da administração municipal 2005-2008. A burocracia é representada, a princípio, pelo número de fichas que os professores são obrigados a preencher, como também pela falta de contato efetivo entre o apoio pedagógico e o professor. Servindo de ponte entre o apoio e o professor, encontramos as figuras do diretor e do coordenador pedagógico, os quais têm a função de garantir que os professores cumpram as solicitações da unidade regional.

De outro, percebemos o descontentamento dos representantes da escola com a forma de gerir de seu órgão superior. O diálogo é quase inexistente e a frustração de quem trabalha na escola é crescente. Creemos estar aí o calcanhar de Aquiles da pouca eficácia do ensino, seja público ou não: a escassez de diálogo entre quem gere o sistema de ensino e quem é responsável pela efetividade do mesmo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazó Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- BRASIL. Conselho Municipal de Educação de Goiânia. *Audiência Pública de 31/08/05*. Disponível em: <<http://www.coletaseletiva.goiania.go.gov.br/Download/cme/relatorioaudienciapublica310805.doc>>.
- BRASIL. Prefeitura de Goiânia. *Lei Orgânica do Município de Goiânia*. 1990. Disponível em: <http://www.goiania.go.gov.br/pgm/bibliote/lei_organica_municipio.doc>.
- ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, 51-66, 1984.
- _____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. 3rd. ed. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.
- FREITAS, L. C. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Revista EccoS*, São Paulo, v.4 (1), jun. 2002.
- _____. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 80, 2002b.
- _____. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Ed. Moderna - Coleção Cotidiano Escolar, 2003.
- HYMES, D. Ethnographic monitoring. In: GUTHRIE, G. (Ed.). *Culture and the bilingual classroom*. Rowley: Newbury House Publishers, 1981, p. 56-68.
- JÚNIOR, L. F. de L. O gargalo da educação em São Paulo. *O Estado de São Paulo*, 31 jul. 2008.
- MAINARDES, Fefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SPRADLEY, J. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

Recebido em: 15 de abril de 2010.
Aprovado em: 29 de novembro de 2011.