

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAQUEL SALOMÃO MORAIS

**TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

GOIÂNIA  
2016

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**     **Dissertação**     **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**


Nome completo do autor: Raquel Salomão Morais

Título do trabalho: **TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do (a) autor (a) <sup>2</sup>

Data: 20 / 10 / 16

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RAQUEL SALOMÃO MORAIS**

**TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Professor Dr. Wanderson Ferreira Alves.

GOIÂNIA  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Salomão Morais, Raquel  
TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE  
GOIÂNIA [manuscrito] / Raquel Salomão Morais. - 2016.  
vii, 155 f.

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves .  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Goiânia, 2016.

Inclui siglas, fotografias.

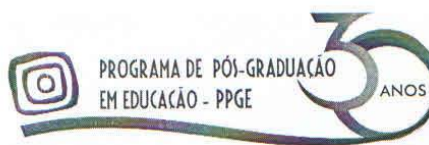
1. dificuldade de aprendizagem. 2. trabalho docente. 3. trabalho  
prescrito e real. I. Ferreira Alves , Wanderson , orient. II. Título.

CDU 37

Faculdade  
de Educação




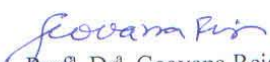
UFV



**ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE RAQUEL SALOMÃO MORAIS** - Aos vinte e sete dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezesseis (27/09/2016), às 19h reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. **Sandra Valéria Limonta Rosa**, doutora em Educação pela UFV; Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. **Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas**, doutora em Educação pela UNESP e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. **Geovana Reis**, doutora em Educação pela UFV para, em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa de dissertação intitulada: “**Trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia**”, em nível de Mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de **Raquel Salomão Moraes**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Valéria Limonta Rosa, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 22h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Marizeth Ferreira Farias, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Valéria Limonta Rosa  
Presidente – FE/UFV

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas  
Membro – PUC/GO

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Geovana Reis  
Membro – FE/UFV

## Dedicatória

Dedico este trabalho a todas as crianças que cotidianamente frequentam a escola e apresentam dificuldade de apreensão e compreensão no acesso ao conhecimento, devido a inúmeros fatores. São meus votos para que elas não desistam do seu caminhar escolar já que este será de total importância para sua vida. Espero que através do atendimento individualizado seja permitido a elas um espaço de reforço escolar, que possam sanar ou pelo menos minimizar suas dificuldades.

Dedico também a todas as professoras e professores que vem realizando seu trabalho de forma comprometida e engajada com a classe trabalhadora no intuito de possibilitar que essas crianças possam ter acesso ao conhecimento poderoso e minimamente compreender a realidade que os cerca e quem sabe transforma-la.

Dedico também aos meus pais, principalmente a minha mãe que durante a minha vida escolar esteve sempre presente, auxiliando, ajudando, participando de maneira integral, sou muito grata a sua preocupação e devo a sua presença e exemplo o fato de ter cursado uma universidade pública. Grata ao seu exemplo.

Dedico as minhas lindas sobrinhas Ana Liz e Isis e ao meu sobrinho Miguel que logo ingressarão nesse percurso de apreensão do conhecimento escolar.

## Agradecimentos

Agradeço a minha família em primeiro lugar, pois sem os inumeráveis esforços da minha mãe e de meu pai, trilhar um caminho na universidade seria praticamente impossível. Sou infinitamente grata por terem me proporcionado essa possibilidade. E a todos aqueles que tiveram paciência nos momentos difíceis, de ausências seja na vida pessoal, seja na militância, obrigada por compreender e respeitar esse momento.

Aos colegas de mestrado e dos grupos de estudos que muito contribuíram com as discussões.

A Sandra minha amigona do coração que trilhou junto comigo esse momento peculiar em nossas vidas.

Aos professores da pós-graduação por terem propiciado momentos riquíssimos na formação.

Aos professores que participaram da pesquisa, sem a empatia deles seria mais difícil.

As professoras Sandra Limonta e Geovana Reis que participaram da qualificação, empreendendo uma leitura atenta e rica em considerações para contribuir com o trabalho, meu muito obrigada.

Ao meu orientador professor Wanderson Ferreira Alves pela paciência, pela compreensão das minhas limitações, pelo respeito, pelo rigor, pelos questionamentos e pelo incentivo. O meu muito obrigada.

As professoras da banca de qualificação Sanda Limonta e Geovana Reis meu muito obrigada pela leitura rigorosa e pelas contribuições.

Ao meu companheiro Eduardo, sempre presente, auxiliando, entendendo esses momentos difíceis, meu muito obrigada e minha gratidão.

## Resumo

Este estudo insere-se na linha de pesquisa, Trabalho, Educação e Movimentos Sociais e tem por objetivo compreender como professores realizam o atendimento individualizado, na Rede Municipal de Goiânia através de um estudo de caso em uma escola de ciclo I. O atendimento é ofertado com o intuito de ser um momento para que o aluno com dificuldade de aprendizagem possa ter um espaço para sanar suas dificuldades. Ocorrendo duas vezes na semana, no total de 2 horas aula. Foi observada a relação que existe entre o que é prescrito para a realização dessa tarefa do professor do atendimento e o que de fato ocorre na realidade durante a sua execução, observando o que o docente põe em movimento para a realização da sua atividade, muitas vezes, extrapolando o que está prescrito, configurando ações que são invisíveis no cotidiano escolar. Foram analisados documentos da RME que abordam o atendimento e o funcionamento da escola de ciclos, também foi feita a análise do histórico da escola como instituição formal e do papel do professor no trato com o conhecimento. Metodologicamente realizou-se observações do atendimento, entrevistas e instrução ao sócio. O referencial teórico utilizado situa-se no campo da ergonomia de base francesa e busca reconhecer e localizar nesse estudo de campo a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real e como esta distância é gerida pelo trabalhador em sua atividade de trabalho.

**Palavras-chave:** dificuldade de aprendizagem; trabalho docente; trabalho prescrito e real;

## Abstract

This study is part of the line of research on Labor, Education and Social Movements and aims to understand how teachers perform individualized care, the Municipal Network Goiânia through a case study in a school in the first cycle. The service is offered in order to be a time for students with learning disabilities so that they may have a space to remedy their difficulties. The service is offered for students with learning disabilities so that they may have time and space to remedy their difficulties. The service takes place twice a week for a total of two hours per week. The relationship between what is prescribed for the purposes of answering the teacher's task and what actually happens in reality during its execution, observing what the teacher puts in motion for its realization will be observed, which often extrapolates what is prescribed and many see no setting actions that are invisible in everyday school life. Documents that say something about the service will be analyzed (RME). School history as a formal institution and the teacher's role in dealing with knowledge will also be analyzed. Methodologically held -If observations of care, interviews and instruction to double. The theoretical framework lies in the field of French-based ergonomics and seeks to recognize and locate in this field of study the distance between prescribed work and real work and how this distance is managed by the worker in his work activity.

**Keywords:** learning difficulties, teaching work, prescribed and actual work.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1 – Escola, sociedade e trabalho do professor</b>	
1.1- O que é educação .....	31
1.2 - Qual é o sentido da escola .... em uma sociedade de classes ? .....	46
1.3 Natureza e especificidade do trabalho educativo .....	59
<b>CAPÍTULO 2 - Trabalho docente e a organização do trabalho na escola : a RME de Goiânia em foco</b>	
2.1 Escola, ciclo e organização do trabalho pedagógico .....	66
2.2 Alunos com dificuldades de escolarização e organização da escola.....	92
<b>CAPÍTULO 3 - A escola, os professores e o contexto : do prescrito ao real</b>	
3.1 A escola campo e os saberes das professoras participantes da pesquisa ....	109
3.2 As professoras e as condições de trabalho na escola.....	124
3.3 Desafios e dramáticas do uso de si .....	132
<b>Considerações finais</b> .....	138
<b>Referências</b> .....	145
<b>Anexos</b> .....	154

## **Lista de Siglas**

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP – Projeto Político - Pedagógico

PPP– Proposta Político Pedagógica da Educação

RME – Rede Municipal de Educação de Goiânia

SME – Secretaria Municipal de Educação

BM- Banco Mundial

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PNE – Plano Nacional de Educação

SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Goiás

SIMSED – Sindicato Municipal dos Servidores da Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

## INTRODUÇÃO

É sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado, ou seja, sobre a dupla perspectiva de que também os conhecimentos fazem parte dos meios de produção, e de que também eles podem concorrer para a superação da sociedade centrada na propriedade privada. Assim, temos claro que a socialização do conhecimento historicamente elaborado é apenas uma possibilidade se não tocarmos as questões prático-materiais que determinam a forma privada de apropriação das riquezas materiais e espirituais (SALA, p.84, 2010).

A educação básica no Brasil é um direito, porém, ainda há muito a ser feito para que esse direito seja efetivado e para que o sistema de ensino seja suficientemente capaz de garantir a aprendizagem de todas as pessoas que se inserem ou são inseridas no processo de escolarização. Dados do INEP (2014) mostram que a porcentagem de aprovações no nível fundamental é de 89,2 % no Brasil, 92,9% em Goiás e 96,4% em Goiânia. E a de reprovações é 8,6 % no Brasil, 2,6 % em Goiás, e 2,3% no município de Goiânia<sup>1</sup>. O que, se comparado a nível nacional, indica um reduzido índice de reprovações a nível estadual<sup>2</sup> e regional, que se deve em parte a adoção do regime de ciclos na capital Goiânia. Observa-se que os dados de reprovação no país em 2014 são alarmantes, ao apresentarem alto índice demonstram que a reprovação ainda é uma

---

1

Observa se que os índices de reprovação em Goiânia são os menores, possivelmente devido ao fato da RME ter adotado os ciclos como proposta de organização escolar, e em determinados momentos vetar a retenção dos alunos, outros momentos possibilitar a sua retenção, oscilando ao longo dos anos de adoção dos ciclos.

2

A rede estadual tem índices de reprovação baixos, se comparados com o índice nacional, porém, mantém inalteradas as condições de trabalho e organização do trabalho pedagógico na escola. O que leva a suspeita de uma política que visa simplesmente lançar o aluno para adiante mesmo sem aprender, já que a sua estrutura permanece inalterada.

constante no país. Já o índice de analfabetos<sup>3</sup> (PNAD, 2012) no Brasil é de 8,7%, que corresponde a 13 milhões de brasileiros acima de 15 anos, outro dado alarmante.

Diante dessa realidade com altos índices de brasileiros que não dominam o sistema de leitura e escrita no país, é importante direcionar o olhar do nível fundamental para a responsabilidade da escola no acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Este provavelmente é um fato a ser considerado perante o alto índice de pessoas que quando tem acesso a escolarização, evadem, reprovam e desistem de estudar ou cursam a educação básica com sérias dificuldades. A organização do trabalho pedagógico das escolas públicas brasileiras tem sido suficiente para apoiar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e que muitas vezes evadem da escola? Como a escola está trabalhando com esses alunos?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394 /1996 aborda essa questão, trazendo a preocupação com os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Porém, há uma grande contradição entre o que está prescrito na lei e a sua implantação, já que existem diferentes interesses em jogo na arena política, social e educacional. Essa lei prevê certas condutas de organização da escola como se pode observar a seguir:

Art. 23º. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. [...]

A partir da promulgação da LDB 9394/1996 há a possibilidade de organização escolar de formas diversificadas, como é possível observar no artigo citado, logo as instituições escolares em vários estados do país passaram a adotar o regime de ciclos e de progressão automática. Em seguida tem-se o artigo 24 que apresenta a função do professor diante do trabalho que deve ser realizado com as crianças que obtêm “baixo rendimento”.

---

3

Nesses dados localizados no PNAD não especifica-se o analfabetismo funcional, o que leva a supor que essa porcentagem seja mais elevada.

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...]

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL, 1996).

Nesse movimento de repensar a organização escolar a partir de 1996, com a promulgação da LDB 9394/1996, o artigo 23 institui a possibilidade de organização das redes através de diversos formatos, como séries, ciclos, período semestral, entre outros. O artigo 24, inciso 5, alínea “e” prevê que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizado tenham acesso a estudos de recuperação, que deverão ser organizados concomitantes ao ano letivo e a forma como isso se realizará será elaborado pelas próprias instituições. A referida lei traz a possibilidade de formas diferenciadas de organização, assim como de atendimento e auxílio a estudantes que apresentam dificuldade em sua aprendizagem.

Diante dessas possíveis soluções apresentadas pela própria lei, outras questões surgem. Essa forma de organização diferenciada tem ocorrido nas situações concretas das instituições escolares? Como o trabalho de uma escola se organiza, tendo em vista dar conta desses alunos que parecem não aprender junto com os demais de sua turma? Como se tem dado a relação entre o que está prescrito na LDB/ 1996 e o que é realizado?

De tais questões nem os professores podem se esquivar como atesta o artigo 13, inciso 4 da LDB 9394/1996, que prevê como uma das incumbências do professor, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos com menor rendimento.

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - *estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;* (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Esta pesquisa se preocupou justamente com a forma que o “inciso IV do artigo 13” tem se concretizado na Rede Municipal de Goiânia (RME), buscando entender como este atendimento é realizado e quais são as dificuldades dos professores para lidar com essa tarefa. Isto considerando que, na maioria das vezes, a formação inicial e continuada dos professores não oferece subsídios que os ajudem a lidar com a situação, além das dificuldades concretas enfrentadas devido às condições de trabalho.

A RME de Goiânia, a partir de 1998, adota gradativamente um formato diferenciado de organização dos tempos e espaços das escolas, conhecido como ciclos de formação. Em 2003 a Secretaria Municipal de Educação (SME) estendeu essa forma de organização para todas as escolas de ensino fundamental, universalizando-a em Goiânia, segundo consta em sua Proposta Político Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2004). Ainda de acordo com o documento citado acima, essa rede tem uma proposta pedagógica e organizacional referenciada nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e advoga que,

(...) a educação escolar pensada com base nos tempos da vida e respeitando os ciclos de desenvolvimento humano garante a organização do trabalho, dos tempos, dos espaços, dos saberes, das experiências de socialização, da maneira mais respeitosa para as temporalidades dos sujeitos [...]. Nessa perspectiva o foco principal na organização da escola é o educando. Ou seja, a escola organiza os tempos, os espaços e os processos de ensinar e aprender a partir dos sujeitos e não dos conteúdos, como na organização tradicional. Trata-se de uma outra forma de conceber a educação escolar, sua finalidade, sua forma de trabalhar e de se organizar (GOIÂNIA, 2004, p.29).

Trata-se de uma proposta diferente das demais porque organizará os alunos respeitando o ciclo de desenvolvimento dos mesmos. O que supõe que a infância, a pré-adolescência, a adolescência e a juventude não podem receber na escola, o mesmo tratamento. Sendo assim, na busca por garantir ao educando o tempo necessário para o seu processo de aprendizagem, a escola se organizará a partir dos sujeitos e de suas experiências e não a partir dos conteúdos, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem. A organização do ciclo na RME se dará da seguinte forma: o ciclo I engloba as crianças de 6 a 8 anos, ciclo II os educandos pré-adolescentes de 9 a 11 anos e ciclo III os adolescentes de 12 a 14 anos<sup>4</sup>. Os alunos são distribuídos de acordo com a faixa etária, respeitando suas fases de desenvolvimento.

O PPP (Projeto Político Pedagógico, 2004) da SME de Goiânia, defende que a organização dos ciclos é necessária à efetivação do trabalho coletivo na escola como condição para concretização da proposta. Para materializar a mudança que o ciclo propõe, a organização do espaço e do tempo escolar passa a contar com um número maior de profissionais na formação de cada turma. O campo de pesquisa foi o ciclo I, durante o primeiro semestre de 2015. O coletivo do ciclo I na RME deve ser composto por uma professora referência/pedagoga para cada turma, um(a) professor (a) dinamizador(a) para cada quatro turmas e um professor de educação física.

Uma das diferenciações do ciclo ocorreu a partir da somatória de mais um profissional no quadro de professores, o professor dinamizador<sup>5</sup>. Isso permite um acréscimo de tempo para que outros professores regentes pudessem ter, na escola, o momento para organizar seu trabalho, planejar, estudar e realizar o atendimento individualizado, o que pode ser considerado um avanço importante nessa proposta. Outra possibilidade que existe na RME é que o atendimento individualizado<sup>6</sup> pode ser desenvolvido somente pelo professor dinamizador ou regente, ficando a cargo de cada instituição organizar a melhor forma de acordo com a sua realidade escolar<sup>7</sup>.

Sabe-se que a RME de Goiânia, se organiza através dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano<sup>8</sup> e que demonstra a preocupação de propiciar um momento,

---

A nomenclatura das salas utilizada no ciclo I: turmas A, B e C; ciclo 2, turmas D, E e F e ciclo 3 turmas G, H e I. Em nenhum documento analisado consta a justificativa dessa nomenclatura, o que de certa forma repõe a classificação e a passagem por etapas de escolarização adotada na seriação.

5

O professor dinamizador é um pedagogo que se soma ao quadro escolar para realizar uma aula diferenciada de alfabetização e letramento, geralmente ele trabalha com oficinas de leitura e escrita, tendo seu trabalho voltado a desenvolver e reforçar este conteúdo.

6

Atendimento individualizado corresponde ao reforço escolar, com atividades diferenciadas para alfabetizar o aluno com dificuldade. Na verdade o atendimento não é tão individualizado assim, porque ele ocorre em grupos menores que variam de 4 a 6 alunos por hora aula fora da sala. Há uma variação de quantidade de alunos de acordo com o número de alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem na turma. O atendimento ocorre no mesmo turno que o aluno estuda.

7

No caso da escola campo, regentes e dinamizadoras realizam o atendimento, portanto, todas essas professoras foram sujeitos da pesquisa.

8

Cf Proposta Político Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2004) e Diretrizes Curriculares Para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2008). Ciclo de formação humana “constituem em outra concepção de escola na medida em que considera a educação escolar, portanto, a aprendizagem do aluno, como direito da cidadania. Há com isso uma

por meio do qual os alunos que apresentam dificuldade possam ser atendidos. Os atendimentos acontecem duas vezes por semana, fora da sala de aula, através do “reforço escolar”, caracterizando assim o atendimento individualizado. Verificou-se como tem sido o trabalho do docente<sup>9</sup> ao realizar este atendimento. Assim, o objeto da presente investigação foi a atividade do docente na situação de trabalho do atendimento individualizado.

Durante o presente estudo sobre o trabalho docente, percebeu-se que generalizações apressadas devem ser evitadas, (ALVES, 2010). Pelo contrário, é necessário investigar as particularidades e apreender as especificidades do trabalho docente. A discussão da natureza e da especificidade do ensino se faz necessária ao longo da dissertação, já que o ensino é a atividade nuclear do trabalho docente. A partir dessa compreensão o objetivo da pesquisa foi apreender o que esse trabalhador realiza e como realiza para alcançar seu papel de transmitir o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade às novas gerações.

O problema de pesquisa consistiu no questionamento: Como o professor realiza seu trabalho na RME de Goiânia para atender os alunos com dificuldade de aprendizagem fora da sala de aula?

Diante da necessidade de revelar como se dá o atendimento individualizado na RME Goiânia, a pesquisa terá como objetivos de investigação:

1. Compreender como ocorre a organização do trabalho docente para atender o aluno com dificuldade de aprendizagem.
2. Apreender qual tem sido o papel da coordenação pedagógica e da direção escolar para auxiliar na organização espacial e na disponibilização de materiais pedagógicos, no intuito de garantir que o aluno tenha seu direito ao reforço escolar fora da sala de aula assegurado.
3. Observar se a organização do trabalho na instituição é favorável ao exercício do trabalho com o aluno com dificuldade de aprendizagem.

---

mudança no papel da escola, que, em lugar de ser uma instituição para legitimar os diferentes tipos de exclusão social, por meio da exclusão no mundo letrado, possibilita outras inclusões ao incluir o aluno no mundo do conhecimento escolar” (2004, p.11).

9

Este docente tanto pode ser o dinamizador como o professor regente, a organização pode variar de escola para escola, onde se opta para que a maioria dos atendimentos fique sob responsabilidade somente de um professor, ou de todos os professores do ciclo, isso pode variar de uma realidade para outra.

O interesse nesse objeto de pesquisa se manifesta, primeiramente, devido às dificuldades enfrentadas pela pesquisadora na realização do atendimento com seus alunos enquanto estava lecionando na RME. Relaciona-se também ao fato de praticamente não existirem pesquisas sobre o trabalho do professor que atua na realização do atendimento individualizado no ensino fundamental da RME de Goiânia. Um outro aspecto diz respeito ao referencial teórico empregado nessa pesquisa, que corresponde à análise do trabalho através do ponto de vista da atividade, outro fator de motivação para se estudar esse objeto. Além disso, é um tema que ainda não foi estudado nas pesquisas em Goiás e que poderá propiciar contribuições ao pensarmos sobre a atividade do professor quando realiza o trabalho de atendimento individualizado.

### **Aspectos teórico-metodológicos**

Para investigar o problema apresentado, metodologicamente se recorreu a análise do ponto de vista da atividade do docente em sua situação de trabalho, referendada na ergonomia de base francófona. Para isso foram realizadas em um primeiro momento observações, em seguida, entrevistas semiestruturadas com cinco professoras que realizam o atendimento individualizado e com a coordenadora pedagógica de uma escola da RME Goiânia que tem ciclo I. O objetivo era de desvendar algumas questões que foram suscitadas durante a observação, com o intuito de não permanecermos na aparência dos fatos. Posteriormente, recorreu-se ao procedimento de instrução ao sócia, que será explicado mais adiante.

A pesquisa se configura como um estudo de caso em uma escola da RME de ciclo I e consiste na observação do trabalho de professoras<sup>10</sup> que realizam o atendimento individualizado. O quantitativo de professoras que realiza o atendimento individualizado na RME é relativo, dependendo do quantitativo de salas do ensino fundamental que existe em cada escola. Na escola pesquisada foram observadas as 5 professoras que realizam o atendimento individualizado.

---

10

Cinco professoras realizaram o atendimento na escola da pesquisa, todas as professoras regentes e a dinamizadora. Todas tiveram seus atendimentos observados, foram entrevistadas e participaram da instrução ao sócia.

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas, “que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2013, p. 64), e ainda permite maior liberdade de proposição de questões que possam ir surgindo no decorrer da conversa. O diário de campo foi instrumento de trabalho durante a observação.

Os critérios para a escolha da escola foram definidos considerando a facilidade do acesso ao campo de pesquisa, já que em uma primeira conversa a diretora da escola se mostrou disposta a abrir o espaço para a realização da pesquisa, e o fato da pesquisadora possuir maior facilidade para a observação no turno vespertino no primeiro semestre, período em que foi realizada a investigação na escola.

A técnica de recolha de dados consistiu na observação participante e o foco do estudo se centrou em um grupo específico de pessoas – professores que realizam atendimento individualizado – e na observação de sua atividade docente. Optamos por um quadro reduzido de 5 professoras em uma única escola, com a finalidade de facilitar a coleta de informações e a possibilidade de melhor trabalhar com os dados e informações coletadas, mesmo tendo consciência de que quanto menor for o grupo de indivíduos, maior a probabilidade de que o comportamento seja alterado pela presença do pesquisador (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Por isso em vez de um estudo de casos múltiplos optamos por investigar somente uma escola.

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2013, p.70).

A estrutura teórico-metodológica recorreu às contribuições da ergonomia<sup>11</sup> para pensar acerca das situações de trabalho do docente, tendo em vista a atividade. A

---

11

Cf ALVES (2009). "A ergonomia preocupada com a análise e compreensão da atividade de trabalho tendo em vista sua transformação. Essa perspectiva de conceber o trabalho pela via da atividade parece marcar um salto qualitativo nos estudos sobre o trabalho" (ALVES, p. 85, 2009)

ergonomia leva em consideração a existência de um aspecto do trabalho que é “invisível”, daí nosso interesse em localizar e captar, o que muitas vezes, através de um olhar apressado, não é possível observar e compreender.

O recurso metodológico utilizado baseado na ergonomia foi a instrução ao sócia ou método de autoconfrontação<sup>12</sup>. A orientação dada ao trabalhador é a de que ele instrua um sócia, que o substituirá no seu posto de trabalho, acerca de como proceder, de forma que ninguém perceba a substituição, supõe-se que o sócia seja idêntico ao trabalhador. Esse sócia precisa acessar o modo de trabalho e saber dos elementos de como o trabalhador realiza a sua atividade.

Objetivamente, o procedimento consistia em solicitar a um operário voluntário que instrísse um suposto sócia. A seguinte pergunta nortearia o processo: se existisse outra pessoa fisicamente idêntica, perfeitamente igual a você, e essa pessoa amanhã fosse lhe substituir no trabalho, o que ela deveria saber e fazer para que ninguém percebesse a substituição? O desdobramento dessa questão era realizado a partir de quatro referências específicas: (1) a relação do trabalhador com a tarefa, (2) com os colegas de trabalho, (3) com a hierarquia e (4) com os sindicatos. É claro que não é possível eliminar completamente o problema da distância entre o comportamento descrito e o efetivo, o narrado e o realizado, mas isso, segundo os autores, poderia ser equacionado, por exemplo, com a escolha dos aspectos enfocados e o testemunho de outros trabalhadores (ALVES, 2009, p. 25).

Para Batista e Rabelo (2013), na instrução ao sócia os participantes devem estar cientes de que não há resposta certa ou errada, pois o que se objetiva é avançar na análise das diferentes maneiras de realizar a atividade de trabalho. "A discussão das diferentes formas de agir que cada trabalhador realizará na atividade dialógica é possibilidade de alimentar a discussão (...) todo o processo se dá dentro do coletivo de

---

12

Instrução ao sócia foi um método desenvolvido inicialmente por Ivar Oddonena Itálina década de 1970 e Clot aperfeiçoou o método, com o objetivo de tornar o trabalho concreto visível (ALVES, 2009). "Reinventou o método dentro da teoria, dos objetivos e da metodologia da clínica da atividade, que busca transformar as situações laborais degradadas por meio da coanálise da atividade de trabalho. Baseado na concepção vygotskyana de que o “homem é pleno a cada minuto de possibilidades não realizadas (Vygotsky, 1925/1994, p. 41, citado por Clot, 2007, p. 115), a clínica da atividade vai além da clássica proposta da ergonomia francesa acerca da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real (Daniellou, Laville&Teigeir, 1989) ao acrescentar o real da atividade..." (BATISTA E RABELO, 2013, p.2).

trabalho, ou seja, na presença de um grupo de pares" (BATISTA e RABELO, 2013, p.4).

Após as observações, as professoras foram provocadas a dar orientações para a sócia, sendo que uma colega de trabalho assistia a instrução e também participava da sessão, observando. Uma professora instrui a sua sócia, que no caso é a pesquisadora, sobre como deve ser a forma de proceder para que a sua substituição não seja percebida, perpassando os quatro pontos supracitados: 1) a relação do trabalhador com a tarefa, (2) com os colegas de trabalho, (3) com a hierarquia e (4) com os sindicatos.

O sócia<sup>13</sup> deve realizar o trabalho, porém, não conhece a forma de proceder, e é necessário que os colegas não percebam a substituição. A pesquisadora vai indagando a professora como deve realizar o seu trabalho durante a substituição, tendo acesso a suas formas de trabalhar e uma colega de trabalho observa a instrução, é necessário que a pesquisadora tenha muitos elementos para saber se comportar sem que ninguém note a substituição. Para isso saberes e experiência da professora devem emergir e serem compartilhados, com o intuito de que o gesto profissional passe pelo crivo do coletivo.

O procedimento deveria ter sido gravado, transcrito e entregue a professora para que ela comentasse por escrito suas percepções ao ter acesso à documentação da instrução, o que suporia um novo encontro com a pesquisadora (Batista e Rabelo 2013) para discutir os dados que foram levantados. Porém, diante das dificuldades de tempo e de espaço para conversar com as professoras em um momento que reunisse pelo menos duas em cada instrução e em função da aproximação do fim do semestre, a escola estava envolta em ensaios de quadrilha, teve-se que recorrer a uma adaptação do método, não sendo possível fazer essa devolutiva por escrito para as professoras que participaram da instrução.

Com esse procedimento esperou-se que alguns elementos da invisibilidade do trabalho viessem à tona, o que ocorre justamente porque a tarefa/ação realizada é diferente da atividade, há variabilidades que levam o professor a empreender renormatizações, ou seja, ele é obrigado a criar novas formas de agir diante dos

---

13

Assim, mais que um receptor de instruções, o sócia será também um questionador que, nesse momento, se detém ao como fazer e não ao por que o sujeito realiza a atividade da forma como a realiza. Pois, se o sócia deve substituir o instrutor, ele buscará fazer como o instrutor faz, e não saber por quais motivos deve fazê-lo (...) (BATISTA e RABELO, 2013 p. 5)

imprevistos que surgem. Assim, entram em cena os constrangimentos, as dificuldades, as interdições, as facilidades, as renormatizações, que muitas vezes são invisíveis, e que nos dizem muito acerca da atividade realizada. A busca foi por compreender como é a dinâmica desse trabalhador docente com alunos com dificuldade de aprendizado. O trabalho enfrenta dificuldades para realizar-se? Se sim, quais?

A ergonomia traz alguns referenciais para analisar o trabalho docente nas escolas: as prescrições, os coletivos de trabalho, as regras de ofício e as ferramentas (AMIGUES, 2004). E entende que a análise do trabalho real não é idêntica a do trabalho prescrito e nem pode ser, sendo assim, há uma distância entre os dois, uma decalagem, que muitas vezes é ignorada e permanece desconhecida. Mesmo assim, o prescrito é muito importante, pois ele se constitui como uma referência, é uma baliza do que tem que ser realizado, é e indispensável, segundo Guérin (2004). Então para “comprendermos a passagem entre um e outro, envolve localizarmos a problemática da atividade e nos determos no quadro conceitual que funda a ergonomia de base francófona” (ALVES, 2015, p.10).

A atividade como unidade de análise da conduta do professor [...] a atividade passou a ter função heurística, permitindo formular teoricamente a questão da articulação entre a tarefa e a atividade de um lado, e a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real de outro. A tarefa refere-se ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. Logo ela remete, classicamente, aos processos cognitivos, aos cálculos mentais ou estratégias a que o sujeito recorre para organizar os meios que lhe permitirão alcançar o objetivo da ação (AMIGUES, 2004, p.39-40).

A análise ergonômica da atividade é a análise das estratégias usadas pelo trabalhador para administrar a distância entre o que é prescrito e o real na sua atividade, realizando assim a análise do sistema homem/tarefa de acordo com Guérin (2001).

Vejamos alguns conceitos principais da ergonomia:

- ° prescrito; em todo o trabalho há a presença do prescrito, ou seja, do que é estipulado por outrem para realização do trabalho, que pode ser conhecido também como tarefa, que tem seu conteúdo e forma de execução estipulado previamente. E espera-se que se siga a risca o que está proposto na prescrição.

- ° real; é onde o prescrito é desafiado e renormatizado, pois a ergonomia já comprovou a impossibilidade de realização do prescrito tal qual como ele foi elaborado.

O trabalhador sempre engaja elementos que não são conhecidos e muitas vezes não são esperados pelos gestores. Há uma decalagem entre o que é prescrito e o que é real na execução de toda atividade, pois na atividade emergem aspectos invisíveis e que até então eram desconhecidos, em que somente com análise da atividade de trabalho se torna possível captar esses elementos.

A tarefa é o que é prescrito, é imposta ao operador, é exterior, determina e constrange sua atividade. Ao mesmo tempo o prescrito é um fator indispensável para que a atividade possa se realizar, ao determiná-la ele o autoriza. Uma distinção cara a ergonomia é a separação entre trabalho prescrito e trabalho real/efetivo.

A tarefa mantém uma relação estreita com o trabalho através das condições e dos resultados destes, e não deve ser confundida com o trabalho. Tem-se a partir dessa lógica três realidades distintas segundo Guérin (2001):

- 1 - a tarefa como resultado antecipado fixado em condições determinadas;
- 2 - a atividade de trabalho como realização da tarefa;
- 3- o trabalho como unidade da atividade de trabalho, das condições reais e dos resultados efetivos dessa atividade.

“Compreender o que se passa entre o que se pede e o que a coisa pede para ser realizada” (ALVES, 2015, p.16), e o que o docente põe em movimento e engaja para realizar seu trabalho, na busca por dar visibilidade a esta atividade, revelando as dificuldades, os elementos que favorecem e não os que não favorecem a realização do seu trabalho, esse será nosso principal desafio durante as observações no estudo de caso. Ou seja, o que o docente põe em movimento e engaja para realizar seu trabalho e que muitas vezes não ganha visibilidade e é menosprezado, devido ao próprio desconhecimento e subestimação da atividade do professor.

Na atual lógica de mercado, os objetos e serviços são reconhecidos somente diante do resultado de um trabalho e quando podem ser vendidos no mercado. Há uma verdadeira transformação do resultado concreto em um valor econômico. O resultado da atividade docente é social porque o que é produzido resulta da atividade coordenada de várias pessoas, de uma rede de cooperações, porém é tratado como se fosse de responsabilidade individual.

Logo, reduzir a atividade de trabalho à atividade pessoal não permite captar as reais características das situações de trabalho a transformar (GUÉRIN, 2001). Esta é

uma característica da ergonomia: compreender o trabalho para transformá-lo. As condições de trabalho são sempre as condições sociais de produção, o caráter social do trabalho é inseparável de sua dimensão econômica. Todo trabalho tem um caráter socioeconômico, que advém da inserção numa organização social e econômica da produção. Essa dimensão é que transforma a atividade humana em atividade de trabalho.

Todo trabalho tem, portanto, uma dimensão ao mesmo tempo pessoal e sócio-econômica. As dificuldades encontradas pelos trabalhadores residem na articulação entre esses dois termos. O lugar onde se dá essa articulação é na situação de trabalho, de acordo com Guérin (2001).

O resultado da atividade do trabalhador é sempre singular, porque o trabalho humano investido traz o traço pessoal, mesmo que muitas vezes pareça ínfimo ou invisível. O resultado da atividade é sempre uma obra (*ergon*) pessoal, se expressa concretamente nas estratégias usadas pelos operadores para realizar sua tarefa, e que variam de um trabalhador para outro, Guérin (2001).

No prefácio da edição francesa da obra “Compreender o trabalho para transformá-lo” (2001) Rouilleault diz que, a atividade de trabalho não pode ser reduzida a prescrição de tarefas. O trabalho é de fato, tomada de iniciativa para fazer o sistema funcionar.

Para a ergonomia, todo trabalhador busca dar sentido a sua tarefa e as condições de trabalho são sempre as condições da atividade pessoal. Trabalhar é ter um lugar, desempenhar um papel, logo ter um trabalho no qual as possibilidades de investimento pessoal são exíguas, não deixa de ter consequências graves para esse sujeito que trabalha. A atividade impedida também deixa marcas, segundo Clot (1999).

O que justifica a prática ergonômica segundo Guérin (2001) é a transformação das situações de trabalho. Não são os ergonomistas que transformam as situações de trabalho que eles investigam. O que a prática ergonômica produz, de acordo com o referido autor, é um corpus científico, ela não é um programa político de transformação das situações de trabalho. A transformação das condições de trabalho é de responsabilidade dos parceiros sociais. A ação ergonômica deve possibilitar a condução do processo de elaboração das soluções dos problemas que a justificaram.

De acordo com Guérin (2001) há alguns condicionantes da atividade, que de certa forma serão responsáveis por sua *variabilidade*:

- Fatores internos: sexo, idade, tempo de serviço, estado de saúde, formação inicial, formação profissional continuada, itinerários profissionais.
- Fatores externos: objetivos a alcançar, meios técnicos, organização do trabalho, regras e normas, meios humanos, normas quantitativas e qualitativas de segurança, espaço de trabalho, etc.

Todos esses condicionantes tornam impossível que as pessoas realizem uma atividade idêntica, nunca será a mesma, igual, por mais que nossa percepção rápida não nos permita apreender essas diferenças que podem ser mínimas, mas existem, e fazem com que o trabalhador deixe sua marca expressa em seu trabalho (GUÉRIN, 2001), estando aí o fator de variabilidade que a ergonomia nos ensina.

A ergonomia propõe uma abordagem baseada na perspectiva antropocêntrica e de que o trabalho possa ser uma fonte que vá além de um meio de ganhar a vida, mas que também fomente desenvolvimento pessoal e social. Põe intimamente em relação a compreensão do trabalho e sua transformação. Apoiando-se na contribuição de várias disciplinas, analisando cada caso na sua particularidade, agregando conhecimentos gerais sobre o trabalho a conhecimentos específicos co-produzidos com os trabalhadores, e não perdendo de vista a relação do singular e do geral, da parte e do todo, a ergonomia buscará transformação nas situações de trabalho (GUÉRIN, 2001). Para isso voltará sua atenção a investigar o que homens e mulheres põem em movimento para realizar o que precisa ser realizado nas situações concretas de trabalho, individual e coletivamente, pensando o trabalho como atividade.

O que se entende como trabalho segundo Tessarc e Maggi (2004), efetivamente tem mudado ao longo da história. Os hominídeos compreendiam o trabalho de uma forma, o que foi mudando com o desenvolvimento da cultura, da religião e com a revolução industrial, fomentando outros conceitos de trabalho. O trabalho não pode ser subestimado e reduzido ao mínimo, à simples execução do que foi pedido. Os trabalhadores não são autômatos, por mais que, muitas vezes, a organização científica do trabalho acredite nisso. Afinal, os apontamentos de Taylor(1990) se mostraram defasados e irrealizáveis ao apregoar que ao trabalhador não caberia pensar, pois não era necessário, já que ele somente teria que executar o que já estava previsto. Esse

entendimento comprovou-se errôneo ao pautar-se pela separação entre concepção e execução.

Na análise ergonômica da atividade, o trabalhador é chamado a participar da análise da sua atividade, pois, quem melhor do que ele para analisar, refletir e informar sobre o seu trabalho? Por mais que, “escutar” o trabalhador seja uma ação que foi e ainda é ignorada pelos gestores, colocar o trabalhador para sugerir e contribuir com essa análise é um dos motivos pelos quais utilizaremos esse referencial, essa é uma marca da ergonomia e para isso recorreremos à instrução ao sócia.

Relacionado a este fator e ampliando-o ainda mais temos outra marca da ergonomia, o convite a todos aqueles que participam da concepção/elaboração/planejamento do trabalho a “descer do cavalo” (GUÉRIN, 2001), a observar mais de perto possível o que liga as condições materiais e organizacionais do trabalho a seus resultados, a atividade real do trabalho e a levá-la em consideração. Ampliando dessa forma o coletivo envolvido na concepção e elaboração dos objetivos do trabalho a partir da exposição, do conhecimento, dos principais envolvidos e dos trabalhadores.

A ação ergonômica tem como característica levar em consideração os trabalhadores, individual e coletivamente, como atores de seu trabalho, da construção de sua saúde e de suas competências, colocando em evidência o trabalho real em relação ao prescrito. Entra em cena uma função integradora da atividade de trabalho, que é constituir um ponto de vista que esclareça a relação entre as *condições, a atividade e os resultados do trabalho*. Abordando a realidade do trabalho sob o ângulo da atividade do trabalho, com a preocupação global de sua transformação, suas condições materiais, suas regras, de sua realidade e resultados, que só podem ser alcançados confrontando-se com outros atores e outros campos (GUÉRIN, 2001).

O trabalho: comporta dois eixos. Em primeiro lugar, o trabalho assume um sentido macro em função de seu caráter histórico e antropogenético como traço distintivo da espécie humana. Em poucas palavras, o trabalho é, historicamente, o “modo de ser” que possibilitou a espécie a sua acepção humana stricto sensu. Em segundo lugar, o trabalho é ação humana de mediação adaptativa (regulação) por meio do qual os trabalhadores respondem às contradições (problemas, dificuldades, limites, indicadores críticos) existentes nos contextos de trabalho com o objetivo (finalismo) de

cumprir as tarefas prescritas e, ao mesmo tempo, garantir o próprio bem-estar (FERREIRA, 2008, p. 94).

De acordo com Therrien e Loiola (2001), o trabalho docente passa a ser abordado do ponto de vista da ergonomia recentemente e é visto como uma:

(...) atividade ligada à concepção e que solicita essencialmente (mas não exclusivamente) a execução de tarefas de natureza cognitiva e simbólica. Se a interação professor/aluno é de natureza epistemológica e didática, com efeito, ela é também fundamentalmente uma relação de natureza psicossocial. A atividade dos professores é profundamente marcada por exigências próprias e resultantes da interação social, da vida em grupo (Monteil, 1990) e do trabalho coletivo (Leplat, 1994). (TERRIEN e LOIOLA, 2001, p.149)

Segundo Laville (1977), a compreensão acerca da ergonomia pode ser de proteção ao homem que trabalha, para evitar fadiga, cansaço, acidentes e também uma ergonomia de desenvolvimento, que objetiva a concepção de tarefas de forma a elevar a capacidade e competência dos trabalhadores. Todos os dois objetivos são importantes para o trabalho pedagógico.

A ergonomia é uma disciplina científica que pode contribuir bastante com a compreensão da educação e sua forma de organização, ela não tem como característica culpabilizar o indivíduo pelos “fracassos” ou insucessos, mas fazer a análise levando em consideração a atividade, as condições e o resultado. O trabalho, como aponta Ferreira (2000), é central na construção da identidade como fator de auto-realização e de garantia da saúde mental.

A análise do trabalho docente, com recorte voltado para o ponto de vista da atividade, parte para um caminho de “ter na devida conta o trabalho que individual e coletivamente é realizado nas escolas é algo muito importante e, mais que isso trata-se de uma imperativa necessidade” (ALVES, 2015) a sua compreensão.

Segundo Custódio e Fonseca (2005),

(...) a ergonomia busca produzir conhecimentos sobre o trabalho, as condições e a relação do homem com sua atividade e formular conhecimentos, ferramentas e princípios suscetíveis de orientar racionalmente a ação de transformação das condições de trabalho. A produção do conhecimento e a racionalização da ação constituem o eixo principal da pesquisa ergonômica (ABRAHÃO e PINHO, 1999) (CUSTODIO E FONSECA, 2005, p.76)

A atividade de trabalho é o cerne do interesse da ergonomia e tem por objeto o trabalho. Este abrange várias realidades indissociáveis: *a atividade, as condições e o resultado*, que formam juntos uma *unidade*, e que, do ponto de vista ergonômico, não podem ser estudados de maneira dissociada. De acordo com Guérin (2001), porém, o que muitas vezes acontece é o inverso, realiza-se uma análise do sistema e do seu funcionamento e consideram-se essas realidades separadamente.

A análise do trabalho para os ergonomistas deve se basear na análise da atividade, não se restringindo a análise do trabalho prescrito. “A análise ergonômica do trabalho é uma análise da atividade que se confronta com a análise de outros elementos do trabalho” (GUÉRIN, p.15, 2001).

A ergonomia de base francófona<sup>14</sup> de acordo com Alves (2015), busca compreender o trabalho para transformá-lo, levando em consideração os processos laborais, a eficácia e a saúde do trabalhador, analisando uma situação de trabalho específica e seus determinantes internos e externos. A ergonomia nos possibilita compreender que o trabalho prescrito não é idêntico ao real, que na passagem de um para o outro encontramos a atividade desse trabalhador e o que ele põe em movimento para que sua tarefa se realize. Também é importante considerar, segundo Amigues (2004), o trabalho que é impedido de se realizar, pois este também deixa marcas no trabalhador.

Há uma diferenciação entre a tarefa e a atividade. A atividade é o que o trabalhador coloca em movimento. “Em ergonomia, a atividade compreende a presença humana na mediação do prescrito ao real, aquilo que o trabalhador faz, engaja e mobiliza (inteligência, interfaces com o coletivo, corpo, memória...) no processo de realização da tarefa” (ALVES, 2015, p. 12). Isso ocorre porque há as variabilidades de toda ordem, se tornando imprevisível o momento em que o sujeito se lança para realizar sua tarefa, logo é impossível a tarefa ser idêntica ao prescrito, na sua execução surgem variáveis que não estavam previstas. “Tarefa pode ser objeto de uma prescrição, mas que a atividade é imprescritível” (ALVES, 2015, p.12).

---

14

A principal diferenciação entre a ergonomia de base anglo saxônica e a ergonomia de base francófona é que a primeira prevê a adaptação do homem ao trabalho – surge com esse objetivo, e vai ganhando outras definições de acordo com país e com o passar dos anos. A corrente francesa propõe uma inversão desse objetivo proposto pelos ingleses, almejando a busca da adaptação do trabalho ao homem. São dois pontos de vista bastante diferentes. Recorreremos à ergonomia de base francófona.

Essas contribuições teóricas foram o ponto de partida para a realização dessa pesquisa, com o objetivo de verificar como essas relações se configuram na ação do docente que realiza o atendimento individualizado, porém, encontra variabilidades que podem facilitar ou dificultar seu trabalho.

A pesquisa foi desenvolvida em quatro momentos, que serão apresentados de forma dividida somente para facilitar a exposição:

No primeiro momento foi realizado um levantamento bibliográfico, a partir de descritores (palavras-chave), para selecionarmos as teses e dissertações no banco de teses e dissertações on-line das instituições de pós-graduação de maior tradição em pesquisa no Estado de Goiás, a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), com intuito de verificar o que tem sido pesquisado sobre trabalho docente no Estado de Goiás.

Os descritores para pesquisa foram: trabalho docente e formação continuada/contínua, trabalho docente na rede municipal, educação e trabalho na rede pública, condições de trabalho docente, trabalho e saúde dos trabalhadores da educação, trabalho do professor e formação continuada, prática docente. A palavra-chave prática docente foi incluída devido ao fato de termos encontrado pouquíssimas pesquisas com os descritores mencionados acima, por isso, incluímos prática docente considerando, a partir da nossa compreensão, de que a prática seria também o trabalho que o professor realiza. Após a leitura dos resumos optou-se pela inclusão ou exclusão do trabalho mediante o foco que fosse dado ao docente.

Foi considerada a análise do título como primeiro critério de seleção, em seguida foi realizada a leitura dos resumos para, a partir daí, incluir ou excluir a pesquisa. O recorte cronológico foi feito entre os anos de 2004 até 2014. Outro critério foi que a pesquisa se dedicasse a abordar o trabalho do professor na educação básica no estado de Goiás.

As pesquisas em educação são muito abrangentes, optamos por um recorte pelas pesquisas que abordassem o trabalho do professor, desde que ele aparecesse efetivamente no estudo. Para isso foram elencados critérios de inclusão, onde o sujeito da pesquisa deveria ser o professor e não a aprendizagem em si. Os critérios de exclusão foram: as pesquisas estritamente voltadas para o aluno ou estritamente voltadas para o

processo de aprendizagem. As pesquisas que abordassem políticas e gestão também seriam incluídas, desde que o foco fosse o docente.

De um conjunto de 231 trabalhos da PUC-GO, foram selecionados 26 e após a leitura de seus resumos, destacamos 11 pesquisas que abordam o trabalho docente. Nesses 11 trabalhos há uma variada gama de análises. Todas as pesquisas são dissertações baseadas na pesquisa qualitativa, cada uma delas analisa um objeto diferente, não sendo possível agrupar por assunto. Quanto ao referencial teórico, 2 trabalhos não informaram no resumo, 1 se baseou em Foucault e os outros oito basearam-se em autores marxistas.

Dos 34 trabalhos selecionados da UFG foram lidos 15 resumos e destacadas 6 pesquisas. As seis pesquisas são dissertações de mestrado, três são do Programa Pós-Graduação da Faculdade de Educação e das outras três, duas são do Programa de Pós-Graduação de Geografia do Campus de Catalão e uma é do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Campus Goiânia.

Das seis pesquisas, duas não informaram no resumo o referencial teórico, três se fundamentam no materialismo histórico e uma pesquisa se fundamentou na psicodinâmica do trabalho de Dejours, todas são pesquisas qualitativas.

O tema *trabalho docente* é pouco estudado em Goiás, pois em um período de 10 anos foi possível localizar somente 17 pesquisas nas duas maiores instituições de tradição em pesquisa no estado de Goiás. Há uma predominância em estudar esse tema a partir do referencial do materialismo histórico. Das 17 pesquisas cotejadas, 16 pesquisadores foram ao campo e um pesquisador se dedicou a análise bibliográfica. Podemos concluir, de forma geral, que são poucos os estudos sobre o trabalho do professor. Outro dado aferido é que muitas pesquisas estão investigando professores de cidades do interior do Estado, percebendo também como está o trabalho desses profissionais e não se restringindo apenas ao trabalho do docente na capital.

Não foi localizado nenhum trabalho que investigasse o trabalho do professor na RME, nem sobre o professor que faz atendimento individualizado e menos ainda a partir das contribuições da ergonomia. Analisados os dados sobre trabalho docente, desenvolvemos também o levantamento de teses e dissertações sobre o tema *dificuldade de aprendizagem*, para compreendermos como este tema tem sido abordado. Esse

acréscimo se deve ao fato de que o objeto desta pesquisa é apreender como alunos em dificuldade de aprendizagem são atendidos em uma escola da RME de Goiânia.

No levantamento de dados da PUC sobre o tema *dificuldade de aprendizagem*, foram localizadas 6 pesquisas, delas somente uma é tese e as outras 5 são dissertações. As pesquisas sobre alunos com dificuldade de aprendizagem foram selecionadas a partir da leitura de resumos de estudos que enfocaram a questão dos alunos em dificuldade de aprendizagem, a forma como o trabalho pedagógico e a escola se organizam para atender esses alunos, além de estudos que abordam as políticas educacionais sobre dificuldade de aprendizagem.

Um dado curioso acerca das 3 pesquisas sobre dificuldade de aprendizagem localizadas na UFG, é que nenhuma foi da Faculdade de Educação, 2 foram da Faculdade de Musicoterapia e 1 do Programa de Pós-Graduação em Matemática, a única pesquisa que apresentou uma preocupação prática em sugerir maneiras de auxiliar as crianças com dificuldade de aprendizagem na matemática. Todas as 3 pesquisas basearam-se na fenomenologia e são pesquisas qualitativas.

Depreende-se, a partir da análise dos 6 trabalhos da PUC-GO, que o tema *dificuldade de aprendizagem* é pouco estudado nessa instituição, assim como na UFG. Na PUC-GO, das seis pesquisas, duas tiveram a preocupação de averiguar como a família se relaciona com os alunos com dificuldade de aprendizagem.

Baseado no estudo de estado da arte que foi realizado nessas 2 instituições, pode-se perceber que o tema de alunos em dificuldade de aprendizado na RME de Goiânia é praticamente inexplorado, pois não foi localizada nenhuma pesquisa que aborda especificamente tema. Há uma ausência de pesquisas sobre o suporte e auxílio às crianças com dificuldade de aprendizagem. Esse cenário foi o ponto de partida para a realização da pesquisa.

Não foi possível localizar nenhuma pesquisa que apresente o modo como a escola lida com os alunos que tem dificuldade de aprendizagem, concomitantemente aos desafios encontrados pelo professor com esses alunos.

No segundo momento da pesquisa foi selecionada a escola para a pesquisa campo, cujos critérios foram: ser uma escola da RME Goiânia e ter ciclo I no vespertino. Já que este seria o período em que a pesquisadora poderia realizar as observações. Escolhida a

escola<sup>15</sup> todos os trâmites de acesso via SME foram realizados e em seguida foi solicitada a participação das docentes, que realizam o atendimento individualizado, na pesquisa. As observações foram iniciadas com o aceite das professoras.

No terceiro momento, a observação do trabalho docente durante o atendimento individualizado foi iniciada, com inúmeras idas semanais no primeiro semestre de 2016 para a realização do estudo de caso.

No quarto momento foi realizada a entrevista semi-estruturada com todas as professoras que tiveram seus atendimentos observados e com a coordenadora pedagógica. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas para análise dos dados. Posteriormente foi realizada a instrução ao sócia.

A dissertação é composta por três capítulos. No capítulo 1 abordou-se a concepção de escola, de sociedade e de trabalho do professor, com a fundamentação teórica de Saviani (1991, 2005)<sup>16</sup> e Coêlho (2012). Buscamos também apreender qual é o sentido da escola em uma sociedade de classes, recorrendo a Saviani, Libâneo (2012) e Young (2007). Discutimos a natureza e a especificidade do trabalho docente com o suporte de Alves (2009), Paro (2003, 2007) e Saviani (2007). Uma das preocupações ao estudar o trabalho docente tem sido não fazer uma transposição mecânica da análise do trabalho produtor de mercadorias para o trabalho docente, devido à especificidade desse último. Por mais que a atual sociedade seja organizada sob os moldes do capitalismo e seu modo de produzir, econômica e socialmente, esteja orientado sob sua égide, há diferenciações e particularidades no trabalho docente que devem ser consideradas antes de fazer uma transposição imediata (Paro 2003; Silva, 1992; Enguita, 1991).

---

15

O critério de seleção foi a facilidade de acesso à escola devido ao fato da diretora ter se mostrado bem receptiva para o desenvolvimento da pesquisa.

16

Saviani e Libâneo defendem que a escola tenha clareza do que ensinar do ponto de vista dos conhecimentos sistematizados e universalmente desenvolvidos, sendo nomeados por vezes de conteudistas. Na década de 1970 e 1980 esse debate é realizado com maior frequência no cenário educacional no campo das políticas educacionais. Havia outras perspectivas de educação popular, como a de Paulo Freire que divergia dos autores citados acima. O campo da educação popular traz também inúmeras contribuições para se pensar o papel da escola, porém, fez-se uma opção teórica de fazer o debate acerca do papel da escola e o que ela deve ensinar, a partir da teoria que ficou conhecida com crítica-social dos conteúdos (Libâneo). Essa polêmica entre Saviani (histórico-crítica) e Freire (libertadora) perde espaço para a entrada da discussão da diversidade, que vem ganhando espaço da década de 1990 em diante, e enfraquece toda a discussão do compromisso social e de classe da escola pública. Ela pode ser localizada em autores que irão discutir a questão da diversidade, do multiculturalismo.

No capítulo 2, alguns nexos em relação ao trabalho docente e a organização do trabalho na escola são apresentados para abranger como o trabalho se organiza internamente e o que é feito com aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, com base em Paro (2007) , Libâneo (2012) e Patto (2008). Além de um rápido percurso sobre as dificuldades de escolarização e a organização das escolas do ciclo I da RME Goiânia.

No capítulo 3, apresenta a escola campo e a análise dos dados do estudo de caso, trazendo alguns apontamentos acerca da distância entre o prescrito e o real no atendimento individualizado e traz algumas contribuições para se pensar acerca do trabalho “vivo” das professoras. Autores que estudam a ergonomia francófona foi referência para se pensar a atividade docente nas situações de trabalho como Alves (2009), Schwartz e Durrive (2007), Guérin (2004), Saujat (2004), Amigues (2004), entre outros. O trabalho das docentes foi visto a partir do ponto de vista da atividade, buscando compreender as situações de trabalho na qual elas estão inseridas. Dessa forma, intentamos descortinar as pistas do que vêm sendo realizado por essas trabalhadoras em suas situações de trabalho, aquilo que ainda não foi efetivado, os constrangimentos na realização desta atividade, entre outros.

E por fim, as considerações finais que tratam das conexões, questionamentos, dúvidas e problemas que surgiram no decorrer da escrita e as possíveis sugestões para as dificuldades encontradas pelos docentes na realização do atendimento individual.

# Capítulo 1

## ESCOLA, SOCIEDADE E TRABALHO DO PROFESSOR

Ora, se o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, ocorre nas e através das relações sociais e produtivas, ele não está imune às mesmas determinações. Ou seja, **enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho**, o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, **não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas**; apenas **contraditórias**, cuja direção **depende das opções políticas da escola** e dos **profissionais da educação** no processo de materialização do projeto político-pedagógico (KUENZER, 2002).

O presente capítulo aborda o papel da educação e, posteriormente, da escola na constituição da “humanidade” no ser humano e sua responsabilidade de transmitir o que foi consolidado pelas gerações anteriores no quesito da constituição histórico-cultural de da humanidade até o capitalismo. O texto será organizado em três seções, na primeira seção há a reflexão sobre o papel da educação na constituição do ser humano, na segunda sobre o modo de produção capitalista, para compreender qual tem sido o sentido da escola nessa sociedade organizada de acordo os interesses de classe. A terceira e última seção abordará o sentido, a natureza e a especificidade do trabalho docente, para a compreensão de algumas de suas particularidades.

### 1.1 O que é educação

Essa seção aborda o conceito de educação, refletindo acerca de sua constituição para os seres humanos como forma essencial que possibilita a sua sobrevivência em um processo que ocorre somente em sociedade, já que a educação é um “fenômeno próprio aos seres humanos” (SAVIANI, 1991, p.19), vinculando também aí o aspecto cultural. Dando continuidade, trata-se da relação singular do ser humano com a cultura e do lugar da educação e da escola. A fundamentação teórica é realizada com os seguintes autores: Brandão (1998), Saviani (1991, 2009), Fernandes (2012) e Coêlho (2012).

O homem nasce a partir de uma composição de natureza biofísica, porém, o que o possibilita se constituir como ser humano ocorre somente na relação com seus pares e em sociedade, uma vez que ele precisa produzir continuamente sua própria existência (SAVIANI, 1991), adaptando a natureza, transformando-a, através do trabalho. Nesse sentido, a sua existência não é garantida naturalmente, como os demais animais que tem um código inato de sobrevivência. Diferentemente dos outros animais, o homem sobrevive porque trabalha, modifica a natureza para buscar sua existência e sua subsistência. “E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades é, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 1991, p. 19).

A educação também é uma forma de trabalho e apresenta um caráter intencional configurado através da educação escolar, como será apresentado mais a frente, pois ela almeja alcançar um objetivo claro - um conteúdo a ensinar -, o que define seu caráter formal. Essa é a especificidade da educação que difere a escola de outros espaços educativos da sociedade, estes são inúmeros, porém, somente a escola tem um conteúdo e uma condução clara, intencional e com objetivos específicos a serem atingidos. A educação acontece de forma difusa nas relações sociais, todo processo social implica o aprendizado de algo, mas a escola faz um tipo de educação específica, formal e intencional.

Sendo assim, não é inato ao homem se tornar homem, para isso é necessário que ele retire da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de subsistência, transformando a natureza e construindo o mundo humano, da cultura (SAVIANI, 1991). É esse mundo da cultura que será de responsabilidade da educação transmitir às novas gerações. Essa transmissão é a do saber acumulado historicamente repassado a cada nova geração, inicialmente de modo informal, através das relações culturais e, posteriormente, de modo formal através da escolarização.

O que foi produzido historicamente através da cultura e das relações sociais deve ser repassado a cada nova geração, pois não é necessário reinventar a roda de tempos em tempos, mas é necessário “aperfeiçoá-la”. A matéria-prima da educação é o saber produzido historicamente e o mundo da cultura, que corresponde ao mundo produzido pelo homem mediante o trabalho.

O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens [...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21).

Quando e onde há a presença do ser humano, a educação se realiza. O que está em jogo é a autoconstituição do homem enquanto ser humano através da educação, que “[...] é fundamentalmente, uma tarefa da vocação ontológica do homem” (FERNANDES 2012, p. 35). Há um saber que vai se constituindo ao longo da história e que será repassado de maneira informal por milhares de anos e, posteriormente, terá um lócus específico na escola. “Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (SAVIANI, 1991, p.15).

Educação e trabalho estão intrinsecamente relacionados, pois, a educação é um tipo de trabalho não material que foi acumulado pelos homens ao longo da sua existência histórica e que será repassado através da educação às novas gerações. Nesse entendimento, a educação “é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1991, p.19).

A capacidade de aprender é parte constitutiva do ser humano e a educação possibilita que ele aprenda a todo o momento, seja na família, na rua, durante o lazer, na igreja, no sindicato, enquanto estiver vivo estará aprendendo. “Todos os dias misturamos a vida com a educação” (BRANDÃO, 1998, p.7). Nas manifestações gerais, a educação apresenta-se de forma difusa, o que faz com que todos os seres humanos estejam imersos nesse processo, seja em instituições formais ou informais, onde menos se espera que se aprenda algo, a aprendizagem está lá, se desenvolvendo.

Ser inacabado, ao nascer o homem é um feixe de possibilidades, um dever-ser e tornar-se-á efetivamente o que construir ao longo de sua existência. Sua natureza ou condição não é, pois, fixa nem independente do convívio com o outro, das determinações e situações daí decorrentes, mas estruturas e características existentes em todos os

homens – inteligência, razão e linguagem, por exemplo – não como dados ou fatos, mas algo a ser desenvolvido e cultivado em sociedade. A educação é, então, o permanente movimento de passagem do homem como ser natural e biológico ao ser racional, autônomo, livre que cuida do bem comum, do que é de todos [...] (COÊLHO, 2012, p.23).

O ensinar e o aprender estão inter-relacionados e a educação se constitui nessa relação recíproca. “Ensinar é apenas evocar, provocar e ajudar o outro a tomar em seu poder a sua própria capacidade de aprender e de apreender aquilo que já lhe está dado” (FERNANDES, 2012, p.39) historicamente e que foi se gestando ao longo das gerações. O estudo nesse percurso deve ser entendido no seu aspecto mais amplo e filosófico ligado a educação institucional, considerando que ele demanda esforço, dedicação, empenho, para que se possa apreender e compreender o que se coloca em questão a cada discussão, a cada nova descoberta.

Estudo, tomado, em seu sentido mais amplo e originário é, pois, toda a dinâmica do empenho do homem para vir a ser si mesmo, para conquistar o seu próprio, para erguer-se a si mesmo como homem humano, a partir de sua liberdade criativa. Por tudo isso, o humano só é humano, como empenho de ser, de se conquistar, ou melhor, de se deixar conquistar, a partir do abismo de sua própria humanidade, a partir do fundamento de sua liberdade criativa (FERNANDES, 2012, p.40).

Ao longo da história existiram várias organizações sociais, cada uma organizou e organizará a sua maneira particular de fazer a educação. O processo educacional ocorreu de várias maneiras, seja em um *lócus* específico, seja diluída ao longo das relações sociais. Daí advém a compreensão de que, nem a escola e nem o professor, como diria Brandão (1998), são os únicos responsáveis pela aprendizagem das novas gerações.

Com o desenvolvimento da modernidade, a educação irá se configurando de uma forma mais sistematizada, com escolas, professores, didática. A organização do modo societal foi se transformando até a educação se configurar como uma necessidade “imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle do saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos” (BRANDÃO, 1998, p.10). Esses objetivos demandaram a criação de um espaço destinado a atender essas necessidades

mencionadas por Brandão (1998). Esse lócus ficou conhecido como escola. Porém, como é em essência um espaço contraditório, ela também pode conter os germes do seu contrário, e é isso que cabe aos educadores, aflorar e impulsionar os aspectos da luta contra as desigualdades sociais e não reforçá-las na instituição escolar.

Por toda a parte onde ela deixa de ser totalmente livre e comunitária (não escrita) e é presa na escola, entre as mãos de educadores a serviço de senhores, ela tende a inverter as utilizações dos seus frutos: o saber é a repartição do saber (BRANDÃO, 1998, p.34).

Na escola a educação é institucionalizada e intencional, ela “cria” tipos de homens, devido ao saber que vai se configurando para legitimar determinados tipos de relações sociais, estas justificam e legitimam a ordem social vigente, auxiliando na construção e consolidação da educação e da sociedade, através da produção de crenças, ideias, qualificações, especializações (BRANDÃO, 1998). Em um primeiro momento

o espaço educacional não é escolar. Ele é o lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade e onde *viver* o fazer faz o *saber*. Em todo o tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por *uma classe* como *um Estado*, existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras. E da vida (BRANDÃO, 1998, p.32).

Os desdobramentos e desenvolvimento histórico, atrelados ao modo de produção capitalista que vai avançando, geram uma tendência de conversão do saber escolar em algo instrumental, com o objetivo de atender determinadas necessidades do sistema social e econômico, ocorrendo assim, a tentativa de secundarizar os aspectos formativos e humanitários da educação. Na medida em que a educação passa a estar vinculada ao atendimento de determinados fins ligados aos interesses de classe<sup>17</sup> (BRANDÃO, 1998),

---

17

O conceito de classe aqui é compreendido a partir de Engels (2002) no livro A Origem da família, da propriedade e do Estado, que entende que as classes aparecem junto com os excedentes e a propriedade privada, existe muito antes do capitalismo.

a educação escolar estará encarregada de reproduzi-los, entretanto, esse processo não é linear, ele está imerso em contradições.

A escola com o desenvolvimento da sociedade e das novas necessidades que surgiram se torna uma necessidade histórica, tendo se generalizado paulatinamente a partir da modernidade, desenvolvendo uma tendência de se instrumentalizar gradativamente, diante das necessidades do capital. A escola se configurou como um locus de manutenção e repasse dos conhecimentos considerados relevantes, como a matemática, leitura e escrita que sempre estiveram presentes, ela é uma instituição social necessária, pois nenhuma outra instituição tem um papel semelhante ao seu. Em realidade a escola é um locus de contradição constante e incessante que advém da sociedade.

Na contemporaneidade, uma associação comum feita à educação na sua forma escolarizada é que ela é responsável pela socialização do saber e pela transmissão dos conteúdos. Vejamos uma definição encontrada no Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa acerca do significado de educação:

1. Ação ou resultado de educar (-se).
2. Processo formal de transmissão de conhecimentos em escolas, cursos e universidades [...].
3. Formação e desenvolvimento da capacidade física, moral e intelectual do ser humano [...]

A transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos é de suma importância enquanto responsabilidade histórica da escola. Porém, há um empobrecimento se a escola tratar os aspectos dados pela cultura e ciência sem questionamento e indagação. A transmissão de conhecimentos é fundamental para a garantia da vida em sociedade, mas a educação não deve se limitar somente a este aspecto (COÊLHO, 2012). Porém, essa tem sido uma tendência da escola nos marcos do desenvolvimento mais avançado do capitalismo, tentar impingir somente o aspecto reprodutivo, sem impulsionar elementos de crítica, criação e recriação do conhecimento. O acesso ao conhecimento sistematizado é a base que deve ser solidificada para, posteriormente, possibilitar aos educandos uma visão crítica desse próprio conhecimento advindo da escola.

A educação tem a ver “com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, não lhe interessam em si mesmos, como algo

exterior ao homem” (SAVIANI, 1991, p.21), mas são aspectos que se referem diretamente à sua constituição.

Sendo assim, foi possível apreender até o momento que “a educação não se reduz ao ensino, este, sendo um aspecto da educação, participa da natureza própria do fenômeno educativo” (SAVIANI, 1991, p.22). No sentido amplo, a cultura é sinônimo de educação e a educação escolar é uma forma específica de como o processo educativo pode se realizar.

É urgente e fundamental que a “educação forme a todos nos ideais de constituição e cultivo da vida coletiva; e no reconhecimento de que os homens têm iguais direitos” (COÊLHO, 2012, p.25), porém, o inverso disso tem ocorrido, temos vivenciado o privilégio do privado sobre o público, do indivíduo sobre o coletivo, o que nos leva a refletir emergencialmente sobre o tipo de sociedade e de educação que tem vigorado e o tipo de sociedade e educação que queremos e precisamos construir. O que está em questão é a criação de uma educação e de uma escola que vise a superação das desigualdades, das injustiças, da negação dos direitos (COÊLHO, 2012) e forneça armas para que o ser humano possa lutar para alcançar esses objetivos.

Educar, escolarizar é, então, trabalhar na iniciação crítica das crianças, jovens e adultos no universo da cultura, ou seja, das letras, das artes, da filosofia, das ciências e da tecnologia; na ampliação das possibilidades da sociedade, das instituições e dos indivíduos, e na realização do possível. É formar pessoas que ponham o que é público, o bem comum, a elevação éticopolítica da vida coletiva e pessoal, enfim, os direitos de todos, acima dos interesses dos indivíduos e grupos (COÊLHO, 2012, p.28).

Essa citação pode servir de síntese do que foi tratado até o momento, a ideia de que a educação deve ser um bem público, um direito assegurado a todos para que se tornem seres aptos a viver em sociedade, colocando o bem coletivo acima do interesse individual.

A educação pode ser entendida como um conjunto de ações intencionais dirigidas para o fim específico de transmissão do conhecimento, de modo que o mesmo possa ser reelaborado, criticado e reconstruído em direção à construção de uma sociedade justa. Logo, o trabalho do professor se realiza na escola - instituição formal - e é intencional, sistematizado e dirigido com objetivos a serem alcançados no sentido de que o aluno

saia diferente do processo de ensino-aprendizagem e possa contribuir para a compreensão e transformação das relações sociais.

A necessidade da instrução pública foi fomentada pela Revolução Francesa, que marcou o início da Modernidade e culminou com o desenvolvimento da ideia moderna de escola, que mais recentemente desdobrou-se na concepção de educação que Coêlho (2012) tanto critica. Vejamos algumas características de formação da ideia e da efetivação da escola moderna.

Alves (2001) faz uma crítica ao processo de expansão da escola moderna, que diante da “obrigação” da sua expansão, acaba adotando um modelo de “escola manufatureira, ao tornar-se terreno dominado pelo manual didático, abdicou da possibilidade de transmitir o conhecimento culturalmente significativo, depositado pelas obras clássicas, em favor de sua versão vulgarizada” (ALVES, 2001, p. 11). Essa versão é vulgarizada, porque para ter condições mínimas de se expandir e chegar até as amplas massas o conhecimento universal teve que ser fragmentado e reduzido a ponto de ficar contido no manual didático.

Segundo o autor, a articulação da escola em diferentes nações e regiões com demandas sociais, ocorre de forma singular e é necessário compreender como se dá esse processo nas nações mais desenvolvidas porque

(...) são essas formas mais desenvolvidas que produzem, por via de mediações, as chaves para o entendimento das formas singulares das nações e regiões menos desenvolvidas (...) a singularidade de cada caso se expressa, exclusivamente, na forma peculiar de realização de um movimento universal” (ALVES, 2001, p. 52).

É essa a trajetória que Alves (2001) desenvolve com o intuito de explicitar a produção da escola pública contemporânea. Ele aponta que a gênese da escola pública está ligada a três referências: “1) a vertente revolucionária francesa Condorcet, de Diderot e de Lepelletir; 2) a vertente econômica clássica de Adam Smith e rápida referência a Quesnay 3) a vertente religiosa da Reforma proposta de Comenius, Kant, Hegel, Horace Mann” (ALVES, 2001, p. 53).

A burguesia, impulsionada pelo movimento ilustrado e pelo despotismo esclarecido, havia assegurado uma relativa ampliação dos serviços escolares, porém, o autor apresenta uma contradição nesse processo, “(...) a escola por sua dependência administrativa, caracterizava-se como uma concessão do príncipe, ao mesmo tempo em

que, por seu fim, visava à formação do súdito. Em absoluto sua universalização era posta em questão, até essa época” (ALVES, 2001, p. 53-54).

Assim, a defesa dos princípios que qualificam a nova escola como pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, encontrava limites materiais para uma realização imediata. Um dos limites para a universalização plena dessa instituição foram as condições materiais da nação emergente (ALVES, 2001).

Para Alves (2001), o documento de Condorcet intitulado como Rapport foi o mais lido e discutido pelos dirigentes da Revolução Francesa, sendo a base da instrução pública na sociedade burguesa. Esse documento considera os limites materiais da sociedade e diz que a educação deve ser tão completa até onde as circunstâncias permitirem. Por isso Condorcet não realizou a defesa incondicional da implantação imediata e plena da escola pública, ele reconhecia que os limites materiais impediam sua disseminação e realização, limitando dessa forma a instrução universal ao que seria ensinado nas escolas primárias e sugerindo a instituição de bolsas de estudos para os filhos dos pobres, já que as famílias não teriam condições de arcar com os custos.

Quando a burguesia assume o poder e passa a ser a classe dominante na França, ela se desvencilha dos seus aliados (Terceiro Estado) e não respeita o princípio de gratuidade do ensino expresso na Constituição de 1791, desobrigando o Estado de pagar o salário do professor e passando a responsabilidade do pagamento aos alunos. "O Estado se descomprometera com o financiamento cabal da instrução pública” (ALVES, 2001, p. 64), a burguesia volta atrás e não efetiva o que havia prometido durante a Revolução Francesa.

Nos demais países, inclusive europeus, a questão da escola pública jamais demonstrou sequer potencial de desenvolvimento semelhante ao que alcançou na França, em que pese todo o retrocesso que ocorreu após a consolidação da burguesia no poder. Os interesses populares foram abandonados e a concretização educação para todos e gratuidade do ensino não se efetivaram (ALVES, 2001).

Para Adam Smith, em resumo, a extensão dos serviços escolares não deveria comprometer a produção da riqueza social, daí sua firme resistência à gratuidade do ensino.

O Estado não poderia assumir integralmente o financiamento da instrução pública, ou seja, arcar com todo o ônus decorrente da

construção de escolas, da aquisição de equipamentos, do pagamento de professores e da compra de material didático, mas sim, subsidiar a formação das crianças trabalhadoras por meio de “despesa bastante reduzida”. Para o grande expoente da economia política, o custeio integral da educação dessas crianças realizaria uma queima improdutiva das forças produtivas. A oferta de instrução gratuita levaria a nação ao sacrifício, pois dilapidaria irracionalmente parte da riqueza produzida, sobretudo porque os supostos beneficiários da escola dispunham de “*pouco tempo para desperdiçar com a sua educação*” (ALVES, 2001, p. 77).

Vale ressaltar que Comenius também apresentava barreiras econômicas como empecilho para a universalização escolar para os pobres, que segundo ele, seria possível somente através de obras de misericórdia, com finalidades religiosas e civis. Por isso,

a possibilidade de realizá-la repousava no seu barateamento. Necessariamente portanto, a solução preconizada por Comenius deveria perseguir a queda dos custos da escola pública, condição **sine qua non** de sua universalização. A partir dessa premissa, a ninguém pode causar estranheza o fato de o “remédio para as dificuldades” ser buscado, prioritariamente, na transformação do instrumental do trabalho didático (ALVES, 2001, p. 86, grifos do autor).

Nesse contexto surge o manual didático como o novo instrumento de trabalho do professor, nova tecnologia educacional, que tem o objetivo de realizar uma síntese dos “conhecimentos humanos sob uma forma mais adequada ao desenvolvimento e a assimilação da criança e do jovem” (ALVES, 2001, p. 86). O manual didático passou a servir integralmente ao aluno e ao professor, e realizou certo grau de simplificação e de objetivação do trabalho didático, possibilitando assim a queda dos custos da instrução pública. Dessa forma atendeu a um pré-requisito necessário à universalização do ensino, agora faltava resolver a questão da remuneração conveniente dos mestres e os subsídios necessários à formação dos filhos dos mais pobres (ALVES, 2001).

“Para Comenius tratava-se de simplificar e objetivar o trabalho didático, de tal forma que qualquer homem mediano pudesse ensinar” (ALVES, 2001, p. 88), com isso a remuneração não precisava ser muito alta, já que antes era o preceptor quem fazia esse papel e cobrava uma cara remuneração, pois sua função demandava nível de complexidade maior. A escola precisou se desvencilhar desse mestre sábio para atender a todos, essa era uma das exigências para a expansão do ensino que veio acompanhada da especialização do professor, da objetivação e da simplificação do trabalho didático.

Desse modo, a redução do custo de formação dessa modalidade resultou em um trabalhador parcial e no barateamento dos serviços escolares, criando as condições econômicas para a expansão da instrução pública.

[...] o professor passou a se especializar em algumas operações, constitutivas de unidades identificadas como etapas de escolarização, tornando-se dispensável o domínio prático do processo de formação da criança e do jovem como um todo. Em consequência, do ponto de vista teórico o professor poderia conhecer menos, do que se conclui que estava submetendo-se a um processo de especialização idêntico ao que atingira o artesão (ALVES, 2001, p. 91).

De acordo com Alves (2001), o livro didático fomentou a especialização do trabalho do professor, que se associou ao deslocamento do conhecimento culturalmente significativo para fora da escola.

Outro fato histórico que impulsionou a mudança de concepção da educação foi a *Reforma religiosa* realizada pelo protestantismo, que estimulou a leitura da Bíblia, o que refletiu na necessidade de domínio da leitura e escrita, impulsionando o movimento de estímulo da escolarização. “É incontestável que essa confluência entre os interesses da Igreja e os do Estado resultou em políticas que colocaram os países protestantes na vanguarda da oferta de escolas públicas” (ALVES, 2001, p. 102), porém não superou os níveis das outras nações européias.

Mesmo com as contribuições de Comenius, houve uma aparente inércia que se estenderia até o início do século XIX, no quesito de expansão da instrução pública, pois barreiras diversas impediam o seu avanço.

(...) dificuldades da realização da escola para todos nas primeiras décadas do século XIX: não existiam professores em número suficiente para dar conta dessa tarefa, limitação que não poderia ser resolvida a curto e médio prazos, nem os custos da instrução eram baratos o suficiente para assegurar a universalização dos serviços escolares (ALVES, 2001, p. 111).

A obra de Comenius, com o desenvolvimento do “manual didático representou uma ruptura com o conhecimento culturalmente significativo, depositado nos clássicos e a instauração do império do manual didático no espaço escolar, conhecimento de segunda mão e de caráter vulgar” (ALVES, 2001, p. 243).

O autor defende que,

(...) o homem carece de entendimento acerca de como funciona a sociedade. Como o ser da sociedade é o ser do próprio homem, a compreensão do social pelo acesso ao pensamento a totalidade é a condição necessária para que o ser pensante compreenda a si mesmo. A educação geral pode ser um instrumento dessa transformação de consciência do homem. Operando segundo a condição exposta, ela contribui para tornar o homem um cidadão, uma força ativa de pressão no sentido de que sejam estendidos a todos a fruição dos bens materiais e o domínio de todo o conjunto dos modernos recursos tecnológicos que o desenvolvimento colocou a disposição da humanidade (ALVES, 2001, p. 249).

Deve-se ter a preocupação também com a formação dos educadores, tanto inicial quanto a continuada, já que “uma nova didática implica, também, uma nova forma de encarar o processo de formação dos educadores” (ALVES, 2001, p. 248). Para isso o autor diz que,

deve ser disseminado um conhecimento qualitativamente distinto daquele contido no manual didático. Deve ser perseguida a difusão do conhecimento culturalmente significativo, por meio de recursos como livros e obras clássicas, vídeos, filmes, internet, etc.; deve ser buscada, sistematicamente, uma nova forma de realizar o trabalho didático, ela própria fruto da encarnação do conteúdo assumido pelos novos recursos tecnológicos produzidos pelo homem (ALVES, 2001, p. 251).

Diante da ausência de professores foram utilizadas algumas soluções, por vezes precárias e transitórias, entre elas: a adoção do ensino mútuo, a utilização dos alunos mais adiantados como auxiliares no ensino dos demais, o aparecimento da tecnologia do quadro negro (que permitiu ao professor se dirigir ao conjunto dos alunos de uma classe algo inédito até então).

Hegel segundo Alves (2001) mostra que "muitas vezes, as escolas surgiam como decorrência de iniciativas de órgãos privados, inclusive da Igreja, bem como de filantropos, mas a tendência, sempre, era a de subordiná-las a direção do Estado assim que fosse possível" (ALVES, 2001, p.119).

Na França, somente em 1879, cem anos após a Revolução Francesa sob designação de Jules Ferry como Ministro da Instrução Pública, que se estabeleceram as bases da educação pública. Em 1881, exige-se o título de capacidade dos professores e

no mesmo ano é instituída a gratuidade do ensino. Em 1882, princípios de obrigatoriedade e de laicidade do ensino passam a vigorar.

Em alguns países, como: Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e a própria França, ocorrem alguns avanços e recuos da educação no século XIX. Segundo Alves (2001), “tanto nas nações republicanas quanto naquelas influenciadas pela Reforma, houve um grande lapso, medido por muitas décadas, entre a proclamação da necessidade da escola pública e o surgimento de políticas educacionais vigorosas visando universalizá-la (ALVES, 2001, p. 140).

Nos países capitalistas mais avançados se observou uma reserva à difusão da escola pública e, como decorrência, uma forte luta de trabalhadores visando à conquista dela, dado que a burguesia mais poderosa da época se tornou refratária a tudo que pudesse comprometer a acumulação da riqueza social, sendo avessa à instrução pública. Por isso, nenhum país completou o processo de difusão plena da escola pública no século XIX.

A Inglaterra, devido à Revolução Industrial, incorpora a mão de obra feminina e infantil, mesmo com essa contradição, foi o país que mais desenvolveu a instrução pública (ALVES, 2001). Ao fomentar a miséria moral e material dos trabalhadores, onde crianças eram super-exploradas com jornadas extensas de trabalho, obrigou o surgimento de leis que foram reduzindo progressivamente a jornada de trabalho e que tornava obrigatória a escolarização das crianças, que deveria ser patrocinada pelas empresas capitalistas empregadoras. Porém, o capital foi obrigado a, paulatinamente, dispensar a força de trabalho infantil, posto que ela estava se tornando dispendiosa devido a obrigação da escolarização e ao desenvolvimento tecnológico. E como os pais dessas crianças trabalhavam o dia todo, estavam dadas as condições materiais para o surgimento de crianças de rua. Logo, a escola se torna uma necessidade do próprio sistema.

O desenvolvimento tecnológico criou uma necessidade de surgimento de novas instituições sociais para suprir essa demanda, pois as crianças tiveram sua extensão de tempo ocioso ampliada, já que não trabalhavam mais. “A ex-criança de fábrica, tendencialmente, se metamorfosearia em criança de escola” (ALVES, 2001, p. 150).

Por causa da dificuldade dos trabalhadores em pagar mensalidades, a escola, instituição que cuidaria dos seus filhos enquanto trabalhavam, levou além da sua

publicização, à necessidade de gratuidade de seus serviços, o que tornava ao mesmo tempo necessária a obrigatoriedade do ensino. A escola deixou de ser um espaço exclusivo da elite e passou a acolher a classe trabalhadora. “Mesmo sustentando-se em motivações diferentes, as plataformas político-educacionais de trabalhadores e burgueses passavam a convergir para a consecução do mesmo resultado” (ALVES, 2001, p. 151). Nasce a disputa entre escola dualista versus escola única. A escola dualista se baseia em dois tipos de escolas, que refletia e reforçava a estratificação social, uma profissionalizante para os filhos dos trabalhadores e outra com formação ampla para os filhos dos dirigentes da sociedade, fundada nas artes liberais e nas ciências modernas, que se depararam com o desenvolvimento tecnológico e simplificação do trabalho. A escola única ou unitária<sup>18</sup> encontra fundamentação entre autores socialistas que defendiam uma escola mais integrada.

A promessa burguesa de universalizar a educação começa a ganhar corpo, porém, em relação ao conhecimento, empreendeu-se uma inflexão nos conteúdos didáticos e na forma de desenvolvê-los que a levou a se distanciar da prática que predominara na escola que lhe antecedeu. Quando a nova escola burguesa chegou aos trabalhadores, apesar de ter como ponto de partida e fundamento a escola tradicional, "promoveu uma subversão profunda da formação humanística calcada no trivium e no quadrivium, bem como da formação científica, lastreada nas ciências modernas resultado foi um progressivo aviltamento do conhecimento sistemático transmitido através do currículo" (ALVES, 2001, p. 168)

Alves (2001) explica o processo de simplificação do conhecimento pelo qual a escola moderna passa e reforça de certa forma, o entendimento apresentado por Saviani (2007), Libâneo (2012) e Young (2007) , no sentido de retomar o conhecimento que seria universal e de abarcar a totalidade de compreensão da sociedade atual.

Fruto de suas lutas contra o capital, também, a conquista da escola pelos trabalhadores, nesse momento, terminou por revelar uma face inesperada. Estes, por certo, reivindicaram a escola convictos da importância humanístico científica para seus filhos e supondo que o acesso à instituição representava automaticamente, um caminho aberto a apropriação do saber. Contudo, quando a escola pública chegou aos trabalhadores, realizando a incorporação do qualificativo universal,

---

18

C.f Antonio Gramsci.

seus conteúdos, expressos nos manuais didáticos, sofreram, ao mesmo tempo, uma ação que os privou da vitalidade científica e cultural. Assim foi inviabilizada a possibilidade de, por meio deles, os trabalhadores terem acesso ao domínio da totalidade. Isto é, os conhecimentos difundidos dentro da escola não alimentavam a sua formação, enquanto cidadãos, pois não colocavam em questão a compreensão da sociedade. Pela possibilidade de acesso a totalidade, viram-se os trabalhadores tangidos, igualmente, ao não entendimento de sua condição, enquanto força de trabalho, no interior das relações sociais de produção (ALVES, 2001, p. 175 e 176).

O aviltamento dos conteúdos didáticos foi traço característico da escola pública contemporânea, nem trabalhadores, nem burgueses fogem aos seus efeitos, exceto os filhos de uma burguesia bastante privilegiada (ALVES, 2001).

A escola pública ganha força avassaladora de expansão no século XX, com a destinação do orçamento do Estado para sua expansão, já que havia necessidade do capital de patrociná-la. As funções que a escola exerce no interior da sociedade capitalista, sob perspectiva do capitalismo monopolista, parasitário, do capital financeiro<sup>19</sup>, em uma sociedade que vigora a concentração de riquezas, e em contrapartida um exército de reserva que cresce a cada dia, levou o “Estado a chamar para si a responsabilidade de gerar e administrar diretamente as atividades improdutivas” (ALVES, 2001, p. 192). A escola pública e os serviços de saúde foram os dois primeiros ampliados gratuitamente, criando demandas de emprego por meio da criação e expansão do funcionalismo público, que acabou absorvendo os trabalhadores expulsos das atividades produtivas, já que eles foram substituídos pela tecnologia.

Segundo Alves (2001), na fase competitiva da sociedade tinha-se um Estado da burguesia, já na fase monopolista há a consolidação de um Estado do capital. A escola, na perspectiva do capital, não precisa cumprir as suas proclamadas funções específicas.

Retrógrada, por manter uma organização didática anacrônica, e descomprometida como o conhecimento, pelo aviltamento de seus conteúdos curriculares, sua expansão é necessária, do ponto de vista material, pois permite a alocação de trabalhadores expulsos das atividades produtivas junto às camadas intermediárias da sociedade, executoras de atividades improdutivas. Eis o segredo da força irrefreável do processo de expansão da escola pública no final do século XIX e ao longo do século XX (ALVES, 2001, p. 197).

---

19

É resultado da fusão do capital industrial e do capital bancário.

A tese de Alves (2001) é a de que a função essencial que foi atribuída à escola pelo capital, assegurou oportunidades de emprego a trabalhadores excluídos do setor produtivo, sendo esse seu grande papel, já que, segundo o autor, no passado a escola foi fundamental para difundir a ideologia burguesa, tendo contribuído para a reprodução das relações de produção vigentes na sociedade capitalista. “Essa demanda ajudou a impulsionar a expansão escolar. Com os novos recursos tecnológicos e as transformações que deles decorrem, outros mecanismos tornaram se mais eficiente que a escola no sentido de realizar essa função” (ALVES, 2001, p. 210).

A sociedade tem se deparado com o avanço neoliberal, em um quadro que pretende o enxugamento da estrutura estatal e a busca pelo estado mínimo, e conseqüentemente a privatização dos serviços antes oferecidos pelo Estado, o que poderá gerar a reversão desse objetivo que, para Alves (2001), o funcionalismo público alcançou no século passado.

O projeto básico de escola da Revolução Francesa, escola pública, laica e gratuita, entre as próprias sociedades burguesas da época demorou quase 200 anos para começar a ser entendido e colocado em prática. A gratuidade nunca foi tranquila, mas sempre envolta em polêmicas. Para garantir que todo mundo tivesse acesso à educação e que ela fosse utilizada como instrumento de repasse ideológico, o princípio da gratuidade precisaria ser estendido a todos. Ela seria assegurada na formação mais básica, mas não em todo processo de escolarização, pois na agenda neoliberal a gratuidade é admitida apenas para educação básica, assim todos terão acesso a uma formação mínima padrão. Comenius aponta a necessidade de educar tudo a todos, porém, na prática isso não se efetiva.

## **1.2 – Qual é o sentido da escola... Em uma sociedade de classes?**

O sentido da escola na sociedade de classes, sua conversão a um espaço assistencialista e a secundarização do seu trabalho com o conhecimento científico são abordados nessa seção. Esse objetivo tende a ficar cada vez mais oculto quando se trata

da educação para os filhos dos trabalhadores, como foi possível observar com as contribuições de Alves (2001) na seção anterior. A atividade central da escola é a socialização do saber sistematizado, isso é o que justifica a sua existência, logo, é importante a existência de um currículo para trabalhar com esse conhecimento de forma didática, em que o saber possa ser de fato democratizado aos filhos dos trabalhadores que terão acesso à educação pública. É apresentada também a dicotomia que existe nos primórdios da sociedade de classes referente ao papel diferenciado da educação escolar. A fundamentação teórica é baseada em Saviani (1991), Libâneo (2012), Young (2007) e Brandão (1998), que apresentam uma perspectiva convergente e Coêlho (2012)<sup>20</sup>.

O sentido da escola para Saviani pode ser entendido como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 1991, p. 22), assim como na transmissão da cultura erudita, da ciência - saber metódico - e do conhecimento elaborado às novas gerações. A socialização do saber é defendida por esse autor há mais de 30 anos e, ela só é possível de ser alcançada e concretizada mediante a aquisição das ferramentas necessárias para o acesso ao saber elaborado (ciência) da leitura e da escrita, e também da linguagem dos números, da natureza e da sociedade. Somente assim os aprendizes terão condições de analisar a realidade que os cerca de forma crítica, para que através do conhecimento escolarizado as populações que frequentam a escola pública possam ter acesso às ferramentas de pensamento e saibam recorrer ao saber elaborado para compreender sua condição. Essas ferramentas são garantidas aos filhos da classe dominante enquanto os filhos da classe trabalhadora não têm acesso a elas, porque para eles a escola oferecida é uma escola preocupada somente com o acúmulo de conteúdos, que são um meio e não o fim da escola. Os conhecimentos são importantes na medida em que se tornam ferramentas de pensamento, que a classe trabalhadora precisa dominar se de fato quer mudar sua condição de explorada e dominada.

A concentração e o esforço no processo de domínio do conhecimento são fundamentais para que este seja fixado, assimilado, apropriado e é necessário também dominar determinados mecanismos, repetir os atos para se familiarizar com eles, até que sejam de tal forma introjetados, que os seres humanos passem a praticar esses atos com

---

20

Coêlho apresenta divergência em relação aos demais autores citados ao longo do texto.

desenvoltura e facilidade. Esse movimento é essencial para o processo de aprendizagem durante a alfabetização, somente assim, com esse domínio da leitura e da escrita que o conhecimento poderá fluir com segurança e autonomia. “Aspectos mecânicos são negados por incorporação e não por exclusão” (SAVIANI, 1991, p.27) e eles necessitam estar presentes no início do domínio da língua escrita.

Esses aspectos devem ser considerados pela escola ao realizar o seu papel primordial de transmissão do conhecimento. Acima de tudo é necessário ficar claro que vivemos em uma sociedade de classes e ela, como veremos mais adiante, não prioriza a democratização do conhecimento, por isso relega a um plano secundário o que seria principal. Há uma distinção dos objetivos educacionais para cada classe social <sup>21</sup>.

Todo esse debate ocorre em função da existência de uma sociedade de classes, da educação estar imersa nesse contexto e ser afetada e constituída por ele. A partir do surgimento dos excedentes na produção e do conseqüente surgimento da propriedade privada, a sociedade se divide em classes sociais antagônicas, marcando assim o fim do comunismo primitivo (ENGELS, 2002) e o nascimento da sociedade dividida em classes sociais, passando pelo escravagismo, feudalismo até o capitalismo.

Esse processo de divisão de classes se inicia na Antiguidade, perdura até os nossos dias e interfere também na educação, pois, enquanto relação mediada pelo processo social ela sofrerá interferências advindas do processo econômico que a constitui. A educação passará a ser regida por interesses da classe que tem o poder político-econômico em suas mãos e que se sobrepõe às demais classes devido à posse dos aparatos produtivos e ideológicos das sociedades que estão sob seu domínio. Essa diferenciação de classes pressupõe uma educação diferenciada para cada classe social.

Há educações desiguais para classes desiguais; há interesses divergentes sobre a educação, há controladores. Grupos desiguais não só participam desigualmente da educação — dos nobres, dos funcionários, dos artesãos — como são também por ela destinados

---

21

Será considerada aqui, a distinção clássica feita por Marx e Engels, em que há duas classes principais: classe que somente possui a sua força de trabalho - classe proletariado - e a classe que possui o domínio dos meios de produção – classe burguesa. É claro que esta distinção foi elaborada há mais de 200 anos, porém, a essência não se alterou, mesmo sabendo que há infindáveis particularidades de outras classes que surgiram no decorrer desses anos.

desigualmente ao trabalho: para dirigir, para executar, para produzir (BRANDÃO, 1998, p.103).

A escola desempenhou um papel importante para a consolidação da ordem democrática burguesa, como bem coloca Saviani (2009).

Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola está aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 2009, p. 37).

Os desdobramentos do processo de consolidação do poder econômico e político fazem com que a burguesia volte seus interesses para a perpetuação da sociedade, não caminhando mais em direção à transformação desta abandonando seu caráter revolucionário e sua preocupação com a ordem democrática para todos, o que levou Saviani (1991) a afirmar que a burguesia está contra a história.

A LDB 9394/1996 indica alguns aspectos referentes à finalidade da educação, que é balizada também por uma marca de classe:

**Art. 2º.** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A lógica do capital utiliza constantemente termos como produtividade, instrumentalidade e eficiência, que cada vez com maior frequência, acabam sendo compartilhados com a educação pública na busca por atender aos interesses do mercado de trabalho. Isso acontece, principalmente, ao se formar mão-de-obra que esteja minimamente apta para assumir os postos de trabalho, os quais, diante da tecnologia crescente, não demandam conhecimentos complexos por parte do trabalhador. Nessa lógica a educação “torna-se instrumento, meio para que a economia e os indivíduos alcancem seus objetivos e metas” (COELHO, 2012, p. 62) e o saber converte-se em um objeto que pode ser repartido, guardado, fragmentado. Desta maneira, começa a vigorar a transmissão de conteúdos que seriam consumidos pelos alunos da educação pública,

independente do sentido e significado que o conhecimento tenha para os estudantes, cerceando de forma radical o cultivo do aprendizado, da reflexão e da crítica.

A concepção de educação que visa atingir um objetivo específico e restrito traz consequências para a educação da arte da descoberta, da inquietação, do novo, da busca pela raiz das coisas. A tendência da escola é se converter em um espaço de socialização do saber já sistematizado, em que se evita pensar, criar e criticar. As implicações dessa opção são o baixo cultivo do estudo, a mesmice do que é feito e com isso os estudantes não tem acesso ao que há de essencial no estudo, a indagação, a produção do novo e questionamento da ciência (COELHO, 2012). Como esse movimento é contraditório, está sujeito a tensões que devem prevalecer para que professores e alunos façam um movimento de resistência e esses aspectos críticos e que o conhecimento possam emergir e se sobrepor.

A razão de ser da escola não é preparar recursos humanos para o Estado e as empresas. À medida que saber pensar as ideias e a realidade é fundamental para a constituição e a afirmação da existência humana, em especial da vida coletiva, cabe a escola ensinar as crianças, jovens e adultos a pensarem e criarem uma sociedade diferente, fundada na permanente busca da igualdade, autonomia, liberdade e justiça. Como instituição de ensino e formação, ela exige dos envolvidos no ensino e na aprendizagem, dos professores e estudantes, o cultivo da interrogação, do saber e da crítica (COELHO, 2012, p. 66).

É inegável que a escola tem o papel de ensinar, o que está em questão é que o saber não seja entendido como algo estanque, estático, um produto a ser consumido em que não cabe questionamentos, essa é a compreensão dos saberes como verdades acabadas e repetição enfadonha. No processo educativo é essencial que se leve em consideração a dúvida, a busca sempre incessante da verdade, as descobertas, já que somos seres histórico-sociais em permanente construção (COELHO, 2012) e esses aspectos não podem ser ignorados pela educação, pois são inerentes aos seres humanos.

Formar os estudantes no e pelo pensamento, garantindo a todos a efetiva convivência com a leitura, a escrita, as obras da cultura da humanidade; com as ideias, conceitos e argumentos, com o saber a ser estudado, interrogado, compreendido, pensado em seu sentido, pressupostos e implicações; com a beleza das formas nas letras e nas artes (COELHO, 2012, p.69).

O saber tem perdido seu potencial de levantar questões, interrogações, de indagar acerca de tudo e de todos os aspectos e uma das implicações dessa perda, segundo Coêlho (2012), é que a existência coletiva parece abalada, “o que tem comprometido a dimensão criadora da cultura, da educação, da escola e dos indivíduos” (COÊLHO, 2012, p.16). O autor aponta para a necessidade de uma rigorosa formação teórica, para que tenhamos condições de pensar a realidade além da aparência e clareza dos problemas do mundo do saber, do ensino e da formação.

Deste modo, o sentido das escolas que seria o de promover a aquisição do conhecimento (YOUNG, 2007), torna-se outro. Em um movimento onde ocorre a valorização dos

resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo, auxilia a que os propósitos da escolaridade sejam definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Isso impulsiona que as escolas sejam controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, e leva os alunos ficarem entediados e os professores sentirem-se desgastados e apáticos (YOUNG, 2007, p.1298).

Configura-se assim, o que se converteu no principal papel da educação na sociedade capitalista, voltada para a quantidade x qualidade, parte x todo. Ainda que a história da luta política pela escolaridade para todos fosse comum a todas as classes sociais, pelo entendimento de que a educação tem um papel importante para seus filhos, ela se converte em uma demanda real e comum da existência de escolas diferenciadas para as classes dominantes e para as classes subordinadas, vigorando a diferenciação de objetivos e fins de cada uma. Essa luta pela escolarização é histórica para as duas classes e elas têm tentado usar as escolas para atingir os seus objetivos, que são divergentes, já que são classes que tem interesses antagônicos.

Quando a burguesia acena com a escola para todos (por isso era instrumento de hegemonia), ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes. Nesse sentido, advogar escola para todos correspondia ao interesses da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque para ele era importante participar do processo político, participar das decisões (SAVIANI, 2009, p.47-48).

Entretanto, para os filhos dos pobres a educação não se realiza em sua plenitude e nem forma amplamente o ser humano em todas as suas possibilidades criativas e de desenvolvimento pleno nas artes e na ciência.

Este progressivo ingresso da criança pobre nas salas das escolas, associado a uma redefinição do ensino escolar em direção ao trabalho produtivo, não fez mais do que trazer para dentro dos muros do colégio a divisão anterior entre o aprender-na-oficina para o trabalho subalterno o aprender-na-escola para o trabalho dominante (BRANDÃO, 1998, p.90).

De acordo com Brandão (1998), a oposição entre o capital e o trabalho se estrutura na sociedade, porém a ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento deve ser levada em consideração pelas classes subordinadas, de forma que ocorra a defesa deste aspecto central e a escola seja impulsionada a cumprir o papel de socialização do saber para os filhos dos trabalhadores.

Mesmo com todas as contradições apresentadas acima, a escola para os filhos dos pobres ainda têm um papel fundamental que pode extrapolar o aspecto reprodutivo do sistema. Essa é a aposta de Saviani (1991) quando elabora a pedagogia histórico-crítica, de Young (2007) quando formula o conceito de conhecimento poderoso e de Libâneo (2012) com a formulação da pedagogia crítico-social dos conteúdos. Em nenhum momento esses autores subestimam o papel poderoso do conhecimento para os trabalhadores.

Para as classes subordinadas Young (2007) defende que, deve ser transmitido o *conhecimento poderoso*, ele refere-se àquele conhecimento que forneça explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. O autor demarca bem qual seria o propósito das escolas, reforçando o caráter da educação como transmissão de conhecimento, em que, apesar das críticas ao modelo tradicional, o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento é colocado como uma necessidade. Ele questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir? E para que servem as escolas?

Young (2007) ressalta que as escolas devem e podem capacitar estudantes a adquirir o conhecimento que não será adquirido em casa ou em sua comunidade, posto que não terão acesso a outro lócus do saber sistematizado, sendo que "a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares" (YOUNG, 2007, p. 1297).

Empreendendo a busca por uma concepção de educação diferenciada, que deve estar focada na aquisição do conhecimento universal por parte da classe trabalhadora, Libâneo (2012), em um artigo intitulado "O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres", demarca muito bem o divisionismo atual da educação, que corrobora com o que foi apresentado por Saviani (1991) e Young (2007) até o momento. Os autores fazem a defesa do acesso ao conhecimento, considerando este se torna poderoso nas mãos dos trabalhadores.

Nesse sentido, a máxima "saber é poder" continua valendo, principalmente para os filhos do povo, que se não for através da escola dificilmente terão acesso ao conhecimento científico, por isso a escola e os docentes precisam estar cientes do seu papel.

Libâneo (2012) apresenta um histórico do dualismo na educação e afirma que ele acaba por auxiliar na manutenção das desigualdades sociais. Esse dualismo veio se aprofundando com as reformas educativas que se iniciam a partir de 1980 na Inglaterra e se espalhou para o restante do mundo tendo como foco os países em desenvolvimento. A seguir serão apresentadas algumas implicações da interferência do Banco Mundial na educação, que contribuíram para que o conhecimento elaborado passasse a ter seu papel secundarizado.

As reformas educativas se expandiram e foram colocadas em prática de maneira intensa, em decorrência da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990. Esta conferência foi patrocinada por vários organismos internacionais (LIBÂNEO, 2012), tendo à frente o Banco Mundial (BM), em um momento de ascensão do neoliberalismo. É importante frisar que são reformas educacionais voltadas majoritariamente para os países em desenvolvimento.

No Brasil essa conferência trouxe sérias implicações para a forma de compreender e realizar a educação por parte das políticas educacionais de governo. Para Libâneo (2012), a *Declaração de Jomtien* vem fundamentar a implementação de várias mudanças, em que há uma “escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas” (LIBÂNEO, 2012, p.17). Sendo assim, o papel do conhecimento fica secundarizado, ignorado e esquecido, relegado a último plano, deixando de ser o papel principal da escola<sup>22</sup>. Porém, há que extrapolar essa interferência e acionar o papel do conhecimento poderoso e sistematizado no cotidiano da escola para que a escola cumpra seu papel.

O autor explica que, nos países pobres (...) “a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” (LIBÂNEO, 2012, p.18).

Um conhecimento mínimo passa a ser ofertado pelas instituições educacionais, para dar conta de instrumentalizar a mão-de-obra para o trabalho. Libâneo (2012) sintetiza algumas características básicas das políticas para a educação do Banco Mundial:

a) reducionismo economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança etc.) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento; c) a educação escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios de avaliação em escala; d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores) (LIBÂNEO, 2012, p.19).

Todas essas características apontadas acima reduzem a educação a uma função assistencialista, monitorada inclusive através das avaliações em escala. “[...] A política

---

22

Essa concepção vai ao encontro ao que veremos com Miranda (2005) mais a frente no capítulo 2, demarcando posição semelhante a esta do autor. Uma das consequências será a implantação dos ciclos que convertem a escola para essa autora em um lócus de sociabilidade e não mais do conhecimento.

do Banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características *pedagógicas*: atendimento a necessidades *mínimas* de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social” (LIBÂNEO, 2012, p.20). Isso implica que as escolas passem a veicular um conhecimento mínimo para o mercado de trabalho e se sobreponha o papel assistencialista nas instituições escolares, aliados a avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo.

Temos como exemplo na educação básica, para realizar a análise de rendimentos, a Prova Brasil, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), entre outros. Os processos de aprendizagem e formas de aprender são muitas vezes ignorados em prol dos dados quantitativos, que tentam garantir uma base mínima comum de conhecimento ao converter a prioridade da educação na preparação de testes que serão realizados pelo governo. Isso supõe um currículo previamente organizado, que deve ser utilizado e seguido à risca para que haja mais chances de alcançar os índices esperados.

Há uma modificação também na concepção de qual deve ser o papel do professor para o Banco Mundial. É necessário que ele tenha uma formação aligeirada, já que será visto como um *tarefeiro* e é necessário baixar os custos da sua formação e do seu salário, de acordo com a ideia de que dar aula não seria tão difícil, não demandaria muitas habilidades e conhecimentos pois, as políticas do BM têm oferecido um “kit de dar aula”, como afirma Libâneo (2012). Com essas configurações impostas pelo BM a escola passa a ter muitos dos seus princípios totalmente reformulados,

a socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Não por acaso, o termo *igualdade* (direitos iguais para todos) é substituído por *equidade* (direitos subordinados à diferença). (LIBÂNEO, 2012, p. 23)

A escola amplia o seu lócus de disputa com as políticas do BM impulsionaram o aumento dos índices de escolaridade, porém o acesso se dá de forma diferenciada, de acordo com as desigualdades sociais, já que a escola pública passa a estar preocupada com a inclusão das camadas excluídas, só que isso ocorre sem investimentos suficientes, sem políticas de atração de bons professores e sem inovações pedagógicas (LIBÂNEO, 2012).

Mesmo com todas as interferências do BM, Libâneo (2012) faz “uma aposta: uma escola que articule a formação cultural e científica com as práticas socioculturais em que se manifestam diferenças, valores e formas de conhecimento local e cotidiano” (2012, p.24). Essa escola deve articular uma aprendizagem que implica a aquisição de conteúdos mais ricos, porém, a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo, para aprender é preciso disciplina (SAVIANI, 1991), sem ela os conteúdos relevantes não são assimilados, por isso a aposta de que a escola pode e deve se inserir em um processo mais amplo de construção de uma nova sociedade. Justamente porque,

[...] os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos em conteúdos reais, dinâmicos e concretos (SAVIANI, 2009, p.58)

A difusão dos conteúdos vivos e atualizados é uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. A educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, é um elemento determinado que influencia um elemento determinante. Para Saviani (2009), “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2009, p.64). O autor discorre sobre um conhecimento universal, que se justifica exatamente pela sua universalidade, inclusive, para desenvolver ferramentas de pensamento entre os alunos filhos da classe trabalhadora.

É necessário salientar que há uma polêmica levantada pelos defensores do currículo flexível e da diversidade. Ela aponta que não existe um conhecimento universal, independente do contexto e das particularidades, diz que isso é uma invenção ideológica. Essa polêmica trata a proposta de conhecimento poderoso ou universal como algo que não se materializa. Para os autores dessa corrente a discussão sobre o conhecimento universal retoma a tendência positivista, conteudista, padronizadora, pois quem seria capaz de dizer qual conhecimento deve ser ensinado? Se houvesse, isso não seria apenas por ser um conhecimento universalmente aceita e que todos deveriam dominar?

Esse debate se iniciou com a pedagogia crítica na década de 1970 e daí em diante a polêmica se aprofunda. Especialmente a partir do momento que cresce a discussão sobre as diferenças, a pluralidade e a diversidade. Alguns dos questionamentos são: É possível alcançar essa universalidade? Se sim, é possível que ela seja cumprida garantindo as particularidades dos sujeitos e suas especificidades? Qual é o conhecimento poderoso? Aquele produzido pela burguesia? Como vai se constituindo?<sup>23</sup>

Para Duarte (2010), a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos e a pedagogia multiculturalista empreendem uma mudança, em que o professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos.

Na medida em que o objeto de ensino é relativizado justamente naquela instituição cuja função intrínseca é a de transmitir conhecimento às futuras gerações, a perspectiva de democratização do acesso ao conhecimento socialmente produzido torna-se cada vez mais distante de sua realização (DUARTE, 2010, p. 59).

É inegável que esse debate levantado pela corrente do currículo flexível trouxe e traz contribuições para se pensar as questões educacionais, porém, foi feita uma opção teórica por autores como Saviani (2005), Libâneo (2012), Alves (2001), Duarte (2010), que defendem que é necessário o acesso a esse conhecimento para compreender elementos universais da realidade vivida na escola, fomentando elementos para a classe trabalhadora sair da aparência e conhecer a essência, da parte ao todo.

A educação transforma de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática (SAVIANI, 2005), por isso temos que lutar para que a escola não se converta em responsável por certo treinamento (COÊLHO, 2012) ao formar um trabalhador flexível e polivalente.

A expectativa de autores como Libâneo (2012), Saviani (2005), Duarte (2010) e Young (2007) é que a escola possa ser um lócus onde o conhecimento, a cultura e a ciência, possam ser colocadas em destaque e repassadas para aqueles que terão somente a escola como possível espaço de acesso ao que foi produzido historicamente. Para que isso ocorra é necessário que a escola esteja centrada nos conteúdos, mas tendo seu foco na universalização do saber. Esses objetivos não se confundem com a retomada do ensino tradicional, nenhum dos autores citados até o momento clamam pela volta da pedagogia tradicional, ao contrário, desenvolvem suas teorias no sentido de superação da mesma, porém não abdicam da ênfase ao papel do conhecimento.

[...] contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. *Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. [...] prioridade dos conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação* (SAVIANI, 2009, p.50-51, *grifos nossos*).

Fica evidente que o conhecimento é uma poderosa arma na luta e defesa dos interesses dos oprimidos por construir uma sociedade justa, por isso, Libâneo (2012), Young (2007) e Saviani (1991) apostam no papel revolucionário que o conhecimento pode desempenhar. Dessa forma, a escola não pode subestimar seu papel no trato com o conhecimento e precisa realizar esse trabalho da melhor forma possível. Esses conhecimentos seriam aqueles que possibilitam aos educandos compreenderem em que sociedade vivem, as contradições que os cercam, a origem das desigualdades e que existe uma construção histórica e social para se chegar ao nível em que vivemos. Lembrando-os sempre que é possível modificar a realidade, já que a história está em constante movimento, fomentando assim conhecimentos que estejam relacionados à vida do trabalhador. Cabe ao professor e a escola, desvelar o cenário contraditório em que os educandos vivem, pois em uma sociedade de classes não há neutralidade.

Os vínculos da escola com a estrutura de classe implicam o que Saviani propõe, pois, se a escola tem de fato compromissos de classe (burguesa), é preciso construir uma escola com outros compromissos de classe (trabalhadora). É possível fazer isso ainda nos marcos do capitalismo para Libâneo (2012), Saviani (1991), Snyders (1981), mesmo diante da dificuldade imposta pelo próprio sistema escolar os autores julgam possível fazer um projeto de escola que tente quebrar a lógica da classe burguesa, para isso o domínio dos conhecimentos se torna algo central. Sendo assim, a programação de conhecimentos acessível principalmente para a classe trabalhadora é apontada por Snyders (1981) como o que possibilita essa mudança de perspectiva educacional.

### **1.3 Natureza e especificidade do trabalho educativo**

Essa sessão trata da natureza e especificidade do trabalho educativo, que tem o professor como elemento principal. Apontaremos as particularidades desse trabalho com base em autores como Alves (2010), Paro (2003), Saviani (1991), que nos auxiliam a compreensão.

A discussão sobre a natureza e especificidade do trabalho docente consiste na realização do ensino e é uma discussão que resiste ao tempo (ALVES, 2010). A despeito de já ter mais de 3 décadas que ela vem sendo realizada no Brasil, e existirem vários escritos sobre a questão, é importante suscitar o debate porque ele não se esgota. Um dos pioneiros a iniciar essa discussão foi Saviani, que em 1984 escreveu o artigo *Sobre a natureza e especificidade da educação*, em seguida vários de seus orientandos discutiram a temática, assim como outros autores que se debruçaram sobre o tema. São apresentadas inicialmente algumas contribuições do pensamento de Saviani (1991), e posteriormente, a contribuição de Paro (2003) acerca da especificidade do trabalho docente.

É necessário levantar a distinção do trabalho produtor de mercadorias e do trabalho que o docente realiza. Há uma particularidade que precisa ser considerada para que não se faça transposições mecânicas. O trabalho docente se caracteriza pela realização do trabalho não-material, ele corresponde à produção de ideias, conceitos,

símbolos, é um “produto não-material”, que não pode ser palpável, mensurável, quantificável.

O produto do trabalho docente pode ser visualizado em duas situações, segundo Saviani (1991): a primeira quando o produto se separa do produtor, ou seja, ao produzir as ideias e o conhecimento ele pode se separar do ato da produção, como no caso de livros, objetos artísticos, entre outros. A produção e consumo não são imediatos, pode ocorrer a separação entre o ato da produção e seu consumo, pois o livro só será lido pelo público *a posteriori* da sua elaboração. A segunda situação pode ser caracterizada quando o produto do trabalho não material não se separa do ato da produção, o ato de produção e de consumo ocorre simultaneamente. De acordo com Saviani (1991), a educação se situa na segunda situação, pois a aula é consumida e produzida concomitantemente.

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (SAVIANI, 1991, p. 20).

Essa seria então a natureza do trabalho docente, segundo Saviani (1991). Para considerarmos a natureza e especificidade do trabalho docente é necessário expor a natureza do fenômeno educativo, uma vez que ele é o lócus do trabalho docente, eles estão imbricados. Para Saviani “é pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando” (SAVIANI, 2009, p.74). É nessa relação que se consolida a aula, temos dois atores, professor e aluno, os dois terão papel ativo na relação, pois o professor só pode ensinar se de fato o aluno quiser e estiver disposto a aprender.

Dois pontos parecem centrais nas reflexões de Saviani sobre a natureza do exercício do magistério: (1) a noção de aula produzida e consumida; e (2) a ideia de que existe uma materialidade – o que permite pensar a relação entre forma e conteúdo – que oferece limitações à exploração capitalista (ALVES, 2010, p 40).

Esse segundo ponto é desenvolvido também por Fontana e Tumolo (2006), quando afirmam que as incidências de relações capitalistas se realizam se o trabalho for produtivo, ou seja, se ele produzir mais-valia, independente do conteúdo do trabalho.

Para que a educação do ser humano ocorra e se torne uma segunda natureza durante o processo de aprendizagem é necessário que se adquira

(...) um habitus, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. E isso exige tempo e esforços por vezes ingentes. A expressão "segunda natureza" me parece sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características (SAVIANI, 1991, p.28).

E esse habitus é criado com persistência e repetição para que possa ser internalizado de tal forma que se assemelhe a algo que faz parte da própria natureza do homem, por isso Saviani (1991), ao compreender o papel da educação, fala em segunda natureza.

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não - material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários a formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 1991, p. 29 - 30).

Teoricamente podem ser entendidos, professor e aluno respectivamente, como sujeito e objeto, porém na prática ambos têm que ser sujeitos desse processo, em um movimento ativo (PARO, 2003). O produto do trabalho pedagógico é um “serviço”, por isso, segundo Paro (2003), não é possível produzir um objeto tangível a partir dele. Nessa lógica, o autor acredita que o trabalho pedagógico não pode ser subsumido a lógica do capital, senão formalmente.

Para Saviani (1991) a especificidade do trabalho docente existiria devido a não separação entre a produção e consumo, que se dariam concomitantemente, havendo uma impossibilidade de subordinação real do trabalho pedagógico ao capital. Paro (2003) contesta o primeiro argumento e o explora com mais atenção. A aula é considerada o

produto do processo de educação escolar, porém, de acordo com Paro “a aula consiste tão-somente na atividade que dá origem ao produto do ensino. Ela não é o produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico” (PARO, 2003, p. 32). O educando apropria-se de um saber que é incorporado, ele é consumidor e objeto de trabalho e tem uma participação ativa, já que o mesmo é um ser histórico. Paro (2003) acredita que há uma separação entre a produção e o consumo, pois o aluno leva para além da sala de aula o que foi aprendido e isso ocorre mediadamente, não só imediatamente.

O outro argumento de Saviani é desenvolvido por Paro (2003) quando afirma que a subordinação do processo de trabalho pedagógico ao capital se daria somente às “custas da descaracterização do próprio processo pedagógico enquanto relação social” (PARO, 2003, p. 34). O “saber que se passa” não pode ser fragmentado, nem repassado a terceiros, cabe ao professor a incumbência de trabalhar com ele, visto que ele é o saber historicamente produzido e que é o objeto de apropriação do educando. Na produção e repasse do conhecimento o “saber fazer” de quem elabora e executa até pode ser fragmentado sem grandes prejuízos, porém, o “saber que se passa”, opõe o que Paro (2003) chama de resistência à transposição do modo de produzir capitalista na escola, por esse motivo o autor defende a ideia de que não há subsunção total ao capitalismo no trabalho docente.

Ainda dentro da discussão sobre a especificidade da educação foi levantada por alguns autores a preocupação de não realizar uma transposição mecânica do trabalho produtor de mercadorias para analisar o trabalho docente, pois acreditam que existe uma materialidade que oferece limitações a exploração capitalista (ALVES, 2010).

(...) a compreensão de que o ensino não pode ser controlado tal como se pretende com o trabalho do operário fabril, a busca por estabelecer mediações entre o campo educativo e o modo de produção capitalista, tendo em vista identificar a natureza dessa relação, suas contradições, sentidos e consequências, entre outros aspectos (ALVES, 2010, p. 39).

Um dos argumentos é que, (...) “professor e aluno fazem parte de uma totalidade de relações sociais que ultrapassam os limites da sala de aula” (ALVES, 2010, p. 41), além do fato de que a relação social capitalista existe onde há a produção de mais-valia, o que corresponderia a dizer que somente quando há a extração da mais-valia é que

existiria trabalho produtivo, isso caracterizaria a relação capitalista. Esse argumento é defendido por Tumolo e Fontana (2006), que acreditam que não haja a produção de mais-valia o trabalho seria improdutivo e logo, não seria regido diretamente pelas regras capitalistas.

A respeito de o trabalho ser produtivo ou improdutivo não há ponto pacífico, autores como Tumolo e Fontana defendem a perspectiva apontada acima e há autores que também defendem que todo trabalho é produtivo na atualidade, sendo assim o trabalho do professor também seria produtivo. Não entraremos nessa discussão, somente apontamos que existem divergências a respeito desse ponto. Para maior aprofundamento é preciso conferir alguns autores que abordam essa questão: Fausto (2002), Fontana e Tumolo (2006).

Paro (2003) também apresenta contribuições para refletirmos acerca do trabalho pedagógico, entendido como um trabalho não-material, em que o produto do trabalho se expressa através de um serviço. O autor aprofunda a questão da produção e consumo concomitantes à aula: “A aula consiste tão somente na atividade que dá origem ao produto do ensino. Ela não é o produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico” (PARO, 2003, p. 32). Ele alerta que o produto da aula não se restringe à aula, mas vai muito além, trata-se de um saber que é incorporado ao educando. O educando não é apenas consumidor, mas “objeto de trabalho” e simultaneamente, sujeito. O aluno não é apenas consumidor, mas tem uma participação ativa enquanto ser histórico e também é visto como produtor nesta atividade.

As modificações realizadas na compreensão do aluno como sujeito/objeto dizem respeito à personalidade do educando, atitudes, valores, conhecimento adquirido, por isso, ele também é entendido como sujeito do processo. O educando nunca sai do processo da mesma forma que entrou. De acordo com Paro (2003), esse é o verdadeiro produto da educação escolar. O educando agrega a si algo que seguirá utilizando para além da vida escolar, e que não é possível dimensionar, Paro (2003) amplia o que Saviani (1991) apresenta, pois para o primeiro autor, o aluno consome esse conhecimento, porém, isso não ocorre apenas imediatamente, mas se estende além do ato da produção.

Paro (2003) ainda aponta a possibilidade de no trabalho pedagógico também estar envolvido um tipo de “*saber fazer* que se incorpora aos métodos e técnicas de

ensino [...] e é também susceptível de ser dividido e apropriado pelo capital, embora talvez não de modo inteiramente radical” (PARO, 2003, p 34). Isso ocorre porque esse saber pode ser concebido em um momento e executado em outro, a concepção e execução podem ser também realizadas por pessoas diferentes, “mas há uma contradição, porque existe aí um saber “que se passa”, ou seja, um saber historicamente produzido e que é objeto de apropriação pelo educando” (PARO, 2003, p.35), inerente ao processo. O autor entende que nesse saber há uma resistência à transposição do modo de produção capitalista para a escola, “ou seja, que dificulta a radical ‘parcelização’ do trabalho docente com a consequente apropriação radical do saber do educador e a subordinação *real* do trabalho ao capital” (PARO, 2003, p. 35). Para ele há o questionamento sobre o *saber* ser instrumento ou matéria-prima na consideração da natureza do trabalho pedagógico e Alves completa a ideia de que (...) “no ensino, o conhecimento é matéria-prima para o trabalho do professor, não pode ser alienado do exercício de sua atividade profissional sob o risco da própria desfiguração do processo educativo” (ALVES, 2012, p. 46).

Há uma diferenciação de acordo com a forma social que o trabalho do professor assume na sociedade capitalista. O professor da escola privada é trabalhador produtivo porque vende sua força de trabalho ao patrão, dono da escola, e tem sua mais-valia expropriada. Na escola pública, para alguns autores como Fontana e Tumolo (2006), isso não ocorre, porque o empregador é o Estado e ele não tem como expropriar a mais-valia do trabalho do professor, então, o professor não realiza um trabalho produtivo porque não produz mais-valia, posto que a educação pública não tem o objetivo de ter lucro. Fontana e Tumolo (2006) explicam mais detidamente como se processa essa diferenciação e qual forma social o trabalho do professor assume. O Estado visa atender de forma menos dispendiosa os gastos com educação, mas isso não o leva a expropriar a mais-valia do professor concursado da rede pública.

Saviani (1991) ao sintetizar o papel da pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar, traz elementos importantes para se pensar a busca pela constituição do saber como forma de efetivação do trabalho pedagógico.

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;

- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1991, p.16-17).

No segundo capítulo a reflexão aborda o modo como as escolas organizam o trabalho para alcançar os objetivos educacionais, ou seja, como tem sido organizado o trabalho educativo para cumprir o objetivo de repassar o conhecimento acumulado historicamente da melhor forma possível, possibilitando a reelaboração, a crítica e a compreensão do contexto histórico em que o educando vive.

\*\*\*

A educação, como foi possível analisar, será transmitida de geração para geração, nela será ensinado o modo de se relacionar em sociedade, as formas de trabalhar, de se comportar, entre outros aspectos essenciais. Isso foi realizado inicialmente de modo informal, de pai para filho, dos mais velhos para os mais jovens. A educação se institucionalizou paulatinamente com a criação das escolas, já na modernidade em uma sociedade de classes, fomentando relações com o saber diferenciadas para cada classe. O que leva alguns autores a defenderem a ideia, que se explicitou ao longo do texto, de que não se deve subestimar o papel que a escola pode desempenhar para as classes populares, já que esse é o único meio dessa classe de ter acesso ao conhecimento sistematizado ao longo dos anos. Proporcionando assim, a possibilidade de construção de uma sociedade mais igualitária, já que por meio do estudo, da compreensão do mundo, do conhecimento historicamente acumulado é que se pode fomentar a compreensão da realidade e o engajamento das classes populares na mudança.

Dentro desse aspecto o professor desempenha um papel importante e é necessário compreendermos a especificidade e natureza deste trabalho para ter maior entendimento de suas particularidades, pois está nas mãos desse trabalhador levar aos estudantes o *conhecimento poderoso* como bem apontou Young (2007). Com essas colocações encerra-se esse capítulo e em seguida são abordadas questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem, que surgem principalmente para as classes populares no caminho de aquisição do conhecimento historicamente produzido.

## **CAPÍTULO 2**

# **TRABALHO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA: A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA EM FOCO**

Existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão. [mas] o “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal (CHARLOT 2000).

O presente capítulo abordará o trabalho docente e a organização do trabalho na escola, fazendo alguns apontamentos sobre os ciclos de formação e sua diferenciação em relação à seriação. Posteriormente, serão apresentadas as particularidades da RME de Goiânia no seu regime de ciclos, para em seguida abordar o fracasso escolar e como ele vem sendo compreendido. O capítulo será finalizado com a discussão acerca do fracasso escolar entendido por alguns autores como um impulsionador para a organização ciclada, ao possibilitar um momento de atendimento individualizado para o aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem.

### **2.1 – Escola, ciclo e organização do trabalho pedagógico**

A escola eficaz, então, seria aquela que, além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante-cidadão para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade, com vistas a torná-la mais justa, no sentido da eliminação da exploração do homem pelo homem. Tudo depende de que fins atribuiremos à ação da escola. (FREITAS, 2004, p. 38-39).

A LDB 9394/1996 possibilita que as escolas tenham autonomia na forma de organização, dentre elas estão os ciclos, a alternância, a semestralidade e a seriação, o que possibilitou que algumas redes públicas modificassem sua forma de organização escolar. Explicitar-se-á como a RME Goiânia organiza o regime ciclado, com um recorte voltado para o aspecto do atendimento individualizado.

A promulgação da LDB 9394/ 1996 possibilita a reformulação da gestão e a organização escolar.

**Art. 23º.** A educação básica poderá organizar - se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

**Art. 32º.** O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos <sup>24</sup>, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Vários municípios e estados foram impulsionados a repensar a forma de organização dos seus sistemas educativos e viram nos ciclos a concretização de um modelo diferente para organizar os tempos e espaços escolares com o estímulo, inclusive, da lei. Outra possibilidade foi a implantação do regime de progressão

<sup>1</sup>Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 32 da Lei n. 9.394 de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

continuada <sup>25</sup> (art. 32,§ 2º) como modo de repensar a avaliação e índices de aprovação/reprovação.

A discussão sobre os ciclos gerou e ainda gera bastante polêmica, já que se trata de um modelo diferente da seriação, principalmente na concepção de avaliação, em que a reprovação foi substituída pela possibilidade de retenção somente ao final de cada ciclo (FRANCO, 2004) e em alguns momentos a total eliminação da reprovação.

O processo de repensar a organização escolar e a avaliação, com maior repercussão e ênfase, começou na década de 1990 no país, mais especificamente na Prefeitura de São Paulo com Paulo Freire na Secretaria da Educação, continuou na Prefeitura de Belo Horizonte (1994), com a Escola Plural, sob a orientação de Miguel Arroyo<sup>26</sup> baseada nos ciclos de formação e em Porto Alegre com a Escola Cidadã<sup>27</sup>. Já a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1998) optou pela progressão automática, experiência esta que diverge dos ciclos de forma política e teórica, como salientado por (FREITAS, 2003).

Com os ciclos houve a proposta de reordenamento dos tempos e espaços escolares, logo, o processo de avaliação não tinha como passar ileso (FREITAS, 2003). Para o autor, o espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação. A escola, por ser uma instituição histórica, foi constituída de forma determinada e obedece a certas finalidades sociais, seu espaço e tempo são

---

25

Nesse quesito apresentam-se as contradições, pois diante dos altos índices de reprovação nas séries, há por parte do governo o estímulo a aprovação, para, mesmo onde não se adote os ciclos que já prevêem a não retenção, seja adotada, pelo menos, a aprovação automática para melhorar os índices de repetência e evasão, diminuindo os índices. Já que para o governo não é interessante quantitativamente terem muitos repetentes ou evadidos, pois isso inviabiliza a adoção de verbas vinda do BM na liberação dos recursos para o desenvolvimento de projetos na educação, obrigando o país a aceitar as condições impostas por esse órgão. "A liberação das verbas destinadas aos projetos na área da educação é controlada conforme as estatísticas de aprovação e permanência dos estudantes nas escolas. Se as estatísticas revelam altos índices de reprovação, o Banco Mundial reduz as verbas, se a situação é oposta, com bons resultados de aprovação, mais recursos são destinados para a educação" (CARVALHO, 2012, p.3). "Quando o aluno repete, paga-se duas vezes o seu ano de formação"(CHARLOT, 2009, p. 26).

26

O autor é sociólogo e foi consultor da RME Goiânia para a implantação dos ciclos de formação, com um recorte mais sociológico do que psicológico.

27

Essa experiência teve uma influência maior da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

estabelecidos a serviço de uma organização social nos moldes capitalistas, que a cercam para que cumpra uma determinada função.

Freitas (2004) apresenta uma preocupação em diferenciar modelos diversos de ciclos que, muitas vezes, são mostrados como se fossem idênticos. Segundo o autor, há o modelo em que a escola se organiza por ciclos de formação baseado em experiências significativas de acordo com a idade do aluno, onde se demanda uma mudança nos tempos e espaços escolares (Escola Plural em Belo Horizonte é um exemplo) e há experiências onde se agrupam os alunos por série, com o propósito de progressão continuada e uma perspectiva mais instrumentalista (São Paulo).

Do ponto de vista nacional, na década de 1990 o Brasil estava iniciando as reformas neoliberais e começava a desenvolver políticas para adequar a educação brasileira às exigências desse novo cenário. Também estava em voga uma preocupação com a flexibilização das trajetórias escolares. No campo das reformas neoliberais havia uma discussão sobre a necessidade de melhorar a qualidade da educação, acabar com a defasagem idade/série, combater a evasão e a repetência. O MEC (Ministério da Educação e Cultura) sob influência do neoliberalismo propunha resolver esses problemas com duas medidas: a criação de salas de aceleração, coordenado pela fundação Ayrton Senna e a instauração da progressão automática. Esse cenário mencionando acima de políticas educacionais ocorreu paralelamente ao debate dos ciclos X progressão automática/continuada. A escola de ciclos tem funcionamento diferente da progressão continuada.

Os mesmos nomes são usados para falar de coisas diferentes, em São Paulo, na rede estadual, eram dois ciclos, *ciclo do ensino fundamental* e *ciclo do ensino médio*. Em Belo Horizonte e Porto Alegre era diferente, a lógica de organização da escola mudava, ela deixava de ser seriada, era radical a diferença, porém, usava o mesmo nome (Reis, 2015).

Os conhecimentos não eram mais o centro da escola, seria outra relação, o centro seria dos tempos da vida (Arroyo). Havia assim, a tendência de desfocar o papel da escola no partilhamento dos conhecimentos para simplesmente uma socialização como aponta Miranda (2009). Na rede estadual de São Paulo, a tendência foi resolver os índices de fracasso escolar, o objetivo não era genuinamente pedagógico e sim eliminar a reprovação e alterar os índices, configurando o modelo de progressão automática.

Freitas (2003) deixa claro os interesses que guiaram a proposta de progressão automática. Essa medida foi adotada também na escola de ciclos, que tinha uma matriz teórica diferente da perspectiva neoliberal, mas as duas propostas adotaram-na com objetivos diferentes. Tanto a proposta de Arroyo(1994) quanto a de Freitas (2004), de fato não são propostas de ordem pedagógica e não se propõem a resolver problemas de reprovação escolar. A proposta de ciclos é mais ampla e visa uma reestruturação da escola, muito mais radical do que simplesmente alterar o fracasso escolar ou a reprovação. Porém, na efetivação dessa política, pode ser que os desdobramentos das contradições façam com que a proposta fique restrita à política de avaliação, reprovação e não reprovação, fazendo com que não haja uma reestruturação efetiva da escola. O combate ao fracasso escolar foi um elemento justificador da proposta de ciclos, mas ele não é o principal e nem o único, não do ponto de vista teórico (REIS, 2015).

Na medida em que se altera a concepção do papel formativo da escola, com a reestruturação da organização escolar e adoção dos ciclos, o papel formativo da escola se altera, assim como, a avaliação, o currículo, a relação do professor/aluno, a condição de trabalho do professor e as temporalidades. Tudo isso seria mais radical do que, simplesmente, a medida para resolver o problema de fracasso escolar. Porém, pode-se depreender que, os aspectos da avaliação, que é o elemento mais visível, foram os que mais passaram por mudanças perceptíveis e polêmicas.

Em uma visão liberal a função da escola é ensinar a todos indistintamente, ricos e pobres, promovendo a “equidade”, onde a desigualdade deve ser compensada no interior da escola com recursos pedagógicos (FREITAS, 2003), ensinando tudo a todos. Porém, o autor chama a atenção para a observação do nível socioeconômico do aluno, que é uma variável a ser considerada na explicação de seu rendimento. “Dessa maneira não se pode transferir o problema da aprendizagem para a adequação ou não dos “recursos pedagógicos”, ocultando a diversidade de “nível socioeconômico” dos alunos gerada no âmbito de uma sociedade injusta” (FREITAS, 2003, p. 15). O autor explica ainda, que a escola não é uma ilha no meio da sociedade e que ela tem um papel a desempenhar na formação do aluno, porém, há que se considerar também que a escola não pode fazer tudo sozinha, posto que, o papel dos fatores macroestruturais deve ser considerado.

Assim, existem aspectos estruturais importantes que explicam muito da desigualdade escolar: “uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares” (FREITAS, 2004, p. 18). Em uma sociedade construída sob a égide da competição, onde existem uns “mais aptos” e outros “menos aptos”, seria normal a reprovação de alguns, já que no fim o que falta é o esforço pessoal. Mas, essa perspectiva defendida pelo liberalismo entra em contradição com a função social da escola proclamada pelos próprios liberais, de ensinar tudo a todos. Segundo o autor, foram os próprios liberais que denunciaram a lógica perversa dos tempos e espaços da escola, configurada na seriação. Alguns liberais defenderam o ensino de tudo a todos, porém, na essência, nem tudo é tudo e nem todos são todos de fato, ocorrendo dessa forma a seletividade que marca o sistema educacional moderno.

O que ocorre com a seriação é submeter diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, o que suscitará a diferenciação de desempenho dos alunos. Para (FREITAS, 2004), permitir que cada aluno avance a seu ritmo, usando o tempo que seja necessário com uma ajuda diferenciada para que ele aprenda, seria a grande diferenciação e o aspecto progressista dos ciclos.

Os germes do cenário educacional seriado exposto até o momento devem ser buscados no processo histórico de distanciamento da escola em relação à vida, em relação à prática social (FREITAS, 2004).

Esse afastamento foi ditado por uma necessidade ligada à formação social capitalista, para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, necessitou de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada – e isso só era possível ser feito de forma escolarizada.

Foi exatamente esse afastamento da vida real que levou os processos e aprendizagem propedêuticos e artificiais, necessários para facilitar a aceleração dos tempos de preparação dos alunos [...] As necessidades de preparação de mão-de-obra do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição da escola na forma atual (FREITAS, 2004, p. 27).

Nesse contexto, mecanismos artificiais de avaliação passaram a ter o papel de indicar se houve ou não o domínio do conhecimento (FREITAS, 2004), através de motivadores artificiais como provas, testes e a nota, com o fim de supostamente estimular a aprendizagem e controlar o comportamento de inúmeras crianças que

deveriam ficar imóveis absorvendo o conhecimento. A aprendizagem em troca da nota substituiu a “importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo” (FREITAS, 2004, p.28), que é uma concepção ampla de organização do trabalho pedagógico, indo muito além do professor, pois demanda o papel de constituição e interferência da organização macroestrutural arregimentada pelo próprio sistema capitalista constituindo a escola.

Os problemas mais graves da escola têm origem histórico-social, por isso, para Freitas (2004), é tão difícil a lógica dos ciclos mudar essencialmente a regra do jogo, já que há a necessidade de resistência de professores, pais e alunos à lógica excludente, seletiva e submissa – aos tempos e as autoridades - da escola. Mas os ciclos não devem ser encarados como uma solução pedagógica para um problema de desempenho escolar, pondera o autor. Para ele, a exclusão e a submissão se completam, dando suporte uma para a outra, com o controle do comportamento, ainda que o aluno não assimile o conhecimento, ele estará assimilando a lógica da submissão, da competição e da obediência às regras, o que de toda forma já é um benefício para a lógica do capital<sup>28</sup>.

O ciclo vem com a perspectiva de fomentar uma nova lógica de organização do trabalho escolar, com intuito principal de democratizar o ensino, buscando impactar na permanência do aluno e na melhoria do desempenho escolar, de acordo com Sousa (2007). No processo de implantação dos ciclos, a avaliação é a maior impactada.

Os ciclos buscam mais do que isso. Pretendem transformar a concepção de educação escolar, pretendem eliminar a formação para a submissão/exclusão.

É importante destacar que existe uma diferenciação entre as redes de ensino que implantaram os ciclos, eles são mais presentes nas escolas municipais do país, porém, conforme os dados coletados por Sousa (2007), quantitativamente ainda é pouco expressivo. “É na Região sudeste que se encontra em grande número escolas não-seriadas, que possuem 80% de suas matrículas em ciclos ou ciclos/séries” (SOUSA, 2007, p. 28). Ainda há o predomínio de escolas seriadas no país de acordo com (INEP, 2007), os ciclos incidem mais nas redes públicas municipais do país.

Fazemos inferência aqui ao conceito de currículo oculto, que corresponde a um conjunto de normas e valores implícitos e efetivamente transmitidos pela escola, embora não constem dos fins e objetivos programados e explícitos pelos professores em seus planos de aula e de ensino ao longo do ano (APPLE, 1982, p. 127), porém, eles existem e estão a serviço da manutenção da ordem escolar.

Um dos aspectos que fomentaram a discussão dos ciclos na década de 1990 diz respeito aos altos índices de repetência e evasão da escola no ensino fundamental, muitos alunos fracassavam e repetiam até mesmo vários anos na mesma série, como apontou a pesquisa de Patto (2008) <sup>29</sup>. Para tentar reverter esse cenário vem à tona a discussão sobre a reformulação da organização escolar, alguns pesquisadores apontam que, o “fracasso escolar é também expressão do modo como está estruturada e organizada a escola, o que impõe olhar criticamente suas regras, seus rituais, suas práticas; enfim, o conjunto de relações e interações que nela se estabelecem” (SOUSA, 2007, p.30). Por tudo isso há uma maior atenção a esse modo de organização.

Essa é uma das formas de ver o fenômeno, mas não a única. Há outros autores, como Libâneo (2012), que afirmam que os ciclos estão ligados a interesses neoliberais impulsionados pela *Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia (1990)*.

As normas estabelecidas pelo Banco Mundial para a liberação desses recursos não fixa critérios para a aprovação ou reprovação dos alunos. Assim, o discurso pela permanência do aluno na escola, em nome da “democratização do ensino”, e pela “escola para todos”, é uma falácia que tenta assegurar a permanência do aluno na escola garantindo índices estatísticos satisfatórios sem, contudo, garantir seu progresso e/ou avanço na aprendizagem escolar (TIBALLI, CARVALHO 2012, p.3).

De acordo com Sousa (2007), na década de 1980 há uma maior quantidade de pesquisas sobre o funcionamento interno da escola, na busca por compreender a avaliação da aprendizagem na escola para aclarar o seu significado, contribuindo com alternativas para democratização do ensino.

Foi constatada em pesquisas, segundo Sousa (2007), uma “cultura avaliativa” em que a avaliação se confunde com procedimentos de medida e verificação do rendimento escolar, onde se atribui uma nota para promoção ou não a série seguinte.

Para a autora,

---

29

Patto na primeira parte de seu livro *A produção do fracasso escolar* faz um levantamento histórico, sociológico e psicológico da noção de fracasso escolar. Na segunda parte, a autora apresenta a pesquisa de campo em uma escola da periferia de São Paulo para acompanhar aqueles alunos que estão “fadados” ao fracasso escolar, que já repetiram de série mais de uma vez, na busca por compreender os nexos que estão por trás desse fracasso. É um estudo pioneiro e que teve grande repercussão no cenário nacional.

os resultados constatados por meio dos procedimentos de testagem não são interpretados com vistas a gerarem possíveis alterações ou redirecionamentos nas propostas de trabalho, não se traduzindo, portanto, em decisões e práticas viabilizadoras do aprimoramento do trabalho escolar (SOUSA, p. 32, 2007).

A avaliação nos moldes da seriação se reduziu a um dado que tem a função de aprovar ou reprovar e a preocupação passou a girar em torno de números e não da constatação se o aluno está aprendendo e o que ele está aprendendo. A avaliação nesse formato se reduz a algo improdutivo, já que a partir dela não é feito um movimento de repensar ou reformular o trabalho pedagógico, se convertendo em algo injusto socialmente e improdutivo pedagogicamente para Sousa (2007).

O que se mostra por meio das práticas avaliativas é que a escola, em vez de tornar os conteúdos de ensino mais significativos e, conseqüentemente, interessantes para os alunos, se organiza a partir de expectativas que não levam em conta as suas características como grupo social, servindo à exclusão, da escola, daqueles oriundos da classe trabalhadora, pois são eles que mais se distanciam das normas e regras estabelecidas. Assim, sob uma aparente seleção técnica realiza-se uma seleção social, com conseqüências na auto-imagem e auto-estima dos alunos. A avaliação como instrumento usado para a discriminação torna-se improdutivo pedagogicamente e injusta socialmente (SOUSA, 2007, p. 32-33,).

Diante disso, a autora aponta a necessidade de repensar a avaliação escolar inclusive para democratização do ensino, fomentando uma escola para todos, o que supõe uma modificação da estrutura escolar e um grau de comprometimento dos profissionais para com permanência e desenvolvimento das crianças. Voltando-se assim para a formação do sujeito social, em que as relações de poder possam ser compartilhadas e o trabalho cooperativo e coletivo entre os pares possa ser efetivado, onde a comunidade e os alunos possam participar efetivamente, conforme Sousa (2007). Para isso foi proposto por muitas redes de ensino uma reestruturação da organização escolar. Nesses quesitos encontra-se o desafio de democratização da escola, que perpassa todos os aspectos antes mencionados e que devem ser modificados visando à melhoria da qualidade, porém, há uma grande dificuldade para que esses objetivos vigorem efetivamente.

No que diz respeito à organização escolar, a avaliação, como já vimos, é uma das propulsoras de contradições e requer primeiramente uma modificação de sua concepção. A ideia é que a avaliação passe a ser geradora de informações do processo educacional e possa avaliar como a relação ensino-aprendizagem está se dando, se os alunos estão assimilando ou não o que é ensinado, com o objetivo de intervir e reorientar o trabalho pedagógico. Essa seria outra concepção de avaliação escolar, a avaliação como mecanismo para transformar minimamente a realidade escolar, para além do regime seriado. Ela teria que prevalecer com objetivos formativos direcionados a diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento e não reprimir e punir aqueles que não alcançaram índices e metas, responsabilizando o elo mais fraco da corrente, o educando (SOUSA, 2007) pelo seu fracasso.

Avaliar o contexto escolar extrapola a apreciação do desempenho dos alunos, que deve ser analisado de modo relacionado com o desempenho do professor e as condições da escola. Ou seja, é necessário construir-se uma prática sistemática de avaliação dos diversos sujeitos e componentes da organização, como a atuação do professor e a de outros profissionais; os conteúdos e processos de ensino; as condições, dinâmicas e relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade e até a própria sistemática de avaliação, ou seja, implementar a avaliação institucional, tendo o projeto pedagógico da instituição como referência (SOUSA, 2007, p.33).

A avaliação de aprendizagem do aluno deve ser mais ampla, sendo capaz de identificar as dificuldades e o sucesso, conduzindo a encaminhamentos e decisões sobre ações necessárias para sanar as dificuldades pedagógicas, estruturais ou administrativas, com objetivo de estimular o avanço do conhecimento.

Dentro de toda essa discussão no cenário nacional, a RME de Goiânia adotou a organização dos ciclos em 1998 e universaliza-a em 2003, nomeando-a como Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano<sup>30</sup>, assumindo como eixo estruturante a teoria

Mainardes apresenta uma compreensão de que há uma diferenciação entre ciclos de aprendizagem e ciclos de formação. “Comparativamente, os programas de ciclos de formação representam uma ruptura mais radical, eliminando totalmente a reprovação no ensino fundamental. Geralmente há um investimento mais intenso na formação continuada de professores e uma mudança mais radical no currículo e nas orientações metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, os projetos de trabalho na Escola Plural (Belo Horizonte) e os Complexos temáticos na Escola Cidadã (Porto Alegre). Os ciclos de aprendizagem, por sua vez, representam uma ruptura menos radical, seja mantendo a reprovação no final de ciclos de dois ou três anos ou propondo mudanças mais

histórico-cultural <sup>31</sup>. O ciclo de formação foi implantado na busca por uma escola a partir dos tempos de vida, com um espaço voltado para a formação integral, respeitando as fases do desenvolvimento dos sujeitos. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência (2008), o modelo de ciclos tem uma concepção de escola e de educação mais ampla, que abarca o conhecimento científico, cultural e a prática social como constitutivos e constituintes do processo de ensino-aprendizagem. A escola nesse cenário não pode se restringir a passar informações ou a ser mera transmissora de conhecimentos diante da dinamicidade da realidade sócio-ambiental, mas deve levar em consideração a formação humana e integral do educando.

A organização do ensino em ciclos de desenvolvimento humano tem por essência o compromisso com a formação e o desenvolvimento dos educandos, que vai além da aquisição/construção de conhecimentos sistematizados e inclui as dimensões políticas, éticas, sócio-culturais (GOIÂNIA, 2008, p. 43).

A referência base da implantação dos ciclos em 1998 foi a Escola Plural de Belo Horizonte. Já em 1999 houve a consideração das experiências de Porto Alegre (Escola Cidadã) e de Brasília (Escola Candanga). Em 1998 o ciclo I foi implantado em todas as escolas da RME de Goiânia e 40 escolas implantaram o ciclo II. Em 1999 houve um redimensionamento do ensino fundamental em três ciclos:

- ciclo I (6 aos 8 anos – infância) foi composto por professores referência (pedagogos), o professor dinamizador <sup>32</sup>, que também é pedagogo, e professor de educação física;

---

superficiais no currículo e orientações metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a política foi incorporada de forma conservadora, gerando o regime de progressão continuada” (MAINARDES, 2006, p.13).

31

Cf Proposta Político-Pedagógica (2004), Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência (2008) e Proposta Político Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2011).

32

A existência do professor dinamizador “vem possibilitar a realização do trabalho coletivo, com a garantia de condições de atendimento individualizado ao educando, de uma dinâmica como a metodologia de projetos, além do desenvolvimento de projetos específicos direcionados a leitura e escrita e outras dimensões que foram julgadas necessárias” (GOIÂNIA, 2004, p. 38).

- ciclo II (9 aos 11 anos – pré-adolescência) composto por professores de área e pedagogos;

- ciclo III (12 aos 14 anos da adolescência). Os dois últimos ciclos compostos por professores de área (GOIÂNIA, 2011, p. 27).

Nessa concepção o sujeito deve ser o núcleo orientador de toda a ação pedagógica, “o currículo é entendido como um movimento, cuja característica fundamental é a flexibilidade” (GOIÂNIA, 2008 p. 32).

A concepção de avaliação é de que esta deve ter o objetivo de fornecer elementos para que a escola e os educadores possam diagnosticar as dificuldades e avanços no processo de ensino-aprendizagem, e decidir ações de intervenção junto aos problemas diagnosticados.

A escola passou a ser pensada com base nos tempos da vida, respeitando os ciclos de desenvolvimento humano, “com organização do trabalho, dos tempos, dos espaços, dos saberes, das experiências de socialização, de maneira mais respeitosa para com as temporalidades dos sujeitos” (GOIÂNIA, 2004, p. 29). O foco principal de organização da escola é o educando, com uma concepção "ativa" e desenvolvimentista.

Um dos requisitos para que os ciclos funcionem é assegurar a ocorrência do trabalho coletivo, já que formar para os ciclos da vida exige interação e discussão entre os profissionais que atuam com esses educandos. “O enfrentamento para a superação das dificuldades de cada aluno não se dará com ações individualizadas de cada professor, mas de forma coletiva e planejada” (GOIÂNIA, 2004, p. 36).

Os ciclos contam com um número maior de profissionais na composição do quadro de professores, para permitir que o trabalho coletivo seja realizado com momentos de estudo<sup>33</sup>, de pesquisa, de planejamento e integração com a comunidade. Além de ações didático-pedagógicas diversificadas e atendimento, de forma individualizada, a educandos que apresentam maior dificuldade.

A grande diferença da RME Goiânia é atender grupos menores <sup>34</sup> de crianças fora da sala, para reforço escolar no próprio turno da aula. Essa é sua proposta principal

---

33

O horário de estudo deve ser “compreendido como um tempo destinado à coordenação/organização do trabalho exercido pelo professor individualmente e pelo coletivo, em função das necessidades apresentadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educando (GOIÂNIA, 2004, p. 45). Raramente é realizado um trabalho verdadeiramente individualizado.

34

para atender os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem, na tentativa de saná-las ou minimizá-las. Porém, elas estão inseridas em um contexto mais amplo, como pode-se perceber, a seguir.

A proposta de organização do ensino em ciclos de formação na rede municipal de ensino de Goiânia requer uma compreensão de que esse processo se insere no quadro das políticas sociais mais amplas, sobretudo as empreendidas no campo educacional no país. Essas políticas vinculam-se às diretrizes advindas do Ministério da Educação (MEC), que, em larga medida, segue as orientações dos organismos internacionais direcionados à educação dos países em desenvolvimento (MUNDIM, 2004, p. 231).

Sendo assim, essas mudanças recebem influências tanto do cenário nacional quanto do internacional. O MEC sugere que, para atacar os altos índices de distorção idade/série, fossem implantadas políticas para corrigir o fluxo, como “a promoção automática, o regime de ciclos e as classes de aceleração” (MUNDIN, 2004, p.238). O objetivo era garantir o direito do aluno, que antes era excluído pela reprovação, de concluir o ensino fundamental.

Na tentativa de mudar esse cenário, ocorre a implantação da política de aceleração que ocorreu na RME Goiânia, objetivando a supressão da defasagem idade/série, trouxe consequências e implicações.

A aceleração dos estudos se apresenta conivente com o sistema educacional seletivo e excludente, haja vista a sua funcionalidade para regularizar o fluxo escolar sem, contudo, alterar a lógica do sistema. Quando se presencia a ênfase na correção do fluxo escolar, sem que se alterem as condições concretas do trabalho pedagógico e a lógica seletiva do sistema, a Aceleração da aprendizagem aproxima-se, sobremaneira, da perspectiva economicista presente nas orientações de políticas educativas de organismos financeiros para o campo educacional (SILVA, 2004, p. 211).

O processo de salas de aceleração é uma etapa, que começou com o projeto *Escola para o século XXI* (1998), em que os ciclos são o projeto principal. Ele previa sua divisão em quatro ciclos; Ciclo I: alfabetização, 1ª e 2ª séries, Ciclo II: 3ª e 4ª séries,

---

Esse trabalho quase nunca pode ser totalmente individualizado, já que um número significativo de educandos apresenta alguma dificuldade e como o atendimento acontece somente duas vezes por semana, o professor acaba tendo um quantitativo maior de crianças para atender.

Ciclo III: 5ª e 6ª séries e Ciclo IV: 7ª e 8ª séries. A formatação das séries continuava sendo referência. Posteriormente, há a diminuição de um ciclo, formato que continua vigente até hoje e ocorre a partir de uma mudança filosófica de organização, que pressupõe não mais o conhecimento como elemento organizador, mas sim a faixa etária do aluno. Englobando, dessa forma, as fases de desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência.

No próprio documento *Escola para o século XXI* (1998), aparece a necessidade de “(...) romper com um modelo compartimentado em disciplinas isoladas, onde o conhecimento é descontextualizado da realidade, para dar espaço a uma programação de conteúdos coerentes e significativos” (GOIÂNIA, 1998, p. 11). E a sugestão da forma de trabalho seria com projetos temáticos nos quais os conteúdos específicos de cada área estariam presentes.

A distribuição dos professores foi feita da seguinte forma: ciclo I havia predomínio de professores pedagogos, no Ciclo II professores pedagogos e de área em uma proporção equitativa, e no Ciclo III (é implantado em 2002) apenas professores de área.

Dessa forma, o centro do processo educativo se dirigiu à formação integral dos estudantes e não mais ao “acúmulo e transmissão de listagens de conteúdos hierarquizados dos manuais e livros didáticos” (CLÍMACO, et al. 2013 p. 94), de modo que da centralidade no aspecto cognitivo, realizada pela escola seriada, passou-se à defesa, na escola “ciclada”, do desenvolvimento das outras dimensões formativas dos sujeitos da aprendizagem (REIS, 2015, p. 149).

Em 2004, há no Conselho Municipal de Educação a aprovação da Proposta Político Pedagógica da Educação para a Infância e a Adolescência.

Trata-se de um projeto de educação que propõe rupturas em relação ao modelo tradicional de se conceber a escola, a formação humana e a prática pedagógica. Parte de uma concepção de formação de sujeitos omnilateral em sua relação com o mundo do trabalho, ou seja, que valoriza a formação humana na sua globalidade, considerando o educando nas suas várias dimensões: física, psíquica, cognitiva, afetiva, ética, estética, social, emocional, entre outras. (GOIÂNIA, 2004, p. 152).

Para efetivação da proposta de trabalho integrado ao conhecimento, em que as disciplinas estanques e tradicionais não seriam trabalhadas, pelo contrário, a

aprendizagem dos sujeitos aconteceria a partir de um currículo baseado em projetos temáticos, era necessário efetivar o trabalho coletivo. O registro das aprendizagens para o acompanhamento individual deveria ser feito em fichas individuais preenchidas bimestralmente e não mais em boletins com notas.

Reis (2015) observa que, de 2001 a 2004, a proposta dos ciclos de formação passou por reajustes e mudanças, avançando e ganhando maior clareza se comparada ao início de sua implementação em 1998, mas ainda faltava muito para ser percorrido.

Em 2005 há uma nova discussão e reformulação dos ciclos, apresentada através do Parecer CME nº129/05, em que a Secretaria Municipal de Educação (SME) faz uma avaliação interna e vê a necessidade de reformulação de alguns aspectos pedagógicos e organizacionais (Reis, 2015), focando em quatro aspectos: “1- a enturmação por idade, 2- a permanência do aluno na mesma etapa de cada ciclo, 3- a inclusão da avaliação quantitativa e 4- a organização curricular por disciplina” (REIS, 2015, p.153). Todos esses aspectos são reincorporados ao ciclo e fomentam uma mudança do que havia sido construído de 2001 a 2004 na RME, indicando assim, uma certa retomada de “elementos da seriação ao mesmo tempo em que tentam manter a aura de formação humana integral, o que torna sua defesa muito mais complexa e delicada” (REIS, 2015, p.156).

Há a solicitação de que o critério de enturmação passasse a ser pela “idade aproximada” e que considerasse também o desenvolvimento sócio-histórico, cultural, afetivo e cognitivo do educando. O que possibilita a enturmação por idades distintas e não mais de acordo com: infância – 6 a 8 anos, pré-adolescência – 9 a 11 anos e adolescência – 12 a 14 anos, além da retomada do critério do conhecimento como critério de enturmação. Houve mudança também no critério de retenção, onde o aluno inicialmente poderia ficar retido na passagem de um ciclo para outro (1998), de 2001 a 2004 ele não ficaria retido em momento algum e em 2005 o educando poderia ficar retido no interior de cada ciclo. A Resolução CME nº 214/2004 aprova essas alterações na Resolução CME nº 214/2004, que estão contidas na Proposta Político-Pedagógica para a Educação da Infância e Adolescência de 2005.

(...) percebe-se que todas as solicitações de reformulação da proposta pedagógica de 2004 feitas pela SME em 2005 estão articuladas e conflitam com princípios centrais da organização em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Isto nos leva a considerar que

parece ter havido, mesmo que não explicitamente, uma tentativa de retomada de aspectos presentes na concepção de educação que sempre orientou a escola seriada: matrícula com base no conhecimento, avaliação quantitativa da aprendizagem, retenção dos alunos que não demonstrarem ter aprendido o previsto, e currículo centrado nas disciplinas; tudo isso sem alterar a denominação Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Assim, alterava-se a essência da concepção de ciclos sem assumir, contudo, que assim se estava procedendo (REIS, 2015, p. 156).

O documento da SME de 2008 continua abarcando essa dubiedade. Em 2013, as Diretrizes Curriculares para a Educação da Infância e da Adolescência, aprovadas em 2008, entraram em processo de discussão e reformulação, provavelmente até 2016 a RME de Goiânia tenha novas Diretrizes Curriculares.

Diante de tudo isso, nota-se, que a trajetória da organização escolar em ciclos de formação e desenvolvimento humano na rede municipal de ensino de Goiânia tem sido marcada por constantes revisões e reformulações sem, contudo, ter havido rupturas ou interrupções abruptas. Contudo, tal situação pode sinalizar para o que Cunha (1998) denominou “*administração ziguezague*”, em que cada gestor busca deixar *sua* marca na administração pública. Postura, segundo ele, que além de dificultar a avaliação das políticas educacionais, devido à velocidade em que são modificadas, também acaba gerando desconfiança entre os docentes, que passam a duvidar “das mudanças que lhes acenam a cada início de gestão” (CUNHA, 1998, p. 19). Embora a organização em ciclos esteja em desenvolvimento na RME há quase duas décadas, não é possível afirmar que, ao longo desse período, tenha havido, guiando o processo, uma mesma compreensão de ciclos. Pelo contrário, o que se nota é a tentativa de aparentes continuidades, porém com ajustes, que, em boa parte das vezes, acabaram por descaracterizar a proposta (REIS, 2015, p. 163).

Sousa (2007) aponta que vem ocorrendo um debate acerca da reformulação da concepção de avaliação, porém, não tem tido força para “redirecionar a tendência dominante nas concepções e práticas de avaliação em nossas instituições escolares” (p.34). A autora referenda a necessidade de formas de avaliação que rompam com a ideia de seriação já arraigada na escola, para que sejam colocados em questão valores que norteiam o trabalho escolar e a cultura dominante nas instituições, com objetivo de ir modificando-as paulatinamente. Tudo isso precisa ser repensado para que possa viabilizar uma mudança na concepção de avaliação escolar. A seriação foi o modelo de organização da escola que predominou no Brasil até a década de 1990, porém, a

possibilidade de se pensar outra estruturação escolar no país, através dos ciclos, foi aberta.

Para Freitas (2004), o que prevalece na escola é uma lógica artificializada de avaliação, aprende-se para mostrar ao professor e não para intervir na realidade. O autor destaca três aspectos da avaliação: instrucional, comportamental e de valores/attitudes, nesses dois últimos quesitos se instala a lógica da submissão e a avaliação ocorre em dois planos: formal (testes, provas) e informal (juízos de valor que regulam a relação professor/aluno). Para Freitas (2004), é necessário ter muita atenção ao aspecto *juízo de valor*, porque ele acaba condicionando as estratégias do professor em sala de aula, seja consciente ou inconscientemente.

O autor aponta que mesmo quando se retira os aspectos da avaliação formal, como a prioridade das notas, no caso dos ciclos, a lógica informal ainda existirá e prevalecerá zelando pela exclusão do aluno. Por isso, Freitas (2004) chama a atenção para a exclusão dentro da própria escola com sistema de ciclos, corre-se o risco de que ela continue existindo, já que o fator informal traz uma sentença para o aluno e que sua reprovação ou aprovação somente confirmará algo que já era sabido desde os primeiros dias de aula, no início do ano letivo.

O aluno que não aprende, mesmo nos ciclos, é produto da velha lógica da escola e da avaliação. É muito melhor que ele não seja expulso da escola, e que permanecendo desvele a contradição do sistema, o que demandará um tratamento pedagógico adequado para que sua não – aprendizagem seja sanada (FREITAS, 2004). Os ciclos

[...] não eliminam a avaliação formal, muito menos a informal, mas redefinem seu papel e associam *com ações complementares – reforço ou recuperação paralela*, por exemplo. As possibilidades efetivas de maior sucesso dependem das políticas públicas e das concepções de educação que estão na base dos ciclos, as quais, por sua vez são limitadas pela realidade da organização social vigente (FREITAS, 2004, p.51, grifos nossos)

Os ciclos vieram com o intuito de romper com a lógica da exclusão - inclusive no interior do próprio ciclo - e da submissão (FREITAS, 2004), caracterizando-se como uma resistência à lógica da seriação, que é em si mesma excludente. Porém, não tem e não terá o papel de sanar todos os problemas educacionais como vimos na citação acima, mas possibilita a criação de uma lógica de resistência.

Outro fator que se destaca é que, tanto na experiência de ciclos de formação de Belo Horizonte com a Escola Plural (1994) quanto na experiência de Porto Alegre (1997) houve uma divisão de alunos de acordo com as fases do desenvolvimento da criança, ocorrendo divisão a partir das idades: infância, pré-adolescência e adolescência, com o intuito de abarcar a formação global do sujeito, levando em consideração a diversidade e ritmos diferenciados de aprendizagem. Com isso se configurou um novo articulador para os tempos e espaços da escola, os ciclos, baseados no desenvolvimento da criança e em suas vivências (FREITAS, 2004). Os ciclos supõem novas bases do conhecimento, tratando-o como processo em construção, em que cotidianamente o aluno está sendo formado, se formando, construindo novas bases de conhecimento e de inter-relações, na busca da inclusão escolar e social de todos, segundo Sousa (2007).

Para Freitas (2004) “os ciclos devem planejar suas vivências sociais com forte vínculo com a realidade social – com forte ligação com esta atualidade – e não apenas com vivências associadas aos interesses de certa faixa de desenvolvimento da criança” (p. 57), para que de fato possa ocorrer a aprendizagem não baseada na subordinação e prevaleça o trabalho coletivo e a solidariedade, aspectos valorizados e colocados como elementos propulsores da aprendizagem. É importante também alterar o poder estabelecido nos tempos e espaços escolares, formando para a autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes.

A questão da avaliação (e da reprovação) tem de ser colocada no contexto das “relações” que ocorrem no interior da sala de aula, da escola e da sociedade. [...] Não é apenas um local, mas um local em que se estabelecem relações entre estudantes, professores, diretores, especialistas, pais etc. Essas relações é que devem ser nosso foco, e não apenas as consequências delas (a reprovação etc.) (FREITAS, 2004, p. 63).

Os ciclos, de acordo com Freitas (2004), devem ser colocados a serviço de novas relações de poder entre o aluno, o professor e a comunidade, com o intuito de formar para a vida, fomentando novas relações humanas. Deve ser visto como instrumento de desenvolvimento de novas relações sociais, instrumento de resistência e busca de condições para sua instalação e funcionamento, já que uma mudança desse porte não se faz a toque de caixa. Freitas (2004) chama a atenção para a necessidade de envolver os pais no processo de implantação dos ciclos. Os ciclos devem ser implantados não como

uma obrigação, mas por indução da convicção, é necessário o suporte de políticas públicas adequadas para sua implementação, caso os municípios e estados tenham o interesse em aderir a essa organização diferenciada.

Porém, há certo estímulo por parte do Estado para a implantação dos ciclos, já que, para ele e para as políticas públicas neoliberais, os ciclos e a progressão continuada se mostram interessantes principalmente pela redução dos gastos gerados pela repetência e evasão. Essa mudança é favorável ao estado devido a seu aspecto econômico, assim as reprovações e evasões não oneram mais o estado e a relação se torna positiva considerando o custo-benefício. Os ciclos economizaram com a não reprovação, mas encareceram a educação em outros pontos, expressando a dialética nesse processo.

Para Sousa (2007), com a implantação dos ciclos, o aspecto mais debatido na escola passa a ser a avaliação, pois sua ressignificação é necessária para reorganizar o processo educativo a serviço da democratização da escola, pondo fim a cultura classificatória e seletiva que é dominante no sistema escolar. Porém, como aponta a autora, é uma lógica difícil de romper, já que mesmo onde foram implantados os ciclos há a tendência de que a avaliação continue sendo classificatória e seletiva. A resistência à implantação dos ciclos, por parte de vários segmentos da sociedade, acontece principalmente devido a não reprovação.

Na seriação reprova-se e exclui o aluno que tem dificuldades de aprendizagem e não se aprende a trabalhar com ele. “A transformação da avaliação como condição mesma de tornar realidade uma perspectiva de escola inclusiva que está posta com as políticas de ciclos” (SOUSA, 2007, p. 36) se faz necessária, assim como colocar a avaliação a serviço do desenvolvimento de todos os alunos.

Embora a tendência dos estudos seja evidenciar que pouco se caminhou na efetiva implantação da proposta, há referências nas investigações a movimentos que vêm se forjando na escola que contêm positividade: melhoria do autoconceito do aluno ao se eliminar o rótulo de repetente; mobilização de profissionais da escola para discutir alternativas que se mostrem mais adequadas de realização do trabalho; maior permanência dos alunos na escola e regularização do fluxo escolar (SOUSA, 2007, p. 38).

Barreto e Mitrulís (2001) apontam que no país, desde a década de 1950, algumas problemáticas que seriam discutidas com mais afinco pelos ciclos já eram debatidas. A

regularização do fluxo e diminuição de reprovações não impede a seletividade escolar, ainda que ela não se concretize com a reprovação e a evasão.

Há uma série de divergências e polêmicas em que autores mostram posicionamentos diversos, uns apoiam as aprovações automáticas e os ciclos e outros fazem a crítica. Alguns autores como Freitas (2004) apresentam a preocupação de que com os ciclos possam ocorrer novas formas de exclusão dentro da escola, já que não se reestruturou a escola e a sociedade como um todo para que de fato se garanta a efetiva aprendizagem escolar. Entretanto, há posições que destacam as vantagens da escola organizada em ciclos:

Com todos os problemas, a progressão continuada e os ciclos são um claro avanço em relação à proposta conservadora da seriação. Ainda é preferível um aluno que, mesmo sem aprender, permaneça do lado de dentro para denunciar esta escola que lhe nega até mesmo a alardeada cidadania liberal, do que este aluno excluído desta escola e silenciado. Devemos forçar o sistema na direção dos ciclos (FREITAS, 2004, p.22)

Percebe-se que Freitas (2004) defende a posição de que é melhor que esse aluno tenha acesso a escola, mesmo que ele não aprenda efetivamente o que lhe é proposto, mas que continue frequentando a instituição escolar para denunciar sua não aprendizagem, assim como os processos de exclusão intra-escolares.

No Brasil, nos últimos 25 anos, diversas redes de ensino implementaram diferentes modalidades de políticas de ciclos (Ciclo Básico, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Inicial de Alfabetização, Bloco Inicial de Alfabetização, etc.) com o intuito de diminuir os índices de reprovação e evasão. Em diversas redes de ensino, a implantação dos ciclos foi marcada pela proposição de alterações mais profundas no sistema educacional, com a reorganização do tempo e do sistema de promoção dos alunos, do currículo, da avaliação, das metodologias de ensino, da gestão da escola e da ampliação da participação da comunidade na vida da escola. Por outro lado, em outras redes de ensino as mudanças foram menos substanciais (MAINARDES e STREMEL, 2012, p. 4).

Mainardes e Stremel (2012) apresentam dados retirados do INEP de 2009, que apontam alto índice de reprovação de crianças no primeiro ano de estudo em escolas, porém, não fazem a distinção entre as escolas seriadas e as cicladas. Mas os autores

defendem que o ciclo é uma política adequada e viável para escola pública<sup>35</sup> e supõem que há uma predominância de escolas seriadas no cenário educacional em 2009. O que está em jogo no caso dos ciclos seria uma mudança ampla, como explicam os autores a seguir.

De modo geral, os estudos indicam que a implantação dos ciclos é complexa, uma vez que traz implicações para o currículo, a avaliação, as metodologias, a organização e gestão da escola. Além disso, pressupõe mudanças na infraestrutura das escolas, formação continuada de professores, além de uma série de medidas complementares, sem as quais a proposta dos ciclos fica prejudicada. Trata-se de uma mudança na estrutura do sistema de escolarização que traz diversas implicações para o trabalho docente, organização da escola, relação escola-comunidade e que demanda investimentos de natureza diversa, algo que é atendido de forma variada e algumas vezes descontinua nos diferentes contextos nos quais os ciclos são implantados (MAINARDES e STREMEL, 2012, p. 5).

Os ciclos propõem uma mudança drástica na forma de organização e concepção de escola, não basta somente organizar as turmas e dividir por blocos e etapas onde não ocorrerá mais a reprovação. Algumas pesquisas a favor dos ciclos os apontam como uma opção viável para a escola pública e como uma maneira de democratizar a educação. A aprendizagem precisa ser entendida como um processo, e ter um sistema inclusivo e democrático que supere as práticas que tem levado à exclusão, principalmente pelo fato daquele aluno que foi reprovado não apresentar índices melhores de desempenho nos anos seguintes, de acordo com pesquisas apontadas pelos autores Mainardes e Stremel (2012, p. 6).

O parecer CNE / CEB nº 7/2007 que trata do Ensino Fundamental sugere que ele seja organizado em “ciclos pedagógicos”. Mesmo que se adote a opção de continuar com a seriação há outro parecer CNE/CEB nº 4/2008 (BRASIL, 2008) que dispõe sobre a necessidade de se considerar os três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino, já que a alfabetização ocorrerá nos três primeiros anos do ensino

---

35

Os dados do MEC/Inep indicam que uma média de 3,0 a 3,5% dos alunos do ano inicial (6 anos de idade) são reprovados já no primeiro ano de escolaridade (Tabela 1 e Tabela 2). Os dados do ano de 2009 (Brasil) indicam que no ano inicial estavam matriculadas 2.528.631 alunos. A taxa de reprovação na rede federal foi de 3,8%; na rede estadual 1,6%, na rede municipal 3,4% e na rede particular 2,1%. A média nacional foi de 3,0%, ou seja, mais de 74.000 crianças foram reprovadas já no primeiro ano de escolaridade, aos seis anos de idade (MAINARDES; STREMEL, 2012, p.5).

fundamental, não ocorrendo reprovação nesse período. Por outro lado, os próprios governos que assumem o povo, tem impulsionado a implantação dos ciclos ou de pelo menos da progressão automática nos anos iniciais de alfabetização.

A discussão dos ciclos, segundo Mainardes e Stremel (2012), teve um aspecto favorável ao induzir a implementação do ensino fundamental de 9 anos, para que a não reprovação ocorra pelo menos nos três anos iniciais de alfabetização, porém, somente o fim da reprovação não basta, é necessário proporcionar espaço de aprendizagem efetiva para as crianças, em especial as que apresentam dificuldades, segundo Gomes (2004).

É importante destacar que há uma tradição na escola da pedagogia da repetência concebida como uma perversão da avaliação. Entretanto, atualmente há a universalização das matrículas das crianças no ensino fundamental, na idade prevista legalmente, porém, é uma inclusão formal, já que muitos passam para a próxima etapa sem adquirir o conhecimento esperado na etapa anterior. O problema que se coloca é: como ensinar os pobres sem discriminá-los com uma educação de pobre? (LIBÂNEO, 2001). Esse é o grande desafio da implantação dos ciclos, o aluno não é mais excluído fisicamente da escola, porém, novas formas de exclusão intra-escolares ocorrem. Freitas (2004a) acredita que ainda ocorrerão, já que existe e em certa medida prevalece uma avaliação informal, substituindo o lugar da nota como avaliação formal, possibilitando assim um maior tempo para conformação e obediência, reforçando atitudes que já haviam sido construídas na escola e adiando a eliminação objetiva do aluno daquele espaço, agora sua exclusão se dará de outra forma.

Duas são, portanto, as situações que necessitam ser evitadas com a implantação dos ciclos e que apenas criariam formas alternativas de exclusão (alternativas em relação à exclusão física praticada antes):

- troca da avaliação formal pela valorização da avaliação informal de caráter hierarquizador e excludente;
- criação de trilhas diferenciadas de progressão no interior da escola (exclusão por dentro) (FREITAS, 2004a p. 21).

Apesar desses apontamentos críticos, Freitas (2004) afirma que a volta à seriação seria um retrocesso. Com os ciclos e a progressão continuada, pelo menos dentro da escola esse aluno pode denunciar sua exclusão, diferentemente de quando ele é expulso logo de início, não tendo a chance de escancarar e desvelar as contradições.

Segundo Alavarse (2009), uma das lógicas dominantes dos ciclos é empreender uma tentativa de superação do fracasso escolar, devido aos altos índices de reprovação presentes na seriação e é também uma forma de democratização da escola para as classes populares, que somente será conseguida com a mudança interna de organização da instituição escolar, pois não adianta mudar somente o quesito da aprovação/reprovação se a lógica excludente ainda prevalecer. Conforme vai ocorrendo a abertura da escola para as classes populares, sua seletividade também vai se explicitando, devido a uma série de exigências intra-escolares que inclusive Patto (2008) abordará também em sua pesquisa. Essa maior democratização do ensino foi ocorrendo paulatinamente e também impôs desafios à escola, tanto o de promover o interesse do aluno por ela quanto à prontidão em relação aos conhecimentos (ALAVARSE, 2009), já que é obrigatório que o aluno esteja na escola.

É necessária atenção, pois segundo Alavarse (2009) esse argumento da obrigatoriedade pode vir acompanhando da responsabilização dos alunos pelos resultados escolares, impulsionando ainda mais a meritocracia, já que é da escola a função de formar os “melhores” e mais capazes para disputar a hierarquia social, vigorando uma posição liberal da concepção da educação. Sendo assim, na prática, a igualdade de oportunidades se restringe somente à obrigatoriedade de frequência escolar. Sabe-se que essa é uma possibilidade, porém, a escola deve focar na igualdade de resultados, se esforçando para que os mesmos resultados sejam alcançados por todos que a frequentem, para isso é necessário criar condições favoráveis e estrutura diferenciada para os educandos que necessitam e apresentam dificuldades de apreender o que está sendo ensinado.

(...) superar práticas avaliativas somativas que reforçam a noção utilitarista do conhecimento ao atribuir às notas escolares um valor de troca associado a um valor de uso, distante muitas vezes do conhecimento, pois expressaria sucesso na carreira interna à escola – aprovação – e promessas de ascensão social. Esse quadro, em boa medida, explicaria a ausência de constrangimento em obter boas notas por meios facilitadores ou até “ilícitos” (ALAVARSE, 2009, p.38)

O que está em questão é a legitimação da defesa da seletividade dentro da escola pela ideologia liberal, em que uns de fato aprenderão e outros não, e isso seria mantido porque entendem como algo normal. A oportunidade de ir para escola seria um direito

de todos, porém, não seria aproveitada por todos. Nessa lógica, a seletividade se mantém com algo normal e pode-se pensar em uma certa captura da subjetividade do professor. Há a indução de uma concepção de educação escolar que distancia cada vez mais o aluno pobre do conhecimento sistematizado, justamente porque existe uma legitimação de certa incapacidade que seria supostamente natural, de uns aprenderem e outros não.

Assim, inscrita no plano histórico e político, a organização da escola está sujeita às orientações que emanam das tensões sociais. Por isso, não existe, em absoluto, melhor proposta, mas sim propostas relativas e históricas, o que para Nóvoa (2007) se traduz em dilemas da organização escolar. Tudo isso salienta e legitima que se faça a discussão da organização da escola de uma perspectiva política, sem voluntarismo e sem automatismo (ALAVARSE, 2009, p. 39).

A repetência, segundo Alavarse (2009), não está associada a procedimentos pedagógicos confiáveis de recuperação ou a outras alternativas de auxílio às dificuldades, o que implica grande número de evasão, defasagem idade-série, com produção de nefastas consequências pedagógicas e sociais na vida do aluno repetente. Conforme afirma o autor, caberia aí investimento por parte das políticas públicas, para que ao se livrar da repetência, os aprendizes tenham um salto de qualidade em suas aprendizagens.

Para Alavarse (2009, p. 42), a seriação acaba impulsionando em grande parte o fracasso escolar de muitos discentes, inviabilizando outras perspectivas pedagógicas. Cabe aos professores levarem em consideração que o papel da escola não é selecionar e para que a escola funcione plenamente é preciso tratar as diferenças de aprendizagem como um desafio de verdadeira democratização da escola em direção a equidade.

A ideia central, portanto, para a adoção dos ciclos de aprendizagem seria o combate político à exclusão, mas cujo verdadeiro alcance se manifesta na inclusão dos alunos no universo do conhecimento, rompido o esquema seriado que faz o processo pedagógico orbitar sobre o binômio aprovação-reprovação ao final do ano letivo (ALAVARSE, p. 44, 2009).

O autor chama a atenção para um fator de extrema relevância ao dizer que, se o reforço e a recuperação, enquanto mecanismo de diferenciação pedagógica tem eficácia baixa é devido às condições materiais em que ocorrem e porque falta

(...) a conjugação do trabalho coletivo entre os professores regulares das turmas e os professores que desencadeiam as tarefas de reforço e recuperação. Há também nesses moldes de reforço e recuperação um aspecto negativo, que é a estigmatização dos que delas se servem – isso quando não há a condenação dos indisciplinados aos “trabalhos forçados” nas salas de reforço (ALAVARSE, 2009, p. 45).

Outro destaque feito pelo autor é que não é possível uma unicidade acerca do ciclo, cada rede terá sua particularidade.

(...) pode-se dizer que a polarização com o modelo seriado é muito mais retórica do que empírica. Mesmo diante das principais iniciativas de implantação de ciclos no Brasil – localizadas nas redes públicas de Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo (estado e município) – não seria possível apresentar um paradigma de ciclos, mas alguns elementos que compõem um quadro ainda muito inicial de alternativas à seriação. Essas redes, contudo, se comparadas ao conjunto das redes públicas que são esmagadoramente seriadas e excludentes, indicam avanços significativos, mesmo que se considere que estão longe dos objetivos preconizados por seus idealizadores (ALAVARSE, 2009, p. 46).

A argumentação em defesa dos ciclos esteve sempre vinculada à necessidade de solucionar a grave questão da reprovação na educação pública brasileira (MIRANDA, 2009, p. 24).

Libâneo em 2004 foi entrevistado pela *Revista Plurais* e alertou que o ciclo se situa como um espaço/tempo que foca na convivência dos alunos e na sociabilidade, é um local de acolhimento e compartilhamento onde a escola passa a ser um lócus de acolhimento dos ritmos e das diferenças, muito mais do que um “espaço propiciador de condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos” (LIBÂNEO, 2012, p.17). Esse é o conjunto de questões sobre as quais Miranda (2009) reflete, pois, a escola ciclada

(...) deixa de orientar-se predominantemente por uma lógica vinculada aos processos de aquisição do conhecimento e suas amarras de retenção (*princípio do conhecimento*) para orientar-se por outra lógica fundada em um *princípio da socialidade*, o qual propõe que a escola

deva ser uma instância cuja finalidade precípua seria efetivar-se como um espaço/tempo ao qual os alunos devam pertencer, flexibilizando ou suprimindo os fatores que promovem a retenção. [...] e a suposta noção de unidade anteriormente tecida por uma ideia de organização escolar baseada no conhecimento desaparece, será preciso constituir outra unidade, agora sustentada pela noção de diversidade. Quais as implicações dessa mudança de concepção? *Assim, a discussão do sentido da escola proposto pela escola de ciclos não escapa de um debate contemporâneo importante que encontra suas raízes no processo de constituição da sociedade burguesa: o princípio da igualdade e as tentativas de removê-lo em nome do princípio da diferença, da diversidade* (MIRANDA, 2009, p. 28, grifos nossos).

Para Miranda (2005), com o ciclo a “escola constituída sob o *princípio do conhecimento* estaria dando lugar a uma escola orientada pelo *princípio da socialidade*”<sup>36</sup>. (p. 641, *grifos da autora*), já que agora a escola deveria combater a desigualdade social, em particular as desigualdades que afetariam a própria escola. Ao garantir a permanência da criança por períodos mais extensos e mais flexíveis na escola, como os ciclos permitem, já que a retenção foi flexibilizada ou suprimida em alguns casos, os elementos de exclusão deixam de operar via retenção, prevalecendo a ideia de socialidade. Dessa forma os educandos são contemplados em suas diferenças e diversidades de aprendizagem, permitindo que eles continuem na escola independente do conhecimento adquirido. O princípio preponderante não é mais o conhecimento, passa a ser outro “a inclusão no espaço escolar, a socialização do educando. Trata-se, segundo a autora, de uma “sociedade que *a priori* exclui as possibilidades de uma verdadeira igualdade” (MIRANDA, 2005, p. 32).

Como foi possível perceber com a pontuação dos vários autores citados acima, há uma série de divergências e contradições entre o que é idealizado para os ciclos de formação e o que de fato se implementa. Percebe-se que se de fato fosse implementado como foi teorizado inicialmente (Arroyo), os ciclos teriam muito a contribuir para a formação dos educandos das classes populares, possibilitando oportunidades de

---

Socialidade se distingue de sociabilidade e socialização, cada conceito traz um significado. A escola ciclada passa a se orientar sob a socialidade, que prescinde da mediação do conhecimento como dimensão fundamental nesse espaço. Para essa concepção Miranda (2005) diz que “o importante é que os alunos permaneçam na escola e desfrutem o que ela pode lhes oferecer: cidadania, valores e não mais essencialmente o conhecimento, que passa a ser coadjuvante.” [...] *princípio da socialidade*, o qual propõe que a escola deva ser uma instância cuja finalidade precípua seja promover a socialidade dos alunos, ou seja, efetiva-se como um espaço/tempo ao qual devam pertencer e constituir um lugar no mundo, deixando como secundária a tarefa de instruí-los para o mundo. O termo “socialidade” demarca, assim, um espaço/tempo de convivência representado pela escola.” (MIRANDA, 2005, p. 648)

desenvolvimento mais efetivas do que a seriação. Porém, mais uma vez se coloca a dificuldade entre o que está prescrito e o que de fato, por inúmeros fatores e condições, tem possibilidade de se efetivar na realidade do chão da escola, como aponta Silva (2000). Com a mudança de gestão política o projeto acaba sendo alterado, e muitas vezes para pior, não há uma política de continuidade entre o que estava sendo discutido, e sim uma série de interrupções. Portanto, para as escolas que implementaram os ciclos, o desafio de não se reduzirem a uma política de aprovação automática, ainda está dado. O desafio de terem um papel efetivo na formação dos alunos, contemplando o aspecto social, político e intelectual, não permitindo que as características de índices positivos de aprovação, desejadas pelas políticas internacionais com os ciclos, sejam o único destaque.

Desde 1998, na RME de Goiânia, muita coisa já se experimentou, potencialidades e fragilidades já foram evidenciadas até o momento. Do que já foi desenvolvido em relação aos ciclos é possível perceber que existem vantagens como: o aluno com dificuldade continuar incluído, a instituição ter que organizar formas de equacionar essas dificuldades com um momento que o aluno é retirado da sala para o reforço escolar, ter um professor a mais que permite aos outros planejarem, estudarem e realizar o atendimento, a possibilidade de realizar o trabalho a partir de projetos interdisciplinares não focando em disciplinas rígidas, entre outras. Há também fragilidades como as dificuldades de efetivação na prática, devido aos desafios surgem.

A tendência à estagnação da proposta *ciclos* na RME de Goiânia, as certas regressões de acordo com as gestões políticas que assumiram a prefeitura, que chegaram e fizeram alterações principalmente em relação a proposta construída até 2004 (REIS, 2015), implicaram em estagnação e impregnação da lógica seriada, seletiva e excludente que os ciclos tentaram combater por dentro dela mesma. Na essência a tentativa de retomada da seriação hierarquizada seletiva, como foi apresentado acima, com os pedidos de alterações feitos através do CME e aprovado em suas resoluções, expressam uma tentativa de reverter o quadro e retomar elementos da seriação.

É preciso tentar equacionar essas mudanças para alcançar uma aprendizagem efetiva e a educação de qualidade, mesmo que nos marcos do capitalismo, não se deve destacar somente os índices de não reprovação, porque na prática o que ganhou efetividade tem sido somente esse aspecto. Mas sim o início da construção de uma

educação de fato seja capaz de formar pessoas críticas e comprometidas com a mudança social, a escola não deve abdicar desse papel.

Encerrada as considerações acerca da problemática geral do ciclo, na próxima sessão será apresentado como, em Goiânia, os ciclos propõem resolver a questão das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

## 2.2 – Alunos com dificuldades de escolarização e organização da escola

Nessa seção será apresentada uma retomada do tema fracasso escolar <sup>37</sup>, apontando como ele foi compreendido historicamente e como ele tem o seu entendimento modificado com o regime dos ciclos. Antes havia alguma facilidade em localizar os alunos que fracassavam, eram aqueles que tinham reprovações, mas com os ciclos, esse cenário muda. Para localizar os alunos que fracassam na escola ciclada, é preciso utilizar outras estratégias, pois, está mais sutil a localização desse processo, já que a reprovação não é mais usual. Porém, há a permanência de aspectos que já existiam na discussão sobre fracasso escolar, como o preconceito e a estigmatização daqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem. A discussão nessa seção abordará a temática do fracasso escolar no interior da escola pública e da aprendizagem, referendada em Patto (2008), Arroyo (1992, 2000), Tiballi; Carvalho (2012) Ribeiro (2013) e Vygotsky (2000, 2010).

Antes de trabalhar com o conceito *dificuldade de aprendizagem* se faz necessário apresentar o conceito de aprendizagem, o faremos a partir das contribuições de Vygotsky (2000, 2010). Para esse autor, a aprendizagem está atrelada ao desenvolvimento e começa muito antes da aprendizagem escolar e nunca parte do zero. “Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VYGOTSKY, p. 109, 2010) e ela é precedida de uma etapa definida de desenvolvimento, alcançada pela criança antes de entrar para a escola. “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em

---

37

Termo comumente utilizado para estudar a dificuldade de aprendizagem (TIBALLI; CARVALHO, p.3) e geralmente se identifica as crianças que têm dificuldade para aprender da mesma forma e no mesmo ritmo que seus colegas de sala de aula como estando em situação de fracasso escolar ou dificuldade de aprendizagem escolar.

contato pela primeira vez, na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VYGOTSKY, 2010, p.110).

A aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é sempre precedida de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançada pela criança antes de entrar para a escola. “A aprendizagem escolar dá algo de completamente novo para o curso de desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 2010, p.110) e ela deve ser coerente com o seu nível de desenvolvimento. Daí supõe-se que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. O que leva a considerar que, somente quando a criança alcançou determinado nível de desenvolvimento ela está apta e com verdadeiras condições de aprender ou avançar em seu aprendizado.

O autor reconhece que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, de modo que é necessário considerar 2 níveis de desenvolvimento de uma criança. O primeiro nível é conhecido como *nível de desenvolvimento efetivo da criança*<sup>38</sup> e o segundo nível é a *zona de desenvolvimento potencial*<sup>39</sup> ou “área de desenvolvimento potencial que permite determinar os futuros passos da criança, a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento que já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (VYGOTSKY, 2010, p.113). A tarefa da escola deve consistir em fazer esforços para desenvolver o que falta a criança, sendo assim, a característica essencial da aprendizagem é a que engendra a área de desenvolvimento potencial, “ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança” (VYGOTSKY, 2010, p. 115). O desdobramento desse pensamento

---

38

Corresponde ao “nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança, que se conseguiu como resultado de um específico processo de *desenvolvimento já realizado*” (VYGOTSKY, 2010, p.111).

39

Ou, ZDP (zona de desenvolvimento potencial), corresponde a “diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança” (VYGOTSKY, 2010, p. 112) e a zona de desenvolvimento potencial corresponde a coisas que a criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos.

é o entendimento de Vygotsky de que o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento e apresenta uma ideia interessante ao compreender que

*A aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente [...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem (VYGOTSKY, 2010, p.115, grifos nossos).*

A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar. Essa hipótese pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 2010, p.116).

A aprendizagem e o desenvolvimento estão diretamente ligados, mas, para o autor, não se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento não acompanha a aprendizagem escolar, existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem. A natureza psicológica dos processos de aprendizagem está ligada ao desenvolvimento do sistema nervoso central e a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento.

Vygotsky (2010) defende a tese de que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem.

Para Neves e Damiani (2006), a aprendizagem de acordo com Vygotsky é um processo interno, ativo e interpessoal, primeiro somos seres sociais e depois nos individualizamos. As autoras consideram que Vygotsky faz uma abordagem historicizadora do psiquismo humano, e sua teoria pode ser caracterizada como sócio-histórica, interligando a relação dialética entre o ensinar e o aprender.

As dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas a alguma “debilidade” de como esse procedimento tem sido realizado, e se as crianças apresentam dificuldades de aprendizagem é porque existem “debilidades” ligadas a como o processo é realizado, já que se a criança aprende, ela conseqüentemente irá se desenvolver. Em consonância com estudos acerca do tema, a fonte da dificuldade de aprendizagem pode ser encontrada em 3 explicações mais recorrentes: 1º carência cultural/ideologia do dom; 2º problemas sociais/extramuros escolares (PATTO, 2008); 3º problemas que advêm da própria organização da escola/intramuros escolares (ARROYO, 1992), que serão apresentadas mais a diante.

O que tem espantado pesquisadores é que essas dificuldades se converteram em altos índices de reprovação e de fracasso escolar<sup>40</sup>, que o Brasil vivenciou e ainda vivencia (TIBALLI; CARVALHO 2012), o que pode ser considerado como um dos mais graves problemas que afetam a educação pública brasileira. A maior dificuldade de identificar o problema vem após a implantação dos ciclos e se apresenta em situações como quando o aluno passa pelo sistema educacional, mas não se alfabetiza e não adquire os mecanismos básicos de acesso à leitura e escrita, configurando assim uma nova percepção de fracasso intraescolar, já que a reprovação praticamente não existe mais. A origem dessa dificuldade precisa ser verificada para ser sanada.

Em concordância com o aporte teórico de Vygotsky (2001, 2010) é possível depreender que as dificuldades de aprendizagem são um fator que leva a vulnerabilidade no desenvolvimento do aluno, logo elas precisam ser resolvidas para que o educando tenha condições de desenvolver-se amplamente e para que ele não obtenha sequelas no seu futuro escolar e social.

Consideram-se dificuldades de aprendizagem aquelas apresentadas ou só percebidas no momento de ingresso da criança no ensino formal. O conceito é abrangente e inclui problemas decorrentes do sistema educacional, de características próprias do indivíduo e de influências ambientais (Paín, 1985) (SANTOS; MARTURANO, 1999, p.3).

As dificuldades de aprendizagem escolar são vistas como condição de vulnerabilidade psicossocial, e podem desenvolver sentimentos de baixa autoestima e

---

40

Expressão usada para nomear fenômenos como baixo rendimento, a repetência e a evasão escolar (PATTO, 2010).

inferioridade (MARTURANO; SANTOS, 1999), se persistirem podem afetar negativamente o desenvolvimento do sujeito. Frequentemente são acompanhadas de déficits em habilidades sociais e problemas emocionais ou de comportamento, prejudicando o futuro dessas crianças, o que impõe uma necessidade urgente de tentar sanar esses problemas.

Patto (2010) alerta que, o mais acertado seria nominar dificuldades de escolarização dos alunos que apresentam o que hoje é entendido como dificuldades de aprendizagem. Elas devem ser contextualizadas para além das características individuais e familiares, já que para algumas concepções o indivíduo e a família é que são os responsáveis pelas dificuldades escolares enfrentadas pelos alunos. Logo, deve-se levar em consideração uma série de fatores macroestruturais, pois a escola não pode ser compreendida como uma ilha separada e isolada de todos os determinantes sociais.

O objetivo é não definir as dificuldades de aprendizagem como problemas individuais, como distúrbios/deficiências: intelectuais, físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, familiares e culturais, como historicamente foi feito na tentativa de culpabilizar o indivíduo pelo seu fracasso, desconsiderando vários outros nexos que podem estar envolvidos no processo.

Dizendo de outro modo, não se pode entender as dificuldades de escolares de grande contingente de crianças brasileiras sem que se entenda o processo institucional que as produz e a relação desse processo com as características econômicas e políticas da sociedade em que ela se dá (PATTO, 2010, p. 2).

A questão que merece destaque é: por que os filhos das classes populares são os que majoritariamente fracassam? Há toda uma gama de preconceitos que Patto (2010), baseando-se nos aportes da sociologia, apresenta em seu levantamento histórico explicando como esse processo veio se desenvolvendo.

Se a dificuldade de escolarização se apresenta e é possível percebê-la, caberia à escola empreender todo um movimento na tentativa de saná-lo. Não cabendo somente o envolvimento da professora, mas de toda a instituição, para que somente depois de todos os recursos empregados, a escola, no fim, possa dizer que fez tudo que estava ao seu alcance para sanar as dificuldades daquela criança. Porém, ao mesmo tempo há uma

limitação do sistema educacional, que muitas vezes não oferece condições necessárias para fomentar suporte a essa criança.

A expressão *fracasso* no *Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa* pode ser entendida como: falta de êxito, mau êxito, malogro, insucesso em algo específico como um projeto, uma atuação ou em algo genérico como a profissão, o amor ou qualquer outra dimensão da vida. E no caso do fracasso escolar, mau êxito na escola. Nossa atenção deve se voltar para além da reprovação, o fracasso também deve ser entendido como aprovação com baixo índice de aprendizagem, já que com os ciclos e a progressão automática o número de reprovações foi e será necessariamente reduzido.

De modo geral, nos estudos sobre o fracasso escolar, temos uma primeira corrente que coloca o foco do problema no aluno e/ou família – teoria da carência cultural. A segunda corrente acentua a participação da sociedade como responsável (Patto, 2008) e a terceira apresenta a responsabilização da escola (Arroyo, 1992) diante do fracasso. Essas são as principais explicações acerca do tema.

A abordagem de Patto (2008) acerca da carência cultural é a de que existem alguns mitos a respeito do fracasso: a criança não aprende porque é carente, por causa da carência do professor e sua má formação, porque os professores são mal remunerados ou porque seria responsabilidade da família que é carente culturalmente e não tem condições de oferecer auxílio em casa para a criança. Esses são alguns dos motivos mais recorrentes no senso comum das instituições escolares, como mostrou a pesquisa de Carvalho; Tiballi (2012).

A revolução francesa frutificou as ideias de liberdade, igualdade e fraternidade, como um projeto político liberal que tinha o intuito inicial de abolir a desigualdade de direitos civis, políticos e sociais vigentes na sociedade feudal. Porém, esses ideais não vigoraram para toda a sociedade e imputaram a responsabilidade do fracasso ao indivíduo. Se ele fracassasse e não se mostrasse suficientemente capaz de romper as barreiras, o culpado seria ele próprio, já que as condições foram supostamente dadas. A relação se estende à escola, se o aluno a estava frequentando, caberia a ele se esforçar ao máximo. Essa concepção perdura ainda nos meios escolares e está ligada ao liberalismo, que responsabiliza o sujeito pelo sucesso ou pelo fracasso (Patto, 2010), é dela que advém a responsabilização da criança ou da família pelo fracasso escolar.

No século XIX, o desenvolvimento da biologia e da medicina nomeou as crianças com dificuldade de aprendizagem como “anormais”. Os psiquiatras foram os primeiros a se dedicarem a investigar as dificuldades de aprendizagem, atrelando-as a defeitos orgânicos e tendo-as como sinônimo de anormalidade. Ainda havia uma relação muito forte com o positivismo, por isso houve a criação da escala de Binet, no final do século XIX, com o objetivo de medir a inteligência. Já em 1930 o teste do QI (quociente de inteligência) é criado, nesses desdobramentos surgem também a psicologização da dificuldade de aprendizagem, que ganha força imputando problemas individuais na justificação do fracasso escolar (Patto, 2008).

Dentro desse aspecto da exclusão, uma das definições de fracasso escolar surge com a teoria da carência cultural, que predominou no pensamento brasileiro até década de 1970, como se houvesse uma suposta menor capacidade da criança pobre para aprender os conteúdos e essa capacidade fosse inata, já que ela é pobre e carente de cultura. Desta maneira, a falha estaria primeiramente na criança que tem carência e depois na escola por cobrar coisas que vão além da sua capacidade de pobre. O erro, segundo essa concepção, estaria em querer ensinar com os mesmos métodos e mesmos conteúdos crianças “diferentes”. Também se desenvolveram as teorias racistas, que afirmavam que “[...] negros e minorias latinas são portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos” (PATTO, 2008, p. 108). Há uma responsabilização da criança pela sua não aprendizagem, afinal a escola estaria pronta para ensinar, porém, a criança não estaria pronta para aprender.

No Brasil o fracasso escolar começa a ser visto como um problema social na década de 1970, uma vez que se inicia a expansão do ensino fundamental e nem todos que estavam na escola, estavam aprendendo.

Spencer segundo Patto (2008) advogou a teoria do “darwinismo social”, que entende que a seleção social e educacional seria algo normal de se esperar, posto que ela ocorreria de acordo com o mérito, selecionando os melhores. Nesse contexto, segundo Ribeiro (2013) “[...] quando a educação começa a ser vista como um meio de se adquirir prestígio social, que as teorias racistas começam a ser divulgadas” (p.15).

Complementando esse cenário ocorreu a medicalização do fracasso escolar, as dificuldades de aprendizagem escolar eram entendidas como consequência de distúrbios

físicos e psíquicos, por isso era preciso recorrer a medicamentos. A psicologização do fracasso escolar (PATTO, 2008) estava ligada à medicalização e esteve em vigor até a década de 1980, de acordo a autora.

Esta é uma das visões acerca do fracasso escolar e se faz necessário que ele seja entendido na sua historicidade, em que somente o acesso à escolarização não garante o processo de apropriação do conhecimento e é mais recorrente encontrar explicações que culpam ora a família, ora o aluno pelo seu não aprendizado. Não se considera, segundo Caiado (2010), os poucos investimentos públicos na formação de professores, os baixos salários, a sobrecarga de trabalho, os planos de carreira inexistentes ou que quando existem são inconsistentes, na relação com o fracasso escolar.

Quando esta culpa pelo insucesso recai sobre o indivíduo, a exclusão torna-se mais cruel do que a própria exclusão formal/oficial, pois há dispositivos inconscientes tanto da sociedade, da escola, do professor, quanto do próprio aluno que levam ao reconhecimento (que estigmatiza) de que este indivíduo não está em sintonia com o mundo escolarizado” (SOUSA, 2007, p.2).

Uma segunda corrente de explicação do tema é empreendida por Patto (2008), ao fazer o percurso de compreender a vida cotidiana na escola, pautado na sociologia da vida cotidiana com base em Agnes Heller, objetivando explicar as dificuldades de escolarização. Patto (2008) destaca que é preciso considerar as dimensões econômicas, sociais e políticas presentes na sociedade vigente, desvelando suas características para assim compreender as instituições e ideias vigentes. E assim, apreender a essência da escola e da política educacional como instituições sociais umbilicalmente relacionadas, influenciadas e constituídas pelo caráter econômico, social e político que são os responsáveis pela dificuldade de escolarização.

Por conseguinte, Patto (2008) apresenta o conceito *dificuldades de escolarização* substituindo o conceito *distúrbios de aprendizagem* e propõe um rompimento da culpabilização do indivíduo pelo seu “insucesso”, apontando a participação das políticas de educação e da própria escola, como gestoras responsáveis pela repetência e pela evasão escolar. Essa visão propõe que a responsabilidade em relação às dificuldades individuais seja direcionada aos fatores macrossociais e extraescolares e não ao próprio sujeito. Isto é, busca-se também compreender o

processo institucional que produz as dificuldades de aprendizagem e sua relação com as características econômicas e políticas.

Para Patto (2008) o fracasso escolar é produzido, e é necessário investigar como ele se produz antes de indicar quem é o culpado, se é que poderíamos elencar um único culpado. Ao fazer essa investigação é importante não desviar o olhar das questões sociais e pedagógicas. É preciso ampliar a visão corrente de responsabilização da família, que geralmente é acompanhada da ideia de que a família não ajuda em casa, passa o dia todo fora e não dá assistência ou a de que o próprio indivíduo não se dedica suficientemente.

Do alto de sua posição de poder e permeada por preconceitos e estereótipos, a escola acaba por apresentar às famílias a dificuldades de seus filhos como algo inerente ao sujeito, direcionando-lhes toda a responsabilidade por seu insucesso escolar (RIBEIRO, 2009, p. 31).

Segundo Patto (2008), na maioria das vezes, uma ação pedagógica inexpressiva tenta se justificar por se tratar de um trabalho realizado com famílias economicamente pobres, reproduzindo a ideia de que essas famílias trazem consigo “deficiências” que impossibilitam o sucesso de qualquer trabalho pedagógico, então a escola se vê isenta de traçar um trabalho diferenciado, dado que ele é visto como perda de tempo e infrutífero. Essa conclusão é perigosa, porque acaba dispensando reflexões sobre a prática pedagógica, e ainda pode ser agressiva, pois as crianças que mais precisariam de assistência podem ser isoladas e esquecidas sem nenhuma ação de apoio pedagógico. Nessa concepção fica explícito o preconceito que permeia a relação professor/aluno e evidente a reprodução de uma lógica nefasta, em que se compartilha do discurso escolar de que o problema está na incapacidade da criança em aprender. Porém, não se levanta o questionamento da falta de condições da escola em cumprir o seu papel de ensinar.

Patto (2008) busca a origem e as causas do fracasso escolar, vinculando-as aos mecanismos sociais de seleção, hierarquização e exclusão. Também indica a necessidade da busca de novos referenciais teóricos e metodológicos que captem o fracasso escolar em sua complexidade, assim como a necessidade de estudos sobre e no interior das escolas.

Aprendizagem acontece num contexto, devendo haver motivação, estímulos, incentivos e, dessa maneira, nunca uma única pessoa pode ser responsabilizada. [...] Dentre os inúmeros fatores correlacionados com o fracasso escolar, aparecem tanto os extra-escolares, como os intra-escolares. Os primeiros dizem respeito às más condições de vida e de subsistência de grande parte da população brasileira no que tange à escolaridade, tais como as péssimas condições econômicas, responsáveis, dentre outros fatores pela fome e desnutrição, a falta de moradias adequadas e de saneamento básico, enfim, todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos privilegiadas. Já os fatores intra-escolares se relacionam ao currículo, aos programas, o trabalho desenvolvido pelo professor e pelos especialistas, as avaliações de desempenho dos alunos, e outros. Tudo isso contribui para o fracasso escolar das crianças de origem social e econômica desfavorecidas, ainda que grande parte desse fracasso se deva sem dúvida à pobreza material da qual essas crianças são vítimas (PAULA, 2009, p. 202)

A terceira corrente de explicação, empreendida por Arroyo (1992), entende que antes de criticar as análises clínicas e individuais do fracasso escolar é preciso empreender uma visão acerca de como a escola o tem reproduzido e mantido. Para o autor, não se pode considerar o fracasso escolar como algo externo ao processo de ensino ou como uma doença crônica, pois isso desabilita a responsabilidade da escola e implica a ideia de que o rendimento do aluno é algo externo ao processo de ensino.

Segundo Arroyo (1992), existe uma cultura da exclusão nas instituições sociais brasileiras - que está presente também na escola - gerada e mantida para reforçar uma sociedade que reproduz uma lógica desigual e excludente e a escola reproduzirá essa mesma lógica (seletiva e excludente) que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Para ele é essencial tratar desse problema para encarar de frente o problema do sucesso e do fracasso.

Arroyo (1992) pondera que, mesmo com o avanço da educação básica em direção à universalização, não se conseguiu fazer com que a escola fosse estruturada para garantia desse direito, prevalecendo assim, seu caráter excludente e seletivo. “A cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir” (ARROYO, 1992, p. 47). Portanto,

descolarizar o fracasso não significa inocentar a escola nem seus gestores e mestres, nem seus currículos, grades e processos de aprovação/reprovação. É focalizar a escola enquanto instituição,

enquanto materialização de uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Inspira-nos a ideia de que, enquanto não radicalizemos nossa análise nessa direção e enquanto não redefinamos a ossatura rígida e seletiva de nosso sistema escolar (um dos mais rígidos e seletivos do mundo), não estaremos encarando de frente e o problema do fracasso nem do sucesso (ARROYO, 2000, p. 34).

As explicações têm sido úteis para isentar a responsabilidade da escola e dos profissionais sobre o fracasso. Segundo Forgiarini e Silva (2008), as práticas pedagógicas precisam ser revistas, assim como, a “relação professor-aluno; a metodologia de trabalho do professor; o currículo; a avaliação e a gestão escolar. Essa reflexão não pode perder de vista a especificidade do trabalho escolar” (p. 6).

Um dos desafios é compreender como a escola enfrenta o fracasso escolar e verificar quais são as propostas de intervenção em sala de aula ou fora dela. As crianças passam pela escola, repetem, evadem, retornam para escola, porém, não conseguem se apropriar da ferramenta de leitura e escrita. Se faz necessário buscar os nexos históricos, sociais, políticos e institucionais da não aprendizagem.

Para Caiado (2010), a expressão crianças com dificuldade de aprendizagem supõe que o foco da dificuldade concentra-se na criança<sup>41</sup>. Segundo o autor as explicações que culpabilizam ora o aluno, ora a família pelo fracasso escolar, encontram terreno fértil em abordagens teóricas que negam a historicidade da constituição humana.

Paula (2009) apresenta duas situações de insucesso escolar, em uma delas os alunos seguem seu estudo e não conseguem o tão almejado sucesso, repetindo a mesma série por vários anos, costumam ser taxados de incompetentes, desajustados, deficientes, o que soa como ameaças silenciosas aos ouvidos infantis, rebaixando sua autoestima mais e mais até que desistem da escola. A outra situação são crianças que passam para séries seguintes, não ficam retidas, porém, não aprendem o que foi ensinado. Essa situação é presente nos ciclos que, modificam a lógica de identificação do fracasso escolar nessa nova configuração de organização escolar, sendo assim,

Democratização *do acesso à escola*, não tem igualmente ocorrido a democratização *da escola*. Nossa escola tem-se mostrado

---

41

Por isso Patto (2010) propõe a mudança para dificuldades de escolarização.

incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas sobretudo, de legitimá-las (SOARES, 1986, p. 5-6).

Soares (1986) indica explicações para definir a causa do fracasso escolar: a ideologia do dom, que supõe a ideologia da deficiência/carência cultural e a ideologia das diferenças culturais, concordando em alguns aspectos que Patto (2008) identifica em seu estudo. Todas essas explicações culpabilizam o indivíduo pobre que seria o responsável pelo seu fracasso.

Já para os pais a culpa é do professor, que não se dedicou o bastante. Para Paula (2009), a culpa é de todos esses fatores associados coletivamente que influenciam a culminância do fracasso, e é necessário levar em consideração a estrutura da escola, a estrutura social e a inadequação dessa estrutura à situação real de vida da criança, “abrindo espaço para outras variáveis que também influenciam no processo da aprendizagem como a instituição, o método de ensino, as relações professor/aluno, os aspectos socioculturais, a história de vida do sujeito, entre outras” (PAULA, 2009, p.207). Antes de dar um veredicto final, de fato, é necessário fazer uma investigação profunda acerca da realidade da criança.

O fracasso escolar impede o homem de alcançar o conhecimento que é uma importante ferramenta para a luta por sua emancipação. O conhecimento precisa ser democratizado para que atue na perspectiva de construção de um mundo mais justo, e é importante recorrer à pedagogia histórico-crítica, segundo Forgiarini e Silva (2008), para alcançar esses objetivos. Os autores apontam alguns elementos relevantes na tentativa de solucionar o fracasso escolar. De acordo com a conclusão deles, alguns fatores são importantes para trabalhar em busca da eliminação do fracasso escolar, são eles:

- Romper com a imagem do aluno ideal e da culpabilização daquele que sofre o fracasso escolar, se faz necessário o aprofundamento teórico e a tomada de posição a favor de uma sociedade mais justa, em que o ser humano seja considerado em sua plenitude e não somente como mera marionete nas mãos dos capitalistas.

- Uma escola que se preocupe verdadeiramente com a construção do conhecimento, com clareza do que tem que fazer, com o compromisso político e competência técnica.

- O fortalecimento da gestão democrática, para reivindicar melhorias, redução de alunos por turma, formação continuada, pressão para políticas educacionais que possibilitem educação de qualidade para todos.

-Professores que tenham um posicionamento político-pedagógico e compreendam que suas ações têm implicações políticas carregadas de intencionalidade.

Um aprofundamento teórico se faz necessário para que se consiga em dada medida, romper com a lógica do capital e colocarmos acima de tudo a verdadeira democratização do saber. “Ações organizadas para contribuir com a superação do fracasso escolar, não podem ser feitas de forma isolada e descontextualizada, pois não chegará a resultados concretos, positivos” (FORGIARINI e SILVA, 2008, p. 22).

Arroyo (2000) vai ao encontro à citação de Forgiarini e Silva (2008), no sentido de chamar a atenção para aspectos mais amplos e gerais.

(...) o fracasso é o produto da cultura da exclusão e da estrutura seletiva de nosso sistema seriado; à medida que a seriação é superada, os currículos são desgradeados e a nova organização por ciclos de formação vai sendo construída, a escola e a prática educativa vão superando a concepção de escolarização básica que inspira o sistema seriado e vai se afirmando outra concepção, mais humanista e totalizante, de educação básica. Essa passagem é lenta, porém fundamental para equacionar o fracasso/sucesso escolar com novos referenciais. Estamos aprendendo que somente equacionamos devidamente o fracasso, a defasagem idade/série, os estudos acelerados, à medida que avançamos, relacionando essa realidade à concepção de educação básica que inspirou por décadas nosso sistema escolar. A manutenção dessa concepção explicaria a persistência de uma cultura e uma estrutura seletivas e excludentes e da concepção e prática de fracasso/sucesso que até hoje nos persegue (ARROYO, 2000, p. 36).

As bases do fracasso escolar estão relacionadas, de acordo com Arroyo (2000), a um sistema seriado que se modifica com a proposição dos ciclos, porém, as bases do fracasso escolar não deixam de existir. A exclusão agora ocorre através de mecanismos intraescolares, já que o aluno não é mais expulso da escola como na seriação. Segundo o autor, a cada momento social o fracasso escolar é repostado com novas conotações. Alguns autores advogam que deve haver ações coletivas, com apoio da comunidade e participação dos alunos, para que o fracasso não se perpetue intramuros da escola e continue negando o acesso ao saber sistematizado para a parcela que mais necessita. Mesmo com o regime dos ciclos, a exclusão ainda existe e segue sendo um desafio lidar

com ela. Complementando essa ideia há o conceito desenvolvido por Kuenzer (2002) denominado *inclusão excludente*, que consiste em

estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2002, p. 15).

Segundo a autora, estratégias de “empurroterapia” tem ganhado visibilidade com o objetivo de melhorar as estatísticas educacionais recorrendo a: ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração<sup>42</sup>. Arroyo (2000) entende essas soluções como pontuais para problemas estruturais da educação brasileira, por isso compreende que tem que haver uma mudança radical das estruturas do sistema escolar, uma delas estaria ligada a própria implantação dos ciclos, como início da mudança.

Essa ênfase em colocar como foco de nossa intervenção o repensar da cultura da seletividade tão incrustada em nossa cultura social e política e, também, em nossa cultura escolar e profissional, e a ênfase em mexer nas estruturas que a materializam e perpetuam, representam, no meu entender, um avanço significativo na formulação de políticas, não apenas voltadas para a persistente preocupação com o fracasso, mas voltadas para o reordenamento de nosso sistema escolar como um todo. (...) Novas formas de organização dos tempos, dos espaços, do trabalho escolar vêm sendo ensaiadas com seriedade e profissionalismo, buscando, enfim, quebrar a matriz da concepção e prática de escolarização, de sucesso/fracasso (ARROYO, 2000, p. 35).

Como em toda ação existe contradição, Kuenzer (2002) salienta que se implantados de forma adequada, os ciclos podem favorecer a democratização de oportunidades educacionais.

Para Charlot (2000) é preciso pensar além da origem, da procedência social ou das diferenças de aproveitamento baseadas em notas ou estatísticas, como referência para explicar o fracasso escolar, é preciso ir a fundo para captar as causas e a persistência desse fracasso na relação do sujeito com o saber. Já que ele é “um ser

---

42

C.f Silva (2000) sua dissertação estudou as classes de aceleração na SME de Goiânia.

singular, exemplar único da espécie humana, que tem sua história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade” (CHARLOT, 2000, p.33).

Outro aspecto que está por trás da concepção de reprovação é o de considerar a avaliação como somatória, como alerta Paro (2007).

A reprovação escolar não é estúpida apenas porque destrói a autoestima do educando, num processo *antieducativo* que despreza o mais importante na relação pedagógica, ou seja, a condição de *sujeito* do aluno, a única que permite o êxito no aprendizado. Ela é estúpida também por motivos que poderiam estar à disposição mesmo de quem não tenha conhecimentos especializados em pedagogia. Isso porque a reprovação, a pretexto de pôr, no aluno, a culpa por um fracasso que é de todo o sistema escolar, revela-se a própria negação do mais mezinho processo avaliativo, necessário a qualquer prática humana, individual ou coletiva (PARO, 2003, p.1).

Há uma tentativa de mudança com os ciclos, porém, como foi possível perceber, essa é uma das tentativas que mais enfrentam resistência, pois parte da aprovação automática, ainda que considere a importância de realizar a avaliação processual, formativa, permanente, para que se possa corrigir os erros e ter condições apropriadas de reverter as dificuldades dos alunos.

\*\*\*

Nesse capítulo foi apresentada a constituição dos ciclos em âmbito nacional e regional (RME/Goiânia) e dela foi possível depreender que atualmente há pouco domínio de redes que adotam esse modelo de organização nas escolas públicas. Uma das justificativas para sua adoção seria possibilitar mais uma ação de combate ao fracasso escolar que, como o regime de seriação, foi se gestando historicamente com índices alarmantes.

Com os ciclos, as principais consequências do fracasso passam a ser combatidas com mais afinco e a retenção, quando ocorre, é ao fim de cada ciclo, não sendo possível haver reprovação ao final de cada ano. Assim acontece na RME de Goiânia, porque cada experiência adotará uma forma de avaliação particular, podendo ocorrer algumas variações (retenção ao final de cada ano ou ao fim de cada ciclo) devido às particularidades de cada organização do ciclo.

Os ciclos passaram a oferecer a oportunidade do aluno não mais ficar retido, ser reprovado, abandonar a escola devido a uma dificuldade de escolarização. Com os ciclos foi criado um sistema de acompanhamento escolar através do atendimento individualizado na RME Goiânia, que tem o intuito de diminuir em parte essa exclusão, permitindo um momento diferenciado para tentar sanar as dificuldades. A concepção que subjaz essa ideia, de certa forma é a de que as debilidades que estariam contidas no sujeito podem ser sanadas na escola, através desse espaço que nela é oferecido. O que se assemelha ao entendimento do fracasso como responsabilidade do aluno, da família ou da falta de acesso aos bens culturais, de certa forma essa perspectiva culpabiliza o indivíduo. É possível depreender também que as causas das dificuldades são inúmeras e variadas, porém se a escola empreender a sua parte e o que está dentro do seu potencial de alcance, pelo menos assim estará sendo dada a oportunidade para os alunos tentarem reverter o quadro de dificuldade.

As escolas que Arroyo (2000) acompanhou durante a implantação dos ciclos, propunham entender o fracasso/sucesso escolar a partir de um olhar global da construção histórica do sistema de educação básica brasileira, é o que defende o autor. Não faziam do fracasso o problema, mas pretenderam construir outra concepção e prática de educação básica, sendo que a avaliação foi a que mais sofreu alterações no processo de implantação do ciclo.

O preço pago pelo acesso de todos à escolaridade, sem o correspondente investimento na estrutura física, formação de profissionais, acarretou uma perda de qualidade para a maioria e/ou a desvalorização do produto do trabalho escolar na educação de massa e massificada, ocorrendo a expansão sem as condições adequadas que pudessem oferecer uma qualidade socialmente referendada.

Os alunos, mesmo não tendo apreendido o conteúdo que seria necessário para a próxima etapa do ciclo, caminham para diante, já que o critério que passa a prevalecer é o da idade. O conhecimento como requisito para retenção ou aprovação se torna secundário no quesito da avaliação para aprovação/retenção. No próximo capítulo veremos como o atendimento individualizado tem se realizado em uma escola campo da RME de Goiânia.

## **CAPÍTULO 3**

### **A ESCOLA, OS PROFESSORES E O CONTEXTO: DO PRESCRITO AO REAL**

Nesse capítulo são apresentados os dados relacionados à escola-campo, sua estrutura, seu funcionamento, a forma como a escola se organiza para fazer o atendimento individualizado e os espaços em que ocorre esse atendimento. Um dos objetivos é mostrar como as professoras trabalham no atendimento individualizado, como realizam sua atividade de trabalho. Busca-se também reconhecer e localizar alguns indícios da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real e como essa distância é gerida pelo trabalhador em sua atividade de trabalho, no atendimento individualizado.

#### **3.1 A escola campo e os saberes das professoras participantes da pesquisa**

A escola campo está localizada na região noroeste da cidade de Goiânia, tem mais de 15 anos de funcionamento. Anteriormente a instituição atendia os alunos do ciclo II e III no período vespertino, um público que vinha de outra região da cidade. Atualmente atende o público que mora na própria região da escola e possui somente ciclo I e educação infantil, no período vespertino e matutino.

É uma escola arborizada, foi construída em um lote grande que comporta um quarteirão, seu espaço físico que não é utilizado integralmente, em uma parte dele não há nada construído. No vespertino a escola atende alunos da educação infantil e ensino fundamental do ciclo I e alguns alunos do Programa Mais Educação. A escola é grande tem 9 salas, dessas, 4 são de ciclo I com 6 professores sendo 4 regentes, 1 professora dinamizadora e 1 professor de educação física <sup>43</sup>. As professoras do ciclo I aceitaram

Do ciclo I somente o professor de educação física não será objeto de nossa pesquisa já que ele não realiza atendimento individualizado, por opção do grupo, pois segundo a coordenadora ele preferiu ficar com mais aulas, já que ele não é professor alfabetizador.

participar da pesquisa de forma solícita. A idade das professoras da pesquisa varia entre 31 e 56 anos, todas com pelo menos 3 anos de experiência nos ciclos.

A escola possui um ambiente informatizado<sup>44</sup>, uma sala de leitura, uma brinquedoteca e uma sala destinada para o Mais Educação. O atendimento individualizado pode ocorrer em qualquer uma dessas salas, desde que elas não estejam sendo utilizadas ou na própria sala dos alunos. As professoras e a coordenação fazem a seleção dos alunos que julgam necessário participar do atendimento, identificando-os nas primeiras semanas de aula, no início do ano letivo, para começar o trabalho de reforço escolar. Geralmente são crianças que apresentam dificuldades em acompanhar o ritmo da turma, que estão em um processo bem mais lento de alfabetização e aquisição da leitura e escrita.

A presença do professor dinamizador possibilita a "realização do trabalho coletivo, com a garantia de condições de atendimento individualizado ao educando, de uma dinâmica de trabalho como a metodologia de projetos, além, do desenvolvimento de projetos específicos direcionados a leitura e escrita e outras dimensões que forem julgadas necessárias" (GOIÂNIA, 2004, p.37-38) <sup>45</sup>. Esse documento também estipula que o professor dinamizador não deve ser o professor substituto para cobrir faltas, mas deve ser o responsável por dinamizar as aulas. É no momento da aula do dinamizador<sup>46</sup> ou do professor de Educação Física que a criança é retirada da sala de aula para o reforço. Nas diretrizes da RME não há especificação quanto ao local onde ele deve acontecer, o que faz com que nas instituições o espaço que esteja disponível seja utilizado para sua realização. A coordenação produz um horário distribuindo a carga horária dos docentes e estipula os horários que serão para estudo, para atendimento e para as aulas.

---

44

Na realidade os computadores não funcionam.

45

Nos outros documentos analisados não foi possível localizar outras prescrições para o atendimento individualizado.

46

Tem o objetivo de dinamizar o trabalho e proporcionar maiores alternativas de organização do tempo e dos espaços escolares. (GOIÂNIA, 2004, p. 38)

Em relação ao horário de atendimento individualizado das professoras<sup>47</sup>, há uma renormatização, exceto por parte da professora dinamizadora, ele ocorre duas vezes na semana para cada turma, perfazendo um total semanal de 2 horas. Quatro delas não seguem o horário feito pela coordenação, que previa o atendimento no horário que a professora dinamizadora entra na sala de aula, para que elas saiam para atender o grupo com dificuldade. As professoras disseram que preferem atender os alunos na hora da aula de educação física, já que no horário da professora dinamizadora as crianças também estão tendo acesso a leitura e escrita. Há uma reorganização a partir do que elas avaliam como sendo mais eficaz. É feita uma divisão por grupos de até 6 crianças atendidas por cada professora, exceto uma professora que atende somente 2 alunos<sup>48</sup>.

Após essa rápida apresentação da instituição, trataremos de alguns saberes das professoras que emergiram durante a instrução ao sócia e a entrevista. Tal como já apresentado na introdução da presente pesquisa, as instruções ao sócia perpassam quatro aspectos que devem ser observados: (1) a relação do trabalhador com a tarefa, (2) com os colegas de trabalho, (3) com a hierarquia e (4) com os sindicatos (ALVES, 2009). Esses aspectos serão elencados ao longo do texto.

Em relação ao trabalho de campo (entrevistas, observações, instrução ao sócia) pode-se observar um engajamento por parte das professoras<sup>49</sup> ao trabalhar o atendimento individualizado. Elas procuram utilizar materiais didáticos diferentes como o alfabeto recortado, considerando que há também a necessidade de se trabalhar as dificuldades motoras de alunos que ficaram algum tempo fora da escola e tem dificuldades básicas de pegar no lápis. As professoras tem a preocupação de dar sequenciamento e continuidade dentro de uma lógica do que estava sendo desenvolvida durante o atendimento, tendo que mediar as particularidades do grupo de atendimento no reforço.

---

47

Para designar as professoras que participaram da pesquisa utilizarei números, como são 5 professoras que participaram da pesquisa por meio de observação, de entrevistas e instrução ao sócia, designarei números para cada professora: P 1, P 2, P 3, P 4 e P 5.

48

Essa professora atende 2 alunos, porque diante da avaliação das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, ela avaliou que somente 2 alunos necessitavam do atendimento individualizado.

49

Cada aula é uma sequenciação [...] E toda aula a gente sempre recorda a questão do alfabeto, a questão do que que é vogal, do que que é consoante, a diferenciação de letra com número, porque eu também trabalho matemática com eles, eu intercalo as aulas nesse sentido né, mas cada um está em um nível né, então assim eu ia deixar explicado direitinho para você a orientação. A atividade pode até ser a mesma, mais cada um tem o seu nível que está, apesar que eles já estão, como se diz, bem homogêneos, é uma turma heterogênea, mas eles estão ficando assim até o caso mais crítico que eu tinha de aluno que não sabia o nome está, fiquei *tão feliz com o V...* Agora ele está escrevendo o nome dele sozinho, já está reconhecendo sabe, *porque eu até escrevi o nome dele de propósito errado*, ele: - Não tia, esse não é meu nome! **Professora 3, instrução ao sócia.**

Geralmente o que leva os alunos para o atendimento é devido ao fato de não identificarem as letras do alfabeto, não diferenciavam o que que é vogal, o que que é consoante. É feito um trabalho de identificação e escrita do nome, atividade com letras, números, jogos pedagógicos, eu trabalho muito com jogos pedagógicos e alfabeto móvel. **Professora 3, instrução ao sócia**

Isso de atividades que ele precisa, ele não consegue escrever, ele não consegue desenvolver o alfabeto, ele não consegue nada, ele não é alfabetizado né, então ele precisa entender como é esse processo, ele precisa da parte motora, de atividades motoras. **Professora 2, instrução ao sócia.**

As professoras relatam<sup>50</sup> que muitas vezes a atividade pode até ser a mesma para o grupo, porém cada aluno está em um nível e tem sua singularidade na hora de realizar a atividade. Duas professoras expressaram também a preocupação de ir adiante e voltar no conteúdo fazendo uma retrospectiva. A necessidade de conhecer minimamente o aluno, a sua individualidade, e buscar atividades de acordo com a debilidade de cada um foi citada pelas professoras.

As professoras de turma B e C relatam que tem alunos que nunca foram à escola e que há a necessidade de trabalhar com atividades de coordenação motora, reconhecimento de vogais, o trabalho básico mesmo, por mais que sejam alunos maiores eles não tiveram a oportunidade de frequentar a escola. As professoras relacionaram também a questão da baixa nutrição e da alimentação em casa, assim

---

50

como as questões de higiene, relatadas por alguns de seus alunos do atendimento individualizado, tudo isso tem atrapalhado o deslanchar das crianças.

O J... ele nunca foi na escola, ele não sabe nenhuma letrinha, ele não tem nenhum tipo de facilidade, ele tem muita dificuldade você já percebeu e ele também não demonstra muito interesse, mas, eu acho que aí tem também a ver com a questão familiar, com a questão de alimentação, parece que ele vem para escola sem se alimentar, sem tomar banho a gente percebe né. **Professora 5, entrevista**

[...] eu estou até fazendo uma pesquisa, para saber mais o histórico de um aluno meu do atendimento que até as vogais não está sabendo, eu estou comendo com ele... Eu fico com ele aqui em sala, além do atendimento, fico com ele aqui, às vezes na educação física sabe, pego ele e até hoje o menino troca sabe, sabendo um pouco do histórico, que quando ele veio me contar que veio para cá, ele saiu da escola porque não tinha lanche, então ele veio para cá por causa da comida, tanto é que na hora do lanche eu fico até de olho, eu sempre coloco ele para comer, menina, mas ele come, repete e então eu acho que até a questão da má nutrição dele que atrapalha o desenvolvimento dele, eu já consegui dele se organizar melhor. **Professora 3, entrevista.**

Foi possível inferir pela fala dessas professoras, maneiras diversificadas de iniciar seu trabalho com as crianças que estão no atendimento individualizado.

É eu sempre faço esse feedback na questão assim de ver né, porque só aumentando conteúdo também, tem que voltar para ver se aquilo lá ficou fixado mesmo para ver se ele está retendo. **Professora 3, instrução ao sócia.**

Perceber até que ponto o aluno internalizou aquilo que você ministrou para ele, até que ponto que ele avançou, se eu posso ir dali para diante, eu preciso realmente rever, voltar, insistir ainda naquilo, então é meio rever, um feedback que você tem para continuar. **Professora 1, instrução ao sócia.**

Não, isso aqui ele assimilou, então vamos andar, vamos voltar, então é um termômetro. **Professora 3, instrução ao sócia.**

É um trabalho que ao mesmo tempo em que é realizado individualmente, tem marcas do coletivo, das experiências passadas e da história.

(...) se o trabalho é atravessado pela história, se nós “fazemos história” em toda atividade de trabalho, então, não levar em conta esta verdade nas práticas das esferas educativas e culturais, nos ofícios de pesquisadores, de formadores, nas nossas práticas de gestores, de organização do trabalho, e também nas nossas práticas de cidadãos, é desconhecer o trabalho, é mutilar a atividade dos homens e das mulheres que, enquanto “fabricantes” de história, re-questionam os saberes, reproduzindo em permanência novas tarefas para o conhecimento (SCHWARTZ, 2003, p. 23).

E essa construção e reconstrução do trabalho é um momento ímpar, em que decisões são tomadas a partir de saberes acumulados, experiências, trocas com coletivo, entre outros.

Mas toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos; toda situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros (...) todo esse conjunto de normas, de saberes, de concentrados de história passada, não podem, em caso algum, determinar por si só o que vai se passar na atividade de trabalho (SCHWARTZ, 2003, p. 23).

Nesse processo de trabalho das professoras, é possível observar as “dramáticas do uso de si <sup>51</sup>” e o engajamento de retomar as principais dificuldades, desde alunos de turma A até a turma C.

O processo é de retomada dos aspectos iniciais de domínio da língua escrita, em que aparece a maior dificuldade, muitos ainda não reconhecem as letras do alfabeto e as letras do próprio nome.

(...) na medida em que toda atividade de trabalho é tomada e deve arbitrar entre normas - e saberes – antecedentes e renormalizações a operar, o sentido dessas renormalizações não está inscrito em parte alguma, pois ele remete às pessoas, individualmente e em grupo (...) esses saberes estão na dependência dos debates de normas. Inseridos na história que se faz no dia-a-dia, elas não podem se desenvolver na

(...) toda atividade de trabalho é sempre, mais ou menos, uma “dramática do uso de si”, situada entre estas normas antecedentes e a necessidade de dar-se a si mesmo normas, aí onde as primeiras são “inacabadas” (SCHWARTZ, 2003, p. 26).

neutralidade, assim como nós não podemos ser neutros quando fazemos nossa própria história (SCHWARTZ, 2003, p. 27).

O aspecto histórico do trabalho é importante, pois retoma elementos que, muitas vezes, aparentam estar ligados a um agir individual e particular, mas que em realidade estão ligados a aspectos históricos e coletivos da forma de realizar a atividade docente.

### **3.2 Os problemas sociais batem na porta da escola**

A problemática social interferindo na dinâmica escolar é recorrente em várias pesquisas empíricas, e é apontada como uma das possíveis causas, assim como a mais recorrente, do fracasso escolar. Carvalho e Tiballi (2012) em pesquisa realizada em São Luís de Montes Belos (GO) constataram o seguinte:

Os professores atribuem mais peso às famílias, culpando os pais de não participarem da vida escolar das crianças, de não ajudarem nas tarefas de casa, não participarem de reuniões, nem atenderem aos chamados da escola. Afirmam que fazem reuniões com os pais/responsáveis, que eles se comprometem a acompanhar os filhos, mas que depois não cumprem com o que foi combinado com os professores, deixando seus filhos sozinhos nos estudos realizados em casa (CARVALHO; TIBALLI, 2012, p. 5).

Em seu levantamento, para compreender as dificuldades Patto (1998) aponta como uma das explicações recorrentes na literatura a carência cultural, que leva as famílias a não terem condições de acompanharem a vida escolar de seus filhos. Assim como no desenvolvimento da presente pesquisa, todas as professoras relataram problemas sociais interferindo no aprendizado de alguns alunos, seja pelo fato de irem para a escola sem almoçar ou sem fazer a higiene do próprio corpo, seja por morarem longe e ficarem muitos dias sem ir à aula ou pela falta do material escolar. É um dado observado e que chama a atenção, pois praticamente todas as professoras apontaram a ausência da família em momentos que ela é solicitada a comparecer à escola ou que quando comparece não acontece o apoio esperado. (Ver anexo 1).

Em nenhum momento as professoras fizeram uma reflexão acerca do processo de aprendizagem dos seus alunos cogitando a possibilidade das dificuldades estarem relacionadas à forma como decorre o ensino. Tanto na entrevista quanto na instrução ao

sósia, essa possibilidade não foi cogitada, elas veem como responsáveis elementos externos a esse processo, chegando à conclusão de que o problema está localizado fora da instituição escolar e do trabalho pedagógico. Não está-se afirmando que a problemática do fracasso surja disso, a pontuação se refere ao não questionamento por parte das docentes acerca da relação ensino-aprendizagem. O objetivo do atendimento é que seja um trabalho realizado com as crianças para que seu nível ou capacidade de aprendizagem seja equiparado ao das outras crianças e consigam o mesmo ritmo do restante da turma ao realizar as atividades propostas.

Assim como no estudo das autoras citadas acima, na entrevista com as professoras participantes, as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita foram apontadas como o principal problema das crianças diagnosticadas como “portadoras de dificuldades de aprendizagem”. As professoras justificam que as dificuldades de aprendizagem das crianças aumentam quando há ausência da família nesse processo. Além de a escola colocar a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem no aluno, há certa concordância de que o problema está na criança e que deve ser realizado um trabalho de reforço fora da sala de aula, como mecanismo para auxiliar. Como foi abordado anteriormente podemos considerar uma série de fatores inter-relacionados com as dificuldades de escolarização (indivíduo, família, problemas macroestruturais, lógica da instituição escolar).

Ao atribuir a responsabilidade do fracasso escolar a fatores externos à sala de aula, como os de ordem familiar, psicológica ou cultural, os professores afastam a ideia de que seu trabalho seja um dos responsáveis pela produção das desigualdades escolares (CARVALHO; TIBALLI, 2012, p. 10).

Porém, as autoras não culpabilizam os professores pelo fracasso escolar e apontam que outros fatores devem ser considerados antes de responsabilizar o trabalho pedagógico realizado pelo professor e pela escola, pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A falta de uma política educacional que priorize sanar os problemas relacionados à educação impede que um problema tão antigo quanto o sistema educacional seja solucionado: o fracasso escolar de grande parte das crianças, jovens e adultos que frequentam o ensino público. Em decorrência do baixo salário, o professor se vê obrigado a ter jornada dupla de trabalho, o que certamente compromete tempo de

planejamento, de reflexão sobre os problemas identificados e, ainda, o seu trabalho em sala de aula.

Outro fator que deve ser considerado é o fato de que em sua formação inicial, os futuros professores não são preparados para lidar com a dificuldade de aprendizagem, são trabalhadas somente disciplinas que ensinam como ensinar sem considerar que em toda sala de aula terão crianças que aprendem de maneira diferente dos outros colegas, ou aprendem em ritmo diferente do restante da turma. Há também as condições de trabalho enfrentadas nas escolas públicas. As escolas não contam com apoio pedagógico institucional, uma equipe de profissionais para auxiliar e orientar o professor no diagnóstico das crianças e no trabalho capaz de solucionar as dificuldades diagnosticadas (TIBALLI, CARVALHO; 2012, p. 12).

Da fala da professora 3 é possível inferir elementos do que a ergonomia reconhece como trabalho invisível, que não é reconhecido e nem valorizado pelas instâncias que regulam as prescrições.

A questão é assim eu noto que é um trabalho muito só, [ausência da família] eu senti assim, daqui não tem acompanhamento, sabe, então assim, mais mesmo, igual assim, por exemplo, *eu estou até fazendo uma pesquisa, para saber mais o histórico de um aluno meu do atendimento que até as vogais não está sabendo, eu estou comendo com ele, eu fico com ele aqui em sala, além do atendimento, fico com ele aqui, às vezes na educação física sabe, pego ele* e até hoje o menino troca sabe, sabendo um pouco do histórico, que quando ele veio me contar que veio para cá, ele saiu da escola porque não tinha lanche, então ele veio para cá por causa da comida, tanto é que não hora do lanche eu fico até de olho, eu sempre coloco ele para comer, menina, mais ele come, repete e então eu acho que até a questão da má nutrição dele que atrapalha o desenvolvimento dele, eu já consegui dele se organizar melhor (...).

**Professora 3, entrevista**

A professora, de acordo com seu relato, extrapola o prescrito ao investigar o histórico do aluno na tentativa de levantar algumas possíveis causas da sua dificuldade e em certos momentos ficando em seu recreio e no horário da educação física com o aluno, como forma de possibilitar mais um momento de reforço na tentativa de diminuir suas dificuldades de escolarização. Desse fato, depreendem-se relações invisíveis que fazem parte de toda atividade e no caso da atividade desta docente pode ser percebida na fala dessa professora 3. Vejamos o que Lhuillier (2012) alerta acerca das fontes da invisibilidade do trabalho.

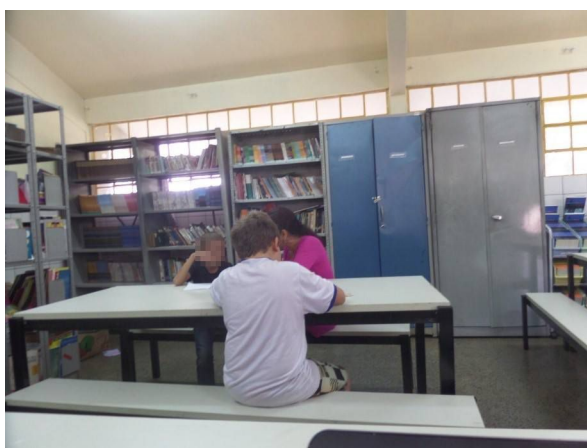
A invisibilidade crescente do trabalho emerge em várias fontes [...], a saber, a dissolução do trabalho nas “condições de trabalho”, a ilusão do emprego, o *distanciamento irredutível entre o trabalho prescrito/trabalho real e a clandestinidade da violação das regras formais, a redução do trabalho real ao realizado e a ocultação das atividades impedidas*, os obstáculos à expressão linguageira do fazer e à simbolização da experiência e das práticas profissionais (LHUILIER, 2012, p. 14 grifos nossos).



**Foto 1 atendimento na sala de leitura**



**Foto 2 atendimento na sala de leitura**



**Foto 3 Atendimento na sala de leitura**



**Foto 4 atendimento na sala dos próprios alunos no horário de educação física**

Pelas fotos percebe-se que os grupos de alunos não estão completos, já que somente 1 professora atende um grupo de 2 crianças, o que demonstra que os alunos são faltosos. O quantitativo de alunos que participam do atendimento na escola campo observada varia na sua maioria de 4 a 6 alunos por atendimento. Pode-se perceber então que o atendimento não é individualizado, já que é realizado em pequenos grupos devido ao fato de muitos alunos manifestarem dificuldades.

A garantia do direito ao acesso e a continuidade na educação obrigatória para crianças e adolescentes dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, ainda se depara com certa dificuldade de se concretizar, pode-se observar que na turma B e turma C havia alunos que nunca estudaram e que tem histórico de muitas faltas na instituição.

Esse foi um elemento de dificuldade apresentado pelas professoras desses alunos, em específico um aluno da turma C que tem muitas faltas na escola e o seu colega de atendimento também. Há uma certa frustração por parte da professora desse aluno, quando ele não realiza o que precisa ser realizado (tarefa), pois o conteúdo tem que ser desenvolvido, as aulas precisam prosseguir e o aluno não aparece, dessa forma o trabalho precisa ser retomado várias vezes, como afirma a professora 2, pois quando o aluno retorna ele já esqueceu o que aprendeu. E quando a coordenação chama a família, o aluno comparece por alguns dias mais logo volta a faltar. Essa foi uma dificuldade constante relatada pelas professoras, fonte de certa frustração por parte das mesmas.

Apesar dos inúmeros ataques que os professores sofrem cotidianamente por políticos que desvalorizam o trabalho dos mesmos, a fim de degradá-lo ainda mais, e por revistas como a Revista Veja<sup>52</sup>, as professoras da pesquisa se incomodam de não poder realizar o trabalho que elas gostariam, da forma que gostariam, devido a inúmeros motivos. Nota-se que não está em jogo só a remuneração no fim do mês, mas a realização dos desígnios de uma profissão tão bela, em que essas professoras se engajam para realizar, da melhor forma, suas atividades. Isso raramente é valorizado por alguns setores da sociedade. A visão que tende a prevalecer no imaginário social é que os professores fazem seu trabalho, na maioria das vezes de qualquer maneira, em troca do seu salário, como se somente este aspecto interessasse. Clot (2007) auxilia a compreender que todo trabalho tem uma função psicológica “o trabalho não é uma atividade entre outras. Exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir. E isso precisamente, em virtude do fato de ser ele uma *atividade dirigida*” (2007, p. 12).

Para o autor, a análise das atividades de trabalho deve considerar o desenvolvimento, suas histórias e os empecilhos, já que o trabalho é a sede de numerosos conflitos.

Eles constituem uma série de obstáculos, que deixa os sujeitos diante de dilemas diante de uma série de dilemas intransponíveis, fontes de sofrimentos desconhecidos ou negados. Esses conflitos se deslocam

---

52

Cf matéria na Revista Veja, de Cláudio de Moura Castro do dia 27 de agosto de 2016. Matéria que ataca inúmeros benefícios dos trabalhadores da educação que são entendidos pelo autor como gastos que exoneram a folha de pagamento, questionando aspectos como férias, licenças por aprimoramento, licença prêmio, aposentadoria especial entre outros.

nas metamorfoses sociais do trabalho, mas não desaparecem. (CLOT, 2007, p. 13).

A professora 3 deixou claro que, para ela, há um avanço no desenvolvimento da criança quando os pais comparecem e dão atenção para seus filhos, auxiliando a escola. Porém, esses casos tem sido uma minoria.

A professora 1, ao final de seu atendimento relatou a pesquisadora o problema de uma aluna de turma B, que interfere em seu aprendizado. Por ser uma criança que foi gerada por uma mãe dependente química, até hoje essa criança apresenta sequelas e ainda vive nesse ambiente, isso faz com que ela oscile muito de comportamento, levando a professora em alguns momentos a abraçá-la, reconfortá-la, para que ela se sinta protegida e amada<sup>53</sup>. Essa mesma professora extrapola o prescrito de seu trabalho ao passar atividades para casa para os alunos do atendimento e cobrando a sua execução. Não há nenhuma especificação de que essa seja uma tarefa que deve ser realizada por ela, porém, ela o faz, muitas vezes comprometendo seu recreio para passar atividades para casa no caderno<sup>54</sup> desses alunos, já que as atividades xerocopiadas são poucas, segundo a professora, somente uma por semana para o atendimento. Essa foi uma demanda levantada por essa professora algumas vezes, seja através da entrevista seja em uma conversa informal, segundo ela haveria uma reunião de planejamento em algumas semanas e ela afirmou que iria levantar essa questão.

São inúmeros desafios que levam as professoras a fazerem os usos de si, de forma que possam contornar os obstáculos sociais e, inclusive, materiais da instituição, os quais o prescrito pelas Diretrizes da RME, pela LDB, entre outros, não levam em consideração. Na fala de todas as professoras percebe-se o comprometimento na tentativa de auxiliar esses alunos, porém, alguns conseguem avançar e outros permanecem com a dificuldade.

Na educação escolar esses prescritos são dispersos em várias instâncias, como a LDB, disposições das secretarias de educação, das próprias escolas via projeto político-pedagógico etc. Em que pese os inúmeros canais pelos quais as prescrições fluem, o ensino, por sua natureza, acomoda prescrições dispersas e vagas quando em

---

53

A professora relatou esse fato em uma conversa informal após a observação do atendimento.

54

Todas as crianças possuem um caderno de atendimento onde são realizadas as tarefas.

comparação com outros campos profissionais em que as prescrições podem ser muito precisas. Disso resulta que as escolas e seus docentes têm importante papel na interpretação e na definição das prescrições. Mas esse caráter fluido da prescrição do trabalho no âmbito escolar conduz a um ponto importante: *quanto mais a prescrição é fluida, mais importante o trabalho de interpretação e definição para si e para os outros sobre o que há para se fazer e sobre o como fazer* (AMIGUES, 2003, p.9). Se isto é verdade, pode-se vislumbrar aqui o que se passa quando se tem, de um lado, tais exigências intrínsecas ao magistério, de outro um trabalho precarizado e que degrada os coletivos profissionais (ALVES, 2015, p. 15).

As citações das falas e das instruções são bastante reveladoras dos usos de si feitos por essas professoras. A professora 2 afirma que na escola pública se sente cerceada e que é complicado pois há o desejo de que fosse diferente, mas não é. Inferimos que existem elementos de negatividade no trabalho, o sentimento de que seu trabalho está sendo interdito e não realizado da forma como era desejava. De acordo com Clot (2007), o que não é realizado deixa marcas e diz mais do que o que conseguimos realizar. “O trabalho não é uma atividade entre outras. Exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir. E isso, precisamente, em virtude de ser ele uma atividade dirigida” (MACHADO, 2005, p. 12).

Há interferências na subjetividade dependendo da forma como o trabalho é realizado, ou deixa de ser realizado. “O sofrimento e o prazer não são objetos quantificáveis, e sua avaliação deve passar por um processo de objetivação não-habitual, fazendo-se necessária a apreensão da vivência subjetiva” [...] (NEVES, ATHAYDE, MUNIZ, 2004, p. 303). Clot (2007) entende que, amputar o homem de sua iniciativa durante seu dia de trabalho leva a um esforço fatigante, dissociativo e extenuante. Daí quando é privado de realizar sua tarefa terá implicações. O autor ampliará a compreensão de “é esse gesto interdito que mais custa ao trabalhador” (CLOT, 2007, p. 14), pois ele tem que reprimir sua própria atividade e ter suas disponibilidades amputadas acarreta-lhe perturbações e dissociações.

Não está prescrito ficar com o aluno na hora do recreio e na hora da educação física, menos ainda lanchar com ele, na tentativa de ver se ele consegue superar as dificuldades. Esses são gestos que, muitas vezes, não são percebidos e que demonstram o engajamento das professoras com o seu trabalho. Outro aspecto que foge ao prescrito das Diretrizes da RME, é que não há a necessidade dos alunos de turma A participarem do atendimento individualizado, porém, a escola juntamente com as professoras

renormatizaram de acordo com a necessidade das turmas As, pois segundo as professoras foi avaliado que havia a necessidade e elas assumiram o atendimento com as crianças de turma A. Isso foi, em parte, fonte de contradição para a professora 5, que vê como complicado elencar os alunos que precisam de atendimento na turma A, já que todos estão iniciando o processo e tem dificuldades, mas na entrevista ela expressou que é possível notar um avanço nessas crianças.

Já em relação ao nível de satisfação quanto ao trabalho realizado no atendimento, as professoras expressaram que é possível ver avanços quando ele é realizado sistematicamente. Foi indagado a elas qual era seu nível de satisfação com o atendimento e se era possível perceber avanços.

Não, é satisfatório sim, tanto é que três alunos já saíram do atendimento porque já progrediram, já estão conseguindo andar junto, já estão conseguindo realizar as atividades no mesmo nível dos demais. Há progressos sim, e muito. Tanto é que na turma A, não tem, mais a gente quis. **Professora 5, entrevista**

A professora 5, em específico, deixou claro que não gostava de realizar o atendimento da forma como é organizado na escola da pesquisa, porque ela não vê resultados, posto que tem exemplos de outra escola em que trabalha no matutino e segundo ela, de fato, na outra escola o atendimento funciona, porque há um acompanhamento por parte da coordenadora pedagógica que auxilia e orienta. Até mesmo no ano em que ela ficou responsável por realizar somente o atendimento na escola que trabalha pela manhã, ela percebia mais resultados. Na visão dessa professora, na turma. Há uma certa dificuldade de perceber se o aluno precisa ou não, já que todos estão iniciando o processo naquele momento. Essa mesma professora se mostrou aliviada quando no final do mês de maio, reorganizaram o horário de forma que o atendimento das turmas As fosse realizado somente pela professora dinamizadora. Essa decisão foi tomada com o aval de todas as professoras envolvidas.

Segundo a professora 5 há, por parte da professora dinamizadora, maior empenho, ela é organizada e gosta de realizar o atendimento. Ocorreu o reconhecimento do coletivo ao passar os atendimentos para a professora. Ela também levanta a questão de que turma A tem que ter mais aulas com a professora referência.

Bom o atendimento agora, eu não to dando mais, você sabe né, foi escolhido a professora 1 para dar o atendimento porque ela tem mais facilidade *e mais compromisso com o atendimento, porque eu não gosto de dar atendimento*. Não gosto, não gosto, não gosto, tenho uma resistência horrorosa. O ano que eu fiquei só no atendimento eu acho mais fácil, só no atendimento, você tem um foco, você está em sala de aula aquela muvuca, ai depois você vai para o atendimento, com os mesmos meninos. Então aí foi escolhido a professora X, porque ai ela dá algumas aulas de apoio na B e na C e o atendimento para todos, porque assim fica mais focado eu penso. **Entrevista, professora 5.**

Há outra questão que também deveria ser considerada a partir da experiência nessa escola, é que nem todo professor gosta, tem perfil, tem facilidade e empatia com o atendimento, então isso poderia ser discutido entre o coletivo no início do ano para que o professor que for fazer o atendimento tenha facilidade e certo perfil, e a partir daí organizar o horário.

A satisfação das professoras pode ser percebida quando os alunos conseguem avançar e tem condições de sair do atendimento, pois já alcançaram um nível que elas consideram satisfatório e vão conseguir acompanhar a turma. Todas as professoras relataram que conseguem ver o desenvolvimento da maioria dos alunos que estão no atendimento.

Olha, eu acho que o atendimento contribui muito. Na sala tem 27 alunos e você não consegue ir individualmente em cada um. Você vai ali em um momento explica e já no atendimento individualizado, você tem a capacidade, você tem condições de ir de aluno por aluno e tirar a dificuldade, diferente do que acontece na sala. **Professora 4, entrevista**

Eu percebo uma evolução, do início de quando você se apresenta com eles no seu primeiro momento e à medida que passa dois meses que a gente consegue fazer um trabalho mais, com maior, digamos, que ele *aconteça realmente*, porque se faltar um professor já mexe em tudo, muda tudo, mas quando a gente consegue seguir, com 2 meses a gente já consegue perceber uma evolução naquilo que ele trazia e no que agora ele tem de maturidade bagagem alfabética no sentido de perceber de organizar o espaço, de perceber as sílabas e formar e já conseguir trazer uma memorização quando você pergunta, que letra é essa? Como que forma? Quando ele começa a trazer a gente percebe que sim, que é positivo, que ele aprende, que ajuda né, quando tira ali do contexto da sala e consegue focar ali qual é a maior dificuldade dele. **Professora 1, entrevista**

Porém, falta adequar as condições para que o atendimento não ocorra esporadicamente e de fato possa auxiliar a aprendizagem dessas crianças.

### 3.3 - As professoras e as condições de trabalho

Das cinco professoras, quatro realizam dobra<sup>55</sup> na instituição da pesquisa e uma tem contrato temporário na escola. Essa quantidade de dobras na escola, provavelmente ocorre por ela estar localizada em uma região que muitos consideram de difícil acesso, é uma região periférica e por ser no turno vespertino há pouco interesse por parte dos professores em se tornarem efetivos neste turno, em geral, a maioria prefere se efetivar no matutino. Como há um déficit de profissionais concursados, pois o último concurso foi em 2011, há muitas vagas nas regiões periféricas, essas são preenchidas por contratos ou dobras, isso em parte reflete as condições de trabalho, devido a não terem um contrato estável, a qualquer momento pode chegar um professor efetivo e o professor que faz dobra ou é contrato, será dispensado.

Das cinco professoras, quatro trabalham dois períodos na educação com uma carga horária de trabalho de 60 h semanais, são graduadas, concursadas e realizam dobra na rede. Há uma professora que trabalha em regime de contrato temporário com 30 horas semanais, todas com no mínimo 3 anos de experiência nos ciclos. Aproximar-se da atividade de trabalho desenvolvida por estas professoras implica atenção às diversas dimensões: saberes conceituais, saberes de experiência, valores individuais e coletivos, constrangimentos, normas (ALVES, 2015b).

Quatro professoras da pesquisa trabalham em média 8h por dia, possuem carga horária de 21 horas semanais realizadas na escola, sendo as outras 9 horas realizadas em casa. A RME de Goiânia é a única rede no Estado de Goiás que estipula em suas diretrizes o que prevê a lei 11.738/2008<sup>56</sup> no art. 2º:

---

55

Dobra é regime de trabalho não estável, pois quando não tem profissionais concursados o suficiente, aquele que já tem vínculo com a rede é convidado a trabalhar um período como dobra e no outro período ele tem regime de trabalho com concursado efetivo.

56

Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica lei 11.738/2008

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (BRASIL, 2008).

E 1/3 da jornada restante será dedicado à preparação de aulas e às demais atividades fora da sala. Neste momento as professoras realizam o atendimento individualizado na RME. Elas têm 2 horas para estudo; 2 horas para planejamento e 2 horas para atendimento, possuem uma sexta feira por mês para planejamento coletivo.

Em relação às condições de trabalho, no cenário após década de 1990 com as reformas educacionais apontadas por Assis (2012), o professorado amplia sua carga de responsabilidades e afazeres dentro da escola, ele não é somente responsável pelo aluno em sala de aula, mas têm que gerir inúmeras outras demandas, que de certa forma geram a intensificação do trabalho docente. A democratização das relações na escola foi uma demanda política de luta desses trabalhadores, porém, de certa forma acarretou uma série de tarefas a mais para o professor se preocupar, como o conselho escolar, eleição para direção, entre outros.

(...) os professores não lidam exclusivamente com as atividades de ensino, pois a docência também abrange atividades relativas à gestão e organização do trabalho escolar, eventos de formação continuada, dentre outros. Em geral, nesses casos o professor possui um contrato de trabalho que contempla apenas as atividades de ensino, ficando as demais funções docentes sem a devida remuneração (ASSIS, 2012, p. 122).

Novas funções e responsabilidades têm sido incorporadas a função docente, segundo Assis (2012) e elas tanto podem significar maior participação dos profissionais nos processos decisórios e na consolidação de espaços democráticos, como podem significar um ativismo, em torno do discurso sobre a participação em espaços nos quais se repassam informes sobre o que já está em curso em âmbito da gestão escolar e somente apresentar a aparência de democracia, em um espaço onde as decisões já estão delimitadas e demarcadas.

Os professores se veem diante de novas exigências, tais como, as mudanças no perfil dos alunos, demandas de acompanhamento diferenciado, mudanças curriculares, acúmulo de tarefas, prestação de contas aos órgãos centrais e à comunidade, maior controle sobre os resultados de sua atividade sem que sejam previstos e providos os meios necessários para realizá-la. Tudo isso ao mesmo tempo em que

mudanças sociais importantes, que extrapolam e muito o âmbito escolar, se fazem presentes dentro dela (ALVES, 2012, p. 134).

Todos esses aspectos acarretam a intensificação do trabalho docente, que tem que lidar com demandas que anteriormente não estavam sob sua responsabilidade.

(...) eu sou professora por convicção, eu passei para jornalismo na federal e quis fazer pedagogia, então assim, mesmo ainda sendo professora de contrato na rede eu já tenho 26 anos que eu trabalho, que eu leciono, passei no concurso de X, mais até hoje não fui convocada, mas assim eu sou profissional por vocação mesmo (...)

**Professora 3, instrução ao sócia**

Assis (2012) apresenta a ideia de que há um envolvimento afetivo dos professores, muito maior do que qualquer profissional da indústria, por exemplo, e que, em que pese todas as dificuldades há uma satisfação desses trabalhadores ao trabalhar com a educação. “(...) Não há como pensar um trabalho pedagógico deslocado dos condicionantes sociais, políticos, culturais, econômicos, bem como das próprias condições pessoais dos sujeitos que ensinam e que aprendem” (ASSIS, 2012, p. 120).

É fundamental que o professor tenha elementos para bem realizar sua atividade de trabalho, assim como possuir condições de trabalho “como condição fundamental da garantia de um ensino com qualidade socialmente referenciada” (ASSIS, 2012, p.117). Podemos inferir, pela fala de algumas professoras, que essas condições em alguns aspectos deixaram a desejar, seja pela falta de um espaço adequado para o atendimento, seja por falta de materiais básicos como xerox, materiais didáticos para enriquecer esse momento, recursos diferenciados que são aliados ao ensino-aprendizagem dessas crianças.

Então, isso aí a gente esbarra em uma questão delicada, porque é estipulado para nós a quantidade de 1 cópia por sala, por atendimento, uma cópia semanal. **Professora 1, entrevista**

O prescrito é que o atendimento deve ser realizado, porém, como observamos nas visitas a escola campo há uma série de variabilidades que surgem na realização do atendimento, o que em certos momentos acaba dificultando ou inviabilizando a sua realização. A sala de aula que não está disponível, a xerox que não foi retirada, a máquina de xerox que estragou e principalmente as faltas dos professores e até mesmo

dos alunos que necessitam do atendimento. Estes são fatores que têm dificultado a realização do mesmo.

Quatro professoras disseram que sentem falta de um ambiente mais pedagógico e estimulante, com elementos para auxiliar a alfabetização como alfabeto colorido, imagens, cores, números.

Na hora do atendimento é que as professoras se deslocam para o espaço e caso ele já esteja sendo usado precisam procurar outro, perdendo um tempo considerável nesse deslocamento, considerando que o atendimento tem duração de 2 horas semanais. Se for a primeira aula há um atraso ainda maior, porque por vezes os alunos se atrasam na chegada à escola, se o atendimento for das 14h até as 15h tem também o tempo reduzido por causa do lanche. Como a escola é grande, tem 2 andares, demora um tempo até que elas consigam chamar os alunos, pois precisam descer as escadas e pegar as chaves, nesse percurso se passa um tempo considerável.

A professora 1 citou também a dificuldade gerada pela falta de uma sala específica. Pela sua fala foi possível perceber que esse fator influenciaria diretamente em sua atividade de trabalho, poder contar com recursos específicos para o trabalho com crianças com dificuldade de aprendizagem traria outros resultados.

Outra demanda foi a falta de materiais pedagógicos diversificados para trabalhar com esses alunos,

(...) porque igual aqui, aqui até hoje eu estou sem o livro didático, eu não tenho livro didático para todos entendeu, então assim, se vira nos 30, planejo as atividades, pego, então por exemplo, uma atividade dessa eu destrincho, então peguei fiz a cruzadinha, aí pôs ela em ordem alfabética, fiz a separação de sílabas e eu vou aproveitar essa tarefinha para fazer a construção de frases, então tem que aproveitar para destrinchar, porque então tem o material, então, nisso aí que fica difícil né, porque a gente precisa, porque quando eu comparo com escola particular, você tem material, aí você flui né, então tem as atividades, tem o material, então você vai né, os materiais são diversos. **Professora 3, entrevista.**

Os poucos recursos que a escola pode oferecer não existem em número suficiente. No mês de junho a escola não possuía livros didáticos para todos os alunos. Todas as professoras pontuaram que a maior dificuldade do atendimento se deve ao fato dele ocorrer esporadicamente e como isso prejudica o andamento do trabalho.

### O que você teria como sugestão para melhorar o atendimento?

A melhoria do atendimento seria garantir que ele ocorresse com a *frequência que deveria semanalmente, nos dias que estão propostos e* que esse ambiente fosse estimulador, que ele fosse capaz de ser alfabetizador, quando a gente olha para uma parede e vê uma letra colorida, porque aquela letra tem uma figura que me indica alguma coisa, que já me dá uma direção, para que eu possa trabalhar junto e ter um auxílio, ter um suporte no ambiente. E que a gente tivesse nos *ossos encontros coletivos uma proposta para o atendimento, um olhar diferenciado para o atendimento, um estudo, alguma coisa do coordenador que favorecesse também essa maturidade nossa,* de preencher, de trazer novidades, de dar uma sugestão né, porque a gente tem um apoio assim, ah preciso desse material, vou lá olhar o que que eu tenho, ou não, olha aí, me traz que eu faço, né mas assim um apoio no sentido de um olhar para o atendimento, se a gente quer que esse menino avance o que que a gente pode fazer, o que que você está sentindo, esse cuidado, o que que você percebe, o que que a gente pode melhorar, tem alguma coisa que pode trazer. A direção junto com a coordenação ter um olhar para o atendimento, porque se é visto com uma importância, que a gente desse a mesma importância para que ele fosse efetivo, para que ele acontecesse de praxe como ele tem que ser na prática e com todos os elementos para fazer com que ele aconteça de qualidade, e não só preenchendo um tempo ou uma necessidade ou uma proposta, mais que ele fosse realmente eficaz e de qualidade. **Professora 1, entrevista.**

Faz, isso acontece, isso compromete, porque frequentemente um falta, quando um falta, o dinamizador vai para aquela sala, por exemplo, amanhã a professora X não vem, então amanhã eu já não atendo, vou ficar na turma A, então meio que compromete é isso que eu queria dizer, *que quando o ciclo segue completo, consegue concluir um ciclo aí de 2 meses a gente percebe uma evolução grande, mais quando a gente tem esses rompimentos né, isso também dispersa né,* aquilo que você já tinha conseguido às vezes se perde no caminho porque ficou muito tempo sem você dar uma continuidade na sequenciação ali, é mais frequente. **Professora 1, entrevista.**

A professora 1, em vários momentos, assim como nos trechos acima, comenta que esse é um trabalho realizado de forma muito solitária e que deveria ter maior atenção por parte da coordenação no apoio, auxílio e até mesmo nos momentos formativos da escola. Ela demonstra seu interesse em fazer desse espaço um momento para que essas crianças tenham educação de qualidade e demanda que esse trabalho seja pensado e auxiliado pela direção e coordenação. Pode-se perceber por algumas falas que ela se sente sozinha na realização dessa atividade, que falta o envolvimento e

atenção, principalmente por parte da coordenação pedagógica<sup>57</sup> da escola, assim como a professora 5 expressa.

Eu acho que o atendimento tem que ser prioridade, o que a gente sabe que acontece na rede é que não é, se falta um professor aí você deixa de atender para assumir a sala, né, igual várias vezes que você veio não teve atendimento porque eu não tive estudo naquele dia, então eu acho que ele tem que ser prioridade, para ele ser prioridade para que isso aconteça a coordenação tem que andar mais junto, por exemplo, faltou professor a coordenação assumir aquela aula ao invés do professor ter que deixar o atendimento dele, coordenação assumir aquela aula, eu acho que falta isso. **Professora 4, entrevista**

Ah para o atendimento funcionar teria que ter uma pessoa específica para o atendimento, uma pessoa comprometida que soubesse muito bem o que que ela quer, quais os objetivos daquele atendimento, teria que *ter uma coordenação mais ativa no processo* porque olha para você ver, a nossa coordenadora, claro coitada, ela não tem culpa, ela sofreu um acidente o ano passado, nós estamos com uma coordenação substituta acho que em maio que ela começou, nem tínhamos coordenadora até maio. **Professora 5, entrevista**

Acho assim os atendimentos são interessantes né, a criança realmente tem muitas crianças que desenvolvem, mais às vezes na escola não é possível realizar os atendimentos porque tem muitos imprevistos, é uma escola muito grande, nas escolas menores eu vejo que o momento do atendimento ele é mais incisivo, é atendimento, é atendimento, aqui não, porque tem muita gente, muito professor então às vezes acontece que meu filho fica doente, era meu dia de atendimento, não vai ser feito o atendimento. Aí o filho dela ficou doente no outro dia, nem se eu estivesse atendimento eu não poderia dar porque eu vou ter que socorrer a colega. Então tem esses eventos, e aí a escola é feita basicamente de dobras, contratos são poucas efetivas, isso também tem a ver. **Professora 5, instrução ao sócia**

As professoras 4 e 5 ressaltaram em alguns momentos que, o atendimento não funciona e para solucionar esse problema a coordenação pedagógica poderia assumir as aulas da professora que falta no dia para não comprometer os atendimentos, já que todas as 5 professoras disseram que perceberam avanços nas crianças que participam do atendimento, mas esses avanços ficam mais difíceis de serem alcançados se o atendimento ocorre esporadicamente e não tem continuidade. Um desafio para a RME e

---

57

A coordenadora pedagógica apresentou problemas de saúde e teve que se afastar por motivos de tratamento médico. Mas nos momentos em que ela estava, a professora diz que falta apoio e suporte, que ela fica muito no trato com o burocrático da função e deixa a desejar no pedagógico.

para as instituições escolares é dar conta desse desfalque e ter alternativas para resolvê-lo de forma a não prejudicar os alunos que necessitam do atendimento.

Para a professora 5, outro ponto a ser observado, é a falta de apoio ao atendimento por parte da coordenação, para ela é por esse motivo que o atendimento não funciona. Ela compara experiências em realidades escolares diferentes para fazer essa avaliação.

**Você recebe algum apoio da coordenação pedagógica durante a realização do atendimento?**

Daqui não.

**Qual é seu nível de satisfação com esse atendimento? Você se sente satisfeita com o trabalho com atendimento, você vê frutos, você vê avanços ou não?**

Aqui na escola não tem avanço nenhum, o atendimento é mais uma atividade que eles fazem, na outra escola que trabalho tem.

**O atendimento lá funciona?**

Nossa, lá funciona...

**Por que?**

Esse ano eu estou com apenas 2 atendimentos, porque tem o apoio da coordenação, você chega e fala nossa eu não preparei nada para o atendimento, calma, eu tenho aqui algumas atividades para te ajudar, entendeu, tem apoio o tempo todo, você tem suporte. Professora achei essas atividades aqui para fulana, o que que você acha, encaixa, ah encaixa, entendeu tem suporte, ela pressiona os meninos, ela vai e aí, vem cá, vem ler para mim, ela põe os meninos para ler para ela, ela ajuda muito, é diferente, aqui não tem esse suporte.

**É questão de organização mesmo?**

É a questão da organização que possibilita ela funcionar ou não. É questão familiar também. **Professora 5, entrevista**

Essa também foi uma demanda apresentada pela professora 1, que em vários momentos cobrou a presença da coordenação para auxiliá-la, há uma cobrança da presença da coordenação pedagógica, principalmente por essas 2 professoras. Elas gostariam de poder trocar ideias e receber colaborações no atendimento. É possível depreender que a coordenação se limita a ser responsável por reproduzir as xerox que são necessárias e devido ao fato da coordenadora pedagógica estar de atestado médico esse apoio ficou ainda mais prejudicado, a coordenadora substituta demorou muitos dias para chegar.

A professora 1 evidencia em seu relato um certo descompasso entre a visão de educação da coordenação e da direção da escola. A direção possuiria uma visão mais

ampliada de educação e a coordenação uma visão mais tradicional, o que muitas vezes acaba gerando conflito, segundo ela ou se leva tempo para convencer a coordenação ou acaba-se resignando...

**Há um certo conflito então, de visões diferenciadas da coordenação e da direção, e o que eu preciso saber na forma como isso refletiria no meu trabalho te substituindo?**

Que às vezes tem que fazer correria a parte, você tem que ser forte parcial, digamos assim, forte total, ela vai persuadir você de alguma ideia, *ela vai te sugerir uma outra ideia, nem sempre ela vai acatar sua ideia.* **Professora 1, instrução ao sócia**

A professora 3 também afirma que é necessário estar munida de argumentos, porque diante da visão diferenciada da coordenação pode ser que haja questionamentos.

**Em relação à hierarquia que seria a coordenação e a direção, o que eu preciso saber no dia que eu estarei te substituindo?**

Não assim em relação à atividade que você quer saber.

**Na relação, da minha pessoa, da minha figura enquanto profissional dentro desse coletivo maior, como que devo me portar, no caso em relação à coordenação e a direção. Como que é a relação delas comigo?**

Transmitir a segurança do que você vai fazer, a questão do questionamento, porque às vezes, como a colega falou né, questionadas, porque há uma visão dúbia né, uma visão diferenciada, não, não é dúbia, é uma visão diferenciada, então sempre a minha postura foi essa, de mostrar o meu objetivo de aula, o que que eu estava querendo com isso, com firmeza, com embasamento, e mostrar né, aí eu não tive problema quanto a isso, sabe, de mostrar o que que eu estava querendo, qual era o meu objetivo, o que que eu estava querendo com um aluno, então assim, eu mostrando firmeza, meu compromisso e material né, sempre pesquisei busquei para trabalhar não tive problema. **Professora 3, instrução ao sócia**

**Em relação à hierarquia que seria a coordenação e a direção o que eu preciso saber no dia que eu estarei te substituindo?**

Que há uma resistência da coordenação em modificar o seu modo de trabalho né, *que a direção tem sua visão ampliada, e assim o pedagógico mais atual, enquanto a coordenação ela ainda tem um método tradicional de trabalhar e às vezes esse é o choque da relação.* **Professora C, instrução ao sócia**

**Vocês também mencionaram uma divergência entre uma posição da direção e uma posição da coordenação. Como vocês avaliam isso no trato diário aqui enquanto uma equipe de trabalho?**

Não tem um choque real de opiniões porque alguém acaba cedendo, ou a direção ou a própria coordenação percebe, mas é uma coisa que

dificulta um pouco, né, a gente percebe assim que se fosse o mesmo olhar, claro que ninguém tem o mesmo olhar, mais que tivesse o mesmo direcionamento, né tivesse condição de perceber né a ponto de não ter que explicar demais, não ter que convencer a pessoa, seria mais fácil. **Professora 1, instrução ao sócia**

### **3.4 Desafios e dramáticas do uso de si postas pela organização do trabalho pedagógico**

Uma das primeiras sugestões feitas pelas professoras para o atendimento foi que quando algum colega de trabalho do ciclo I faltasse, houvesse alguém para substituí-lo, pois a realização do atendimento fica inviabilizada quando isso acontece e como a escola é composta por 6 profissionais, contando com o professor de educação física, há uma probabilidade muito grande de faltas ocorrerem com certa frequência.

Dentro da média de visitas à escola para observação dos atendimentos, em 50% das vezes ele não foi realizado como previsto devido, principalmente, à falta de algum professor. Dos 6 professores do ciclo 1, quatro têm crianças pequenas em casa que às vezes precisam ser levadas ao médico ou demandam outros cuidados que podem gerar faltas dos docentes, além dos próprios docentes que faltam muitas vezes porque adoecem e irem ao médico.

Em meados de maio ocorreu uma mudança no horário, conseqüentemente o horário dos atendimentos mudou, como há uma renormatização interna das professoras, demorou certo tempo para que a pesquisadora conseguisse ter acesso ao horário em que de fato as professoras fariam o atendimento.

A falta do suporte pedagógico expresso na fala das professoras ocorre tanto por parte da coordenação da escola, como por parte da RME, pois existe o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), responsável pelo desenvolvimento da política de formação de professores da SME de Goiânia, com uma perspectiva de formação continuada, que deveria dar um suporte aos professores em geral e ter sua política pensada também para a especificidade do atendimento individualizado. A última política de maior envergadura realizada pelo CEFPE foi o PNAIC (Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa), que é uma política de formação desenvolvida a nível nacional. Não há nenhuma política de formação a nível municipal

que dê suporte para os docentes que trabalham com crianças com dificuldades de aprendizagem.

Como destacou a professora 1, existe a necessidade de organizar um espaço de formação continuada na própria escola, uma vez que este momento já é previsto na carga horária do professor. Assim, como as faltas dos professores afetam a realização do atendimento, elas também afetaram a realização do estudo e do planejamento nos horários em que os professores estariam fora da sala de aula.

Todas as professoras relataram as ausências (dos alunos e professores) e a implicação disso para a continuidade do atendimento, elas expressaram claramente todo um interesse em bem fazer o gesto profissional e que se preocupam em fazer um trabalho com sentido e continuidade, porém o trabalho acaba prejudicado pela própria dinâmica da escola. As professoras 4 e 5 sugeriram que se o coordenador entrasse na sala de aula e substituísse o professor que faltante, o cenário seria diferente. A escola é grande, porém, não o suficiente para ter 2 coordenadores pedagógicos no turno vespertino, se houvesse uma sala a mais, pelas diretrizes da SME, a escola já teria um coordenador a mais no quadro da equipe. Há somente um coordenador pedagógico e 1 coordenador de turno.

O coordenador de turno não recebe a gratificação de regência, então ele não entra em sala de aula, uma alternativa para essa situação seria o pagamento da gratificação para o coordenador, dessa forma o coordenador pedagógico e o de turno poderiam entrar na sala e substituir o professor que por ventura viesse a faltar.

A sugestão de que o coordenador assuma a sala para que o quadro não fique em desfalque foi feita por mais de uma professora, para elas, assim o atendimento não seria prejudicado. Esse gesto tem a ver com *os valores do vivo com o meio*, do qual trata Schwartz (2010) e também com a possibilidade de renormatizar, inclusive no âmbito da RME. Se coloca como uma necessidade para as próximas diretrizes solucionar essa problemática, já que durante a observação da escola pesquisada o atendimento foi prejudicado, não se realizando integralmente<sup>58</sup>. Porém, uma decisão para que o coordenador pedagógico e / ou o coordenador de turno <sup>59</sup>, assumam a sala de aula

---

58

O que pode-se depreender que se essa é a realidade de uma instituição, outras provavelmente passam por essa mesma problemática.

59

quando o professor falta, cabe majoritariamente a RME como normatização em seus documentos, porque na própria escola no turno matutino existem 2 coordenadoras pedagógicas e mesmo assim quando falta algum professor nenhuma delas entra em sala de aula, devido ao fato dessa não ser uma especificidade que consta como atribuição da coordenação pedagógica, então essa substituição não se realiza.

Duas professoras ressaltaram no seu gesto profissional a necessidade da repetição e de uma rotina que pode parecer repetitiva, mas segundo a professora, os alunos necessitam dela.

**Agora algumas questões que vocês colocaram que eu queria pontuar. Acho que uma de vocês duas colocou a questão do gesto profissional, de repetir, de insistir, de vai, de volta, de vai de novo, volta de novo, como vocês avaliam isso no trabalho, esse gesto profissional de vocês, esse movimento?**

Por exemplo, no meu caso, assim eu noto que eu sigo a questão de sempre estar recordando e andando para frente, é a questão da necessidade da turma, então você pega um grupo, eu peguei um grupo de crianças no caso né que estava no segundo ano, que estão no segundo ano, e era um grupo assim, muito heterogêneo, que tinha características assim, que precisava, então assim, essa questão de ir, voltar, que era para agregar a turma inteira, precisava do auxílio para os meninos que estavam no início e com muita dificuldade e os meninos que já estavam avançados né, então como se diz, para auxiliar agregar a turma inteira nesse sentido para pegar puxar, porque eu tenho que voltar para reforçar o aprendizado também né, inicial dos meninos e até reforçar que os meninos já sabiam, mas também ir a frente é nesse sentido. **Professora 3, instrução ao sócia**

Eu acho importante perceber até que ponto o aluno internalizou aquilo que você ministrou para ele, até que ponto que ele avançou, se eu posso ir dali para diante, eu preciso realmente rever, voltar, insistir ainda naquilo, então é meio rever, um feedback que você tem para continuar. **Professora 3, instrução ao sócia**

Não, isso aqui ele assimilou, então vamos andar, vamos voltar, então é um termômetro. **Professora 1, instrução ao sócia**

(...) Então aluno de atendimento, então sempre eu estou sabe assim, indo para frente com o conteúdo, mais sempre eu estou retornando, então todos os dias aqui eu faço a leitura do alfabeto, todos os dias eu faço trabalho com nome, atividade com nome, todos os dias no calendário fazendo a leitura dos números, sabe da escrita, então isso, já falei para eles, é atividade de rotina, todos os dias a gente faz isso, todos os dias, antes de fazer as atividades assim né dos outros conteúdos a gente trabalha aí eu faço, porque precisa, porque tanto os meninos que tem as próprias dificuldades e até os meninos, que eu não

entendo eu falo assim para eles, vocês sofrem amnésia, o que que acontece, porque está lá sabendo (...) **Professora 3, entrevista.**

Eu sempre fico com os meninos com dificuldade porque eu pego os meninos assim, eu gosto da luta, eu gosto assim de pegar os meninos e ajudar. **Professora 3 entrevista**

Não, é assim, eu acho o tempo muito curto e corrido sabe, eu P3, particularmente eu acho assim, quando a gente está no auge lá assim, para ver, aí já acabou a aula, então eu acho assim a questão do horário pouco, essa uma hora quando vê, ainda mais por exemplo, são vários fatores que agregam, eu dou atendimento no primeiro horário, aí é menino que chega atrasado, aí chegar até pegar o material, tanto é que nos dias, no primeiro horário, eu até pedi para mudar isso, de eu pegar o material, de eu estar com o material, às vezes não xerocou o material, tem esses pormenores, essas questões. **Professora 3, entrevista**

Já a relação sindical dos trabalhadores da RME Goiânia pode ser caracterizada como conturbada, pois há um sindicato oficial Sintego<sup>60</sup> que tem a carta sindical e que representaria todos os trabalhadores da educação do Estado de Goiás, porém, desde 2011 veio crescendo um movimento de insatisfação com esse sindicato e uma parte significativa da categoria passou a reconhecer e respaldar um movimento de contestação do Sintego. Esse movimento deu origem a outro sindicato, denominado Simsed<sup>61</sup> que divide a representatividade sindical da categoria, mas ainda não tem a carta sindical. Em relação a esse cenário, das 5 professoras, 2 não demonstram confiança por parte de nenhum dos dois sindicatos e disseram que se sentem desamparadas.

Que é frustrante assim, injusto pensar em um órgão que vai nos defender é... igual a gente eleger políticos que não vão cuidar da nossa segurança, da nossa saúde, da educação e nos rouba, e nos engana e nos cobra valores abusivos, é isso, é se sentir enganado, lesado, é um sentimento de impotência, você não pode fazer muito para mudar, é isso de indignação, de não poder contar. **Professora 1, entrevista ao sócia**

---

60

Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás.

61

Sindicato Municipal dos Servidores da Educação de Goiânia

As outras três professoras dizem que acompanham o trabalho do Simesd, uma disse "que não confia em sindicato algum porque a partir do momento que sindicaliza vira o mesmo sistema, a gente vira massa de manobra" professora 5. A segunda professora disse que é ativa no sindicato e a terceira disse que participa quando é possível, mas sempre procura estar informada do que está acontecendo.

Por este trabalho ser um estudo de caso e o universo da pesquisa ser somente uma escola, é possível perceber que todas veem a importância da figura do sindicato, porém há a falta de representatividade e reconhecimento do trabalho do Simesd, já que todas disseram que não confiam no Sintego. Uma professora inclusive disse que realizou um acordo com esse sindicato e que ele não foi respeitado, a partir daí surgiu seu descrédito em relação ao Sintego. Mesmo as 2 professoras que não demonstraram confiança nos 2 sindicatos, consideram que a instituição sindical tem um papel importante na defesa dos direitos dos trabalhadores.

\*\*\*

A análise da escola campo possibilitou que vários aspectos, muitas vezes despercebidos, viessem à tona. Foi possível detectar que há a dificuldade de efetivação do atendimento individualizado e que ele acaba sendo uma atividade que se realiza parcialmente devido às dificuldades que aparecem no quadro diário da escola. Fica o desafio de resolver essa problemática, pois a importância do atendimento individualizado ficou clara a partir da fala das professoras que ressaltam os avanços trazidos por ele. Outro fator que veio à tona foi a relação das docentes com as renormatizações e engajamentos que realizam para bem realizar o seu trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido foi o de tentar entender como o professor realiza seu trabalho na RME de Goiânia para atender os alunos com dificuldade de aprendizagem fora da sala de aula. Foi possível constatar dificuldades de várias ordens na efetivação do atendimento individualizado, como: a forma da organização do trabalho docente quando falta um professor, a falta do aluno, o papel da coordenação pedagógica no auxílio e suporte para realização do atendimento, a falta de materiais pedagógicos, entre outros. Na trajetória empreendida buscamos considerar que

(...) no domínio do trabalho, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito; as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia. Há geralmente uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado (AMIGUES, 2004, p. 40)

Nessa relação e distância entre o prescrito e o realizado é que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal (AMIGUES, 2004, p. 40). Esse é um problema enfrentado pelos trabalhadores em geral. Na pesquisa ficou evidente que as professoras, para dar conta de suas atividades, mobilizaram recursos para dar conta da distância entre o prescrito e o realizado. Grande parte dessa distância surge da variabilidade do cotidiano escolar e faz com que elas renormalizem sua atividade para realizar o que precisa ser realizado ou até mesmo tenham sua atividade completamente interdita (diante da falta do colega ou do aluno).

Para Clot (2007) a “atividade não se limitaria ao que é realizado pelo sujeito, mas compreenderia também o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria ter feito, etc.” (AMIGUES, 2004, p. 40) e ainda diz que no campo do ensino o que não é realizado é mais importante do que o que foi efetuado. Sendo assim,

O real da atividade é aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos -, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso, - o que é um paradoxo frequente - aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer (CLOT, 2007, p. 116).

Diante dessa afirmação percebe-se que no campo dessa pesquisa, no que se refere ao atendimento individualizado, muitas ações não puderam ser realizadas (seja pela falta dos colegas, falta de materiais pedagógicos diversificados, falta de um espaço específico para o atendimento, a falta dos alunos, entre outros) e pela fala das professoras é possível perceber que há um certo “sofrimento” por não poderem realizar o trabalho da forma que elas consideram positiva, seja pela ausência do apoio da família seja pela falta de materiais pedagógicos ou mesmo pela ausência do aluno.

A atividade é a apropriação das ações passadas e presentes de sua história pelo sujeito em operações elementares, fonte de uma espontaneidade indestrutível. Mesmo brutalmente proibida, nem por isso é ela abolida. E, em certo sentido, reside de fato aí, por outro lado, o drama. Pois ela se volta então contra aquela ou aquele que trabalha, a ponto de eles mesmos deverem se impedir de toda iniciativa. Quando chegam a isso, é ao preço de um insidioso esgotamento, de uma fadiga que é o ponto de partida para novos conflitos (CLOT, 2007, p. 14-15).

As dificuldades relatadas geram conflitos que se manifestam objetivamente. Um fato que auxilia a manifestação dos mesmos é a inadequação em relação à organização espacial e disponibilização de materiais pedagógicos, já que a instituição conta com uma pequena quantidade e variedade de suporte pedagógico para o trabalho com os alunos que apresentam dificuldade. Esta é uma das fontes de angústia de algumas professoras. É possível perceber que há uma interferência negativa, de acordo com a avaliação das professoras, da precariedade desses materiais, considerando que eles poderiam ser um recurso a mais utilizado no reforço à aprendizagem fora da sala de aula, possibilitando assim uma aula diferenciada.

A atividade é uma prova subjetiva em que cada um enfrenta a si mesmo e outros para ter a oportunidade de conseguir realizar aquilo que tem a fazer. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, e

mesmo as contra-atividades, devem ser admitida na análise [...] a atividade afastada, ocultada ou inibida nem por isso está ausente. A inatividade imposta lança todo o seu peso sobre a atividade presente (CLOT, 2007, p.116).

A organização do trabalho, de acordo com o prescrito nas Diretrizes da RME, previa que a instituição realizasse o atendimento e fosse favorável ao exercício do trabalho com os alunos com dificuldade de aprendizagem, porém, na prática constatamos que há certa dificuldade em sua efetivação, seja por parte dos docentes ou dos discentes que não comparecem à instituição.

É esse gesto ao mesmo tempo prescrito e interdito que mais custa ao trabalhador. Sem poder aboli-lo, procura-se pôr sua atividade entre parênteses. Na realidade, ela é somente levada a gerar “sofrimento”. Isso porque, apesar de tudo, os homens não “entram” na tarefa. Os recursos da atividade são deixados vagos e, por isso, o que há de irredutível, em última análise, no “fator humano”, isto é, a solidariedade do ser integral com o esforço dele exigido só se tornou mais gritante (CLOT, 2007, p. 14).

A carga horária do atendimento é limitada (2 horas semanais) e mesmo assim não se efetiva integralmente, os professores faltam e não há mecanismos para cobrir essa falta, os alunos que participam do atendimento faltam e isso é um agravante do processo. Quando há a possibilidade de acontecer o atendimento, quando o quadro de professores do dia está completo, muitas vezes o aluno não está na escola, como foi relatado principalmente pela professora 2, o caso de um aluno que ficou quase dois meses sem ir para a escola. A falta dos alunos possivelmente ocorre devido a algum problema social que a família tem, como expressou a professora 2 diante do caso do seu aluno que ficou 2 meses sem ir à aula porque não tinha ninguém para levá-lo e a mãe que estava grávida possivelmente não teria condições de levá-lo a escola depois do nascimento do filho. A professora manifesta sua angústia:

E infelizmente a gente conta também com o imprevisto do aluno, igual eu citei, às vezes, você não consegue dar continuidade, porque o aluno falta, porque o aluno não está levando a sério, não digo nem o aluno, *é uma questão mais familiar, porque é responsabilidade da família, trazer o aluno*. O que que leva uma criança a faltar na escola três semanas seguidas, um mês, dois meses, como eu já tive praticamente 2 meses que meu educando faltou. Depois agora recentemente, depois

do feriado ele faltou mais duas semanas. Então o que que leva a acontecer isso, e a família não entrar em contato não conversa, sendo que o aluno já não teve o processo de alfabetização na idade que deveria ter acontecido, então tudo isso já é um prejuízo pra ele. E ele vai continuar nesse processo de educação até quando? Ele entra para sala de aula ele não consegue acompanhar. *E infelizmente na educação pública às vezes nós somos podadas de algumas coisas porque a gente gostaria que fosse diferente.* Eu tenho uma sala com uma quantidade grande de alunos com saberes diferenciados no processo da alfabetização e eu *preciso atender a todos e cada um tem uma necessidade.* E como que *fica isso mais para frente, e como que eu vou lidar com isso no dia a dia.* E eu faço esse atendimento, esse atendimento é individualizado, mais o aluno também não está vindo, *então são várias demandas que acabam complicando tudo.*

**Professora 2, instrução ao sócia**

Fica evidente na fala da professora a angústia e o sofrimento em não poder realizar o seu trabalho. Clot (2007) afirma que, o sofrimento pode ser considerado como uma atividade contrariada e até reprimida, como um desenvolvimento impedido, resultando em uma “amputação do poder de agir que proíbe os sujeitos de dispor de suas ações, que não os deixa transformar seu vivido em recurso de vivência de uma nova experiência” (CLOT, 2007, p. 10).

Fatos como esse deixam marcas na subjetividade do trabalhador, já que, para este autor, a subjetividade na ação profissional não é um ornamento ou uma decoração da atividade. De acordo com Clot (2007),

essa amputação é particularmente clara nos ofícios de serviço orientados para acolher públicos em dificuldades sociais. Nessas situações, cuja quantidade aumente sem cessar, o objetivo do trabalho não é nada menos que a existência do outro, na maioria das vezes designado como solicitante. Começa-se a avaliar as incidências psicopatológicas das profissões sobre aqueles e aquelas que as exercem, diretamente expostos que estão a angústia de seus semelhantes. (...) Com efeito, costuma-se tomar como ponto de partida, nas análises em *termos de stress, a ideia de que um fenômeno desse tipo se produz quando a situação é avалиada pelo indivíduo como ultrapassando seus recursos;* (CLOT , 2007, p. 17, grifos nossos).

A articulação de um coletivo “forte” na instituição é outro desafio, como alerta Clot (2007), “parece realmente que a ausência ou o enfraquecimento de um trabalho de organização promovido e mantido por um coletivo esteja com frequência na origem dos

desregramentos da ação individual mediante os quais é indicada a perda do sentido e da eficácia do trabalho” (2007, p. 18).

Então o desafio está posto, é preciso resolver tanto a questão da falta dos professores quanto da falta dos alunos, através de medidas para que esses problemas sejam solucionados, cabendo o envolvimento tanto da SME, do coletivo escolar e da comunidade escolar. A ergonomia busca relacionar uma íntima compreensão do trabalho e a transformação do mesmo, esperamos que essas pistas possam ser utilizadas para o repensar do atendimento individualizado e da atividade do professor.

A tentativa foi de observar o trabalho com uma lupa da qual nos fala Schwartz (2007), com as contribuições da ergonomia buscamos levar em consideração a atividade humana.

A atividade humana está, portanto, no centro das hipóteses da ergonomia francesa e da ergologia. A análise da atividade é centrada no que faz o trabalhador, suas ações, seu funcionamento, suas intenções, seus valores e competências, saberes e sentidos que o mesmo atribui ao seu trabalho e as tarefas que lhe são atribuídas (CUNHA, 2009, p. 228)

Cunha (2009) ressalta que as relações no trabalho são produto e produtoras de relações entre os seres humanos.

Há, portanto, um interesse fundamental na natureza das diversas competências manifestadas durante a atividade de trabalho e o processo de sua aquisição. Estas últimas são compreendidas em toda sua complexidade, uma vez que são produto e produtoras de relações sociohistóricas e culturais (CUNHA, 2009, p. 229).

E nesse processo “as situações de trabalho trazem sempre a novidade das renormalizações impetradas pelos sujeitos do trabalho nos usos que eles fazem de si mesmo” (CUNHA, 2009 p.229). O interesse foi apreender das e nas situações de trabalho as batalhas do trabalho real (ALVES, 2009), por isso a incursão pela realização da atividade das professoras que realizaram o atendimento individualizado com crianças que apresentam dificuldade de escolarização, o intuito era de revelar as causas dessas dificuldades e as possíveis formas de combatê-lo.

O fracasso, assim entendendo, não deixa de ser uma construção, ou, melhor dizendo, uma produção em meio a muitas perdas. O aluno reprova, repete, reprova, repete e entre essas reprovações e repetições de anos ou séries fica a mercê de um sistema que o rotula como incapaz, com problemas para aprender, tornando-o fracassado (MADALÓZ, SCALABRIN, JAPPE, 2012, p. 3)

O que existe são alunos que apresentam dificuldades para aprender, são situações de dificuldade (Charlot, 2009), que estão mais presentes no seio das famílias de classes populares, já que existe toda falta de estrutura social que os desassiste. O que indica mais ainda a necessidade de investimento de todas as pessoas da instituição escolar na tentativa de reverter esse quadro que também está ligado a mecanismos mais amplos, a escola precisa fazer tudo o que está ao seu alcance.

Em relação ao aspecto docente, de organização do trabalho pedagógico e formação continuada, o planejamento e a organização do trabalho do professor são condição essencial para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Ter claro quais são os conteúdos, traçar objetivos exequíveis, procedimentos metodológicos que vão ao encontro da compreensão do aluno, utilizar-se de instrumentos adequados e principalmente, avaliar numa perspectiva emancipatória (MADALÓZ, SCALABRIN, JAPPE, 2012, p. 9).

As dificuldades de aprendizagem desencadeiam no fracasso escolar, que ocorre pela junção de diversos fatores, sendo eles de cunho pedagógico, estrutural e sociocultural. O que demanda uma atenção redobrada é que com os ciclos há o fim da reprovação, velha conhecida que era sinônimo do fracasso escolar. Sem ela fica parcialmente mais difícil identificar o fracasso escolar, porém, as dificuldades de escolarização não se extinguiram, por isso a necessidade de redobrar o olhar e os mecanismos para tentar alcançar sua resolução. O que demanda também outra concepção de avaliação escolar que seja de fato formativa e não punitiva.

Pouca coisa é tão cercada por equívocos, em nossa escola básica, quanto a questão da reprovação escolar, que se perpetua como um traço cultural autoritário e antieducativo. Começa pela abordagem errônea de avaliação na qual se sustenta. Em toda prática humana, individual ou coletiva, a avaliação é um processo que acompanha o desenrolar de uma atividade, corrigindo-lhe os rumos e adequando os meios aos fins. Na escola brasileira isso não é considerado. Espera-se um ano inteiro para se perceber que tudo estava errado. Qualquer

empresário que assim procedesse estaria falido no primeiro ano de atividade. E mais: em lugar de corrigir os erros, repete-se tudo novamente: a mesma escola, o mesmo aluno, o mesmo professor, os mesmos métodos, o mesmo conteúdo... É por isso que a realidade de nossa escola não é de repetentes, mas de multirrepetentes (PARO, 2002, p. 1).

Com esse estudo esperamos contribuir para o repensar do trabalho realizado pelo professor de atendimento individualizado, através do acesso mesmo que limitado à sua forma de trabalhar, às suas dificuldades, com o intuito de voltar o olhar para que estas possam ser superadas e a lógica do fracasso escolar repostos nos ciclos não prevaleça. É preciso um olhar atento para o atendimento individualizado, para que este possa ocorrer efetivamente e fomentar elementos para as crianças possam avançar no aprendizado, sendo, portanto, um recurso extra com o qual as crianças possam contar no auxílio às suas dificuldades. A retomada silenciosa e camuflada da seriação seria um retrocesso, esperamos que os ciclos consigam efetivamente ser um elemento de resistência à lógica da exclusão escolar e que não reproduzam a mesma.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

ALVES, W.F. *A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade*. 37ª Reunião Nacional da ANPED . 8 a 10 de outubro de 2015.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Florianópolis. Anais. Florianópolis , 2015.

\_\_\_\_\_. *O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade*. Campinas: Papyrus, 2010.

\_\_\_\_\_. O trabalho e a saúde dos docentes em Goiás. In: OLIVEIRA, J.F.de; OLIVEIRA, D.A; VIEIRIA, L.F; *Trabalho docente na educação básica em Goiás*.. Belo Horizonte, MG: Editora Fino Traço, 2012.

\_\_\_\_\_. A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de Ensino Médio. Tese. Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

ALVES, G.L. A produção da escola pública contemporânea. Campo Grande (MS) : Ed, UFMS; Campinas, SP : Autores Associados, 2001.

ALVES, M.J.D. *Saberes do trabalho e dos trabalhadores da educação de adolescentes, jovens e adultos: a prática pedagógica de professores* . dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2015(b).

ASSIS, L. de A. As condições de trabalho dos professores da educação básica em Goiás . In: OLIVEIRA, J.F.de; OLIVEIRA, D.A; VIEIRIA, L.F; *Trabalho docente na educação básica em Goiás*.. Belo Horizonte, MG: Editora Fino Traço, 2012.

AMIGUES, R. Trabalho de professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

APPLE, Michel. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

ARROYO, M. G. fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica . Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

\_\_\_\_\_. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em Aberto, Brasília, vol 17, n.71, jan. 2000.

\_\_\_\_\_.Pátria amada, ignorada. Comunicação apresentada no II Seminário de Estudos Sociais, promovido pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em novembro de 1984. Publicada, originalmente, pela Faculdade de Educação da UFMG, em Cadernos (2) out 1985.

BARRETTO, E. S. S., MITRULIS, E., (2001). Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, USP, v. 15, nº 42, p. 105-142.

BATISTA, M; RABELO, L. Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2013, vol. 16, n. 1, p. 1-8

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal, Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C.R. O que é educação. 33<sup>a</sup> ed. São Paulo. Brasiliense, 1998. 35<sup>a</sup> impressão.

BRASIL, *Plano Nacional de Educação*. - PNE. Brasília: MEC/INEP, 2015.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília:1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 14 de abril de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao ensino fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental. Brasília: CNE/CEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Brasília: CNE/ CEB, 2008.

BRASIL, Constituição de. "Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica." *Diário Oficial da União, Brasília, DF 17*.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, Censo Escolar da Educação Básica 2007: *resumo técnico*. Brasília.

CAIADO, K.R.M. Crianças com dificuldade de aprendizagem. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CALDAS, A. Dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Novíssimo Aulete. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Bookman Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CLOT, Y. A função psicológica do trabalho. Trad: Adail Sobral. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COÊLHO, I. M. *Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. Qual o sentido da escola? In : *Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CUNHA, D.M. Lições de pedra: das minas de saberes e valores. Comunicação apresentada no Symposium Travail, Identités, Métiers: quelles métamorphoses, sessão Connaître le Travail, Collège de France, 23-25 de junho, 2009.

CUSTÓDIO, R. A.R; FONSECA, B. V.C. Ergonomia e práticas educacionais: o modelo Paulo Freire para uma educação conscientizadora no trabalho. *Trabalho e Educação*, NETE/FaE/UFMG, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 74-86, 2005.

DUARTE, D; MARTINS, L.L. Formação de professores limites contemporâneos e alternativas necessárias. [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ENGUIITA, M.F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, n.4, “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, p. 41-61, Porto Alegre, 1991.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Trad : Leandro Konder – 16 ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FAUSTO, R. Marx: logica e política – investigação para a reconstituição da dialética(Tomo III). São Paulo: Editora 34. 2002.

FERNANDES, M. A. Skholé: o sentido fundante da escola. In : Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FERREIRA, M.C. A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho? Reflexões empíricas e teóricas. *Cad. psicol. soc. trab.* v.11 n.1 São Paulo jun. 2008.

FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino Fundamental. 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG , de 5 a 8 de outubro de 2003.

FREITAS, L. C. de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREITAS, L.C.; FERNANDES, C.de O. Currículo e avaliação. In : *Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura / organização: Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREITAS, L.C.. Ciclo ou séries? o que muda quando se altera a forma de organizar os tempos espaços da escola? In: *27ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu, MG, 2004.

FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. *Fracasso escolar no contexto da escola pública: entre mitos e realidades*. Dia-a-dia e Educação, p. 1-27, 2008.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta político pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência*. Goiânia, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta político pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência*. Goiânia, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes de organização do triênio 2012-2014*.

GUÉRIN, F; *Compreender o Trabalho para Transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Edgard Blücher: Fundação Vanzolini, 2001.

KUENZER, A. Z. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *Capitalismo, trabalho e educação*, v. 3, p. 77-96, 2002.

LAVILLE, A. *Ergonomia*. Trad.: Marcia Maria Neves Teixeira. São Paulo, EPU, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.

LIBÂNEO, J. C. “O sistema de organização e gestão da escola” In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da Escola - teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, J.; TOSCHI, M.S; *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LHUILER, D. A invisibilidade do trabalho real e a opacidade das relações saúde – trabalho. *IN: Trabalho e Educação, Belo Horizonte*, v.21, n.1, p.13-38, jan/abr 2012.

MADALUZ, R.J; SCALABRIN, I.S.; JAPPE,M. O FRACASSO ESCOLAR SOB O OLHAR DOCENTE: ALGUNS APONTAMENTOS, Palestra proferida pelo mesmo, na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 28 de março de 2001.

MARX, K. *O capital* livro I. tradução: Rubens Enderle. São Paulo. Boitempo, 2009.

MACHADO, A. R.(org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2005.

MAINARDES, J. STREMEL, S. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas. *Jornal de políticas educacionais*. N° 11 . janeiro-junho, p. 03–11, 2012.

MARTURANO, E. D.; SANTOS, L.C. dos. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. IN: *Psicologia Reflexão e Crítica*, vol. 12, número 002 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 1999.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F ; GOMES, R. *Pesquisa Social Teoria, método e criatividade*. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA, M.G.de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 639-651, Maio/Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M. Diversidade e currículo. In : *Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura*. Organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEVES, R.deA.; DAMIANI, M.F. Vygostky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista* - Vol. 1, n° 2 : (abril 2006).

NEVES, M. Y.; ATHAYDE, M.; MUNIZ, E. Notas sobre saúde mental e trabalho docente a partir de uma investigação com professoras de escolas públicas. In: *Labirintos do trabalho, interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Coleção Espaços do desenvolvimento. DPeA, 2004.

PARO, V. H. Progressão Continuada e Ignorância. <[http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/vitor\\_paro.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/vitor_paro.htm)> 2003. Acesso em: 28 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Reprovação escolar? Não, obrigado. Texto publicado em <http://www.estadao.com.br/artigodoleitor/htm/2002/fev/15/151.htm>. Acesso em: 15 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Estrutura da escola e prática educacional democrática - 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG, 2007.

PARO, V. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2013.

\_\_\_\_\_. *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino*. São Paulo. Ática, 2007.

PATTO, M.H.S. Fracasso escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

\_\_\_\_\_. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2008.

PAULA, V.M.S.R Fracasso escolar: quem são os culpados? *An. Sciencult*, v.1, n.1, Paranaíba, 2009.

REIS, G. A gestão do currículo escolar na rede municipal de ensino de Goiânia: entre “obrigações” curriculares e práticas “autônomas”. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Tese, 2015.

RIBEIRO, P. T. Fracasso escolar: reflexões sobre um problema que se repõe e possibilidades de enfrentamento/ Priscila Teixeira Ribeiro. Piracicaba, SP: Dissertação Programa de Pós-Graduação Em Educação da UNIMEP, 2013.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em aberto*, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórica crítica: Primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórica crítica: Primeiras aproximações*. 9. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. 41 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (Coleção Polêmicas do Nosso tempo).

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. *Trabalho e Ergologia: conversa sobre a atividade humana*. (Trad. ATHAYDE, Milton; et all). Niterói, RJ: EdUFF, 2007.

\_\_\_\_\_. Trabalho e gestão : níveis, critérios, instancias. *IN: Labirintos do trabalho, interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Coleção Espaços do desenvolvimento. DPeA, 2004.

\_\_\_\_\_. O trabalho numa perspectiva filosófica. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Seminário de Educação. Texto mimeografado, tradução de Marie-Annik Bernier. Cuiabá, 2003.

\_\_\_\_\_.A experiência é formadora? *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n. 1 jan./abr. 2010.

SILVA, M.J. da. Aceleração da aprendizagem: uma análise subprojeto da Secretaria Municipal de Educação. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2000.

SNYDERS, G. Escola, classe e luta de classes. Moraes Editores. Lisboa, Portugal. 1987.

SOUSA, S.Z. 2007. Avaliação, ciclos e qualidade do ensino Fundamental: uma relação a ser construída. *estudos avançados* 21 (60), 2007.

SALA, M. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. In: *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* / Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (orgs.) – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

SAUJAT, F. *O trabalho do professor nas pesquisas em educação*. In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

\_\_\_\_\_. Trabalho e saber. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, v. 12, n.1, jan-jul. 2003.

SOUSA, S.Z. Avaliação, ciclos e qualidade do ensino Fundamental: uma relação a ser construída. *IN: Estudos avançados* 21 (60), 2007.

SILVA, T. T. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: SILVA, Tomás T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 1986.

TAYLOR, F. W. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas, 1990.

TELLES, A.L.; ALVAREZ, D. Interfaces ergonomia – ergologia : uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. *IN: Labirintos do trabalho, interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Coleção Espaços do desenvolvimento. DPeA, 2004.

TIBALLI, E. F. A., & CARVALHO, M. G. Q. O trabalho pedagógico e a relação que a criança com dificuldade de aprendizagem estabelece com o saber. *XI Anped Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012*.

TERSSAC, G; MAGGI, B. O trabalho e a abordagem ergonômica. In: DANIELLOU, François (coord.). *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

THERRIEN , J; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

TIBALLI, E.F.A.; CARVALHO, M.G.Q. O trabalho pedagógico e as crianças com dificuldades de aprendizagens. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

TUMOLO, P. S; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

VYGOSTKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. e LEONTIEV, A, N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

\_\_\_\_\_. A construção do pensamento e da linguagem. Martins Fontes , São Paulo, 2001.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007

## ANEXO I

### Instrução ao sócia e entrevistas sobre ausência da família

(...), eu sinto sozinha, porque assim eu noto, os meninos que eu tive *oportunidade dos pais comparecerem em reunião, que eu conversei, tudo, está deslanchando que é uma beleza*, até de organização, até o material, teve menino que eu tive, eu estou com problema aqui de um aluno, que peguei até o caderno de um coleguinha *até eu ter tempo de comprar um para repor do coleguinha*, ele não pegou e não rasgou metade do caderno ! O caderno novinho, tirou a metade, aí a mãe não aparece, não traz o material, não compra, entendeu, isso tudo *atrapalha. O menino eu consegui*, se você pegar o caderno dele, na escrita, na organização, ainda não está lendo, mais até nisso eu tive dificuldade quando eu entrei, *eles não tinham organização nenhuma com o material, de organização de sentar, então todo esse movimento*, porque precisa ter essa base, não adianta, se eles não se organizarem. Para eles se organizarem no caderninho deles então, eu noto assim, que infelizmente, é um trabalho só nesse sentido assim, se os pais acompanhassem mais, tanto que eu até conversei com os pais na reunião, não é quantidade, é qualidade, uma hora que você ficar para olha a tarefinha para organizar. **Professora 3, entrevista**

O J.. ele nunca foi na escola, ele não sabe nenhuma letrinha, ele não tem nenhum tipo de facilidade, ele tem muita dificuldade você já percebeu, e ele também não demonstra muito interesse, mas, eu acho que aí tem também a ver com a questão familiar, com a questão de alimentação, parece que ele vem para escola sem se alimentar, sem tomar banho a gente percebe né. **Professora 5, entrevista**

E infelizmente a gente conta também com o imprevisto do aluno, igual eu citei, às vezes, você não consegue dar continuidade, porque o aluno falta, porque o aluno não está levando a sério, não digo nem o aluno, *é uma questão mais familiar, porque é responsabilidade da família, trazer o aluno*. O que que leva uma criança a faltar na escola três semanas seguidas, um mês, dois meses, como eu já tive praticamente 2 meses que meu educando faltou. Depois agora recentemente, depois do feriado ele faltou mais duas semanas. Então o que que leva a acontecer isso, e a família não entrar em contato não conversa, sendo que o aluno já não teve o processo de alfabetização na idade que deveria ter acontecido, então tudo isso já é um prejuízo pra ele. E ele vai continuar nesse processo de educação até quando? Ele entra para sala de aula ele não consegue acompanhar. *E infelizmente na educação pública às vezes nós somos podadas de algumas coisas porque a gente gostaria que fosse diferente*. Eu tenho uma sala com uma quantidade grande de alunos com saberes diferenciados no processo da alfabetização e eu *preciso atender a todos e cada um tem uma necessidade*. E como que *fica isso mais para frente, e como que eu vou lidar com isso no dia a dia*. E eu faço esse atendimento, esse atendimento é individualizado, mais o aluno também não está vindo, *então são várias demandas que acabam complicando tudo*. **Professora 2, instrução ao sócia**

[...] tem alguns que mais necessitam são muito faltosos, tem uma aluna que faltou 1 mês todinho, janeiro, fevereiro ela faltou, e agora a mãe disse que ela ia viajar, e não voltou até agora e ela tem assim, uma dificuldade extrema, e é o que a professora falou, acaba com que esse atendimento fica comprometido, porque você está lá para dar continuidade do atendimento e o aluno não está, quando ele retorna, ele já esqueceu o que ele aprendeu, aquilo que você

conseguiu fazer com que ele aprendesse, ele já esqueceu e você vai ter que começar tudo de novo. **Professora 4, instrução ao sócia**

E aí ele faltou mais você deu continuidade no conteúdo, na aula, no dia a dia, com os outros alunos, porque normalmente quem tem mais dificuldade é justamente esse tipo de caso, os outros conseguem ir acompanhando, mesmo que tenha dificuldade a gente consegue ir fazendo, inserindo no processo mais e aí ele volta, ele está perdido lá *atrás, e nós não temos condições de ficar voltando, a gente tem que dar o apoio para ele mas, ao mesmo tempo tem os outros, então são questões que acabam complicando, que ainda existe muito infelizmente.* **Professora 2, instrução ao sócia**

#### **Tem alguma coisa assim que dá para ser feito pela escola?**

Normalmente assim quando a gente percebe uma grande quantidade de faltas a escola entra em contato com a família, mais e aí a família vem, nós conversamos, passamos, mas acaba que nós estamos atados, porque a gente depende da família, é responsabilidade da família. **Professora 2, instrução ao sócia**

E quando a família chama que vem, aí vem uns dias né para mostrar que está preocupado que está mudado, tal, daí passa uns dias e começa a faltar tudo de novo, então é muito complicado, principalmente que aqui tem muitas crianças que vem de fora né, de outros estados. **Professora 4, instrução ao sócia**

E é justamente o caso do educando que eu faço atendimento, família é da Bahia, ele mudou para Goiânia, ele morava no interior da Bahia, e mora em uma chácara, bem afastada, a mãe está grávida, prestes a ter bebê, e traz o filho de moto, a moto é de um outro colega, que é um conhecido que trabalha na chácara, não é dela, então tem dias que é possível vir, quando eles se mudaram para essa chácara foi o tempo que ele ficou aí mais de 1 mês sumido da escola, porque não tinha condições, não estava sendo possível vir, até que conseguiu que essa pessoa emprestasse essa moto, ou as vezes essa pessoa que trabalha na chácara também traz o aluno, e a mãe está grávida prestes a ter bebê, isso quer dizer que eu posso pensar que quando a criança nascer, provavelmente ele vai sumir também por um tempo, porque a mãe não vai ter como trazer e ele não pode contar com o colega lá para trazer todos os dias também, porque não é a responsabilidade do outro.

**Professora 2, instrução ao sócia**