

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**CAROLINA DOMINGUES DE MATTOS**

**AS AÇÕES DA ESCOLA CICLADA FRENTE AOS ALUNOS COM DIFICULDADES  
DE APRENDIZAGEM : A LÓGICA DOS GRUPOS DE APOIO E DAS EQUIPES  
MULTIDISCIPLINARES (UM CASO DE CONSENSO COMUM ENTRE ESCOLA E  
INSTÂNCIAS SUPERIORES)**

**CURITIBA**

**2009**

---

**CAROLINA DOMINGUES DE MATTOS**

**AS AÇÕES DA ESCOLA CICLADA FRENTE AOS ALUNOS COM DIFICULDADES  
DE APRENDIZAGEM : A LÓGICA DOS GRUPOS DE APOIO E DAS EQUIPES  
MULTIDISCIPLINARES (UM CASO DE CONSENSO COMUM ENTRE ESCOLA E  
INSTÂNCIAS SUPERIORES)**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Adriane Knoblauch

**CURITIBA**

**2009**

## RESUMO

A presente monografia refere-se à pesquisa realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Curitiba, que passou pelo processo de implementação dos Ciclos de Aprendizagem no ano de 2000. O objetivo da pesquisa foi verificar quais as ações da escola ciclada mediante os alunos com dificuldades de aprendizagem, tendo como questão norteadora a compreensão da lógica da organização dos Grupos de Apoio e das Equipes Multidisciplinares, ao discutirem propostas para os alunos com baixo rendimento escolar. Os dados foram coletados a partir de entrevistas com professoras, equipe pedagógica e administrativa da escola, bem como a pedagoga do núcleo regional de educação do mesmo órgão. Comenta-se, ainda, como parte da metodologia do estudo a análise documental da escola. O referencial de análise utilizado é baseado na perspectiva da Cultura Escolar que parte do princípio de que a escola não é apenas executora de uma reforma, pois a partir de uma cultura própria, composta de saberes e práticas que aliam fundamentos de tradição e renovação, faz com que os elementos de mudança propostos possam ou não ser incorporados. Em análise conclusiva verifica-se que os Grupos de Apoio e as Equipes Multidisciplinares são recursos estratégicos criativos construídos ao longo da implantação dos Ciclos de Aprendizagem para atender os alunos com baixo rendimento escola. Evidencia-se ainda as referidas organizações como tentativas de se evitar a promoção automática e uma determinada preocupação com a efetivação da aprendizagem. Por outro lado, demonstra manter a lógica seriada na homogeneização do processo de ensino-aprendizagem, na organização de estratégias de atendimentos aos alunos, na retirada dos mesmos do ambiente de sala de aula e na defesa da necessidade dos pré-requisitos para a transferência de etapas do Ciclo. Mediante a discussão dos resultados e relatos coletados, é possível perceber que não houve lógicas em disputa, mas em concordância, entre os interesses das professoras e do resultado da equipe multidisciplinar. Desta maneira, a escola, após quase nove anos de implementação dos Ciclos de Aprendizagem, age a partir de sua cultura escolar e estabelece respostas ora cristalizadas, por vezes inovadoras às propostas estabelecidas.

Palavras-chave: Escola Ciclada. Dificuldades de Aprendizagem. Cultura Escolar.

## **ABSTRAT**

The present study refers to the research which took place in a municipal education school of Curitiba city that had the Cycles of Learning implemented in the year of 2000. The objective of the research was to verify which actions the cycled school is taking towards the pupils with learning difficulties by understanding how the organization of the groups of support and the different subjects team work when discussing the proposals for the pupils with low performance learning. The data have been collected by interviewing with teachers, the pedagogical and administrative team of the school, as well as the person in charge of its pedagogical department. The research also analyses the school's documents. The analysis used is based on the school culture perspective which is thought to be not only a reform executor. However, when tradition and innovation are put together this might make the proposals in changes happen or not. In conclusive analysis it is verified that the support groups and the different subjects teams are strategic and creative resources built throughout the implementation of the learning cycles in order to take care of the pupils with low school performance. It's also observed that these organizations are concerned to avoid the automatic promotion, as well as the success of the learning process. On the other hand, they seem to keep the logic in the process. From the results of the collected facts, it is possible to notice that there was no competition but an agreement among the teacher's interests and the different subjects team. This way, the school, after almost nine years of implementation of learning cycles, acts from own school culture and establishes traditional proposal answers and, sometimes, innovate proposal.

**Key Words:** Cycled School. Learning Difficulties. School Culture.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	05
<b>1. IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA, A ESCOLA E A CULTURA ESCOLAR COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE</b> .....	08
1.1A IMPLEMENTAÇÃO .....	08
1.2 A ESCOLA E SUA ORGANIZAÇÃO .....	14
1.3A CULTURA ESCOLAR COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE .....	21
<b>2. DADOS DA PESQUISA: CICLOS DE APRENDIZAGEM, OS GRUPOS DE APOIO E A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR</b> .....	28
2.1 A OPINIÃO SOBRE OS CICLOS E A RETENÇÃO .....	28
2.2 O TRABALHO DOS PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS DE APOIO .....	34
2.3 PERSPECTIVAS DE TRABALHO COM OS ALUNOS COM DIFICULDADES. ....	40
2.4 A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR E SUA DECISÃO .....	44
<b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	54
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	58
<b>DOCUMENTOS CONSULTADOS</b> .....	60

## INTRODUÇÃO

A organização escolar como as dos Ciclos de Aprendizagem, eliminando a reprovação entre as séries é uma proposta estabelecida no Brasil desde o início do século XX. As inquietações a respeito da repetência impulsionaram essas discussões, e apresentaram objetivos diferentes, porém relacionados entre si, como o enfrentamento dos problemas financeiros onde a repetência remetia a gastos e ocupação de vagas, ou então a preocupação com o aluno, a humilhação do título de “reprovado”, assim como a visão do ensino proporcionado de acordo com as possibilidades de cada um, considerando o desenvolvimento do aluno.

Muitas foram as propostas implementadas no Brasil desde então, com concepções diversas e desenvolvimento interrompido. A partir da década de 1980 há uma retomada dessas discussões, o que foi intensificado na década de 1990 após a aprovação da LDB9394/96. Contudo, muitos são os problemas aos quais enfrentam as escolas organizadas a partir dessas propostas, sendo estas objetos de estudos de diversas pesquisas acadêmicas em nível de pós graduação, mestrado e doutorado. As pesquisas de Andrade (1997), Guilherme (1998), Gloria(2002), Rosseto (2002), Pastori (2000), Ferreira (2001), Oliveira (2003), Knoblauch (2003), Santiago (2003), Paula (2004), Neves (2005) Cunha (2007), Hoça (2007), Bastos(2007), trazem esses problemas: concepções equivocadas por parte dos professores a respeito da proposta, falta de discussão a respeito do que é proposto, a escola não sabe lidar com novas demandas, contradição entre o que foi proposto e o que se realiza na prática, a promoção automática sem a efetiva aprendizagem do aluno, permanência de elementos da lógica seriada, utilização de formas burocratizadas e tradicionais de avaliação, centralidade nos aspectos comportamentais na avaliação dos alunos, organização conflituosa para atendimentos de alunos com dificuldades de aprendizagem, falta de capacitação profissional ou formação continuada, assim como a falta de investimento pedagógico por parte da mantenedoras, entre outros

Percebendo que existem relações entre o que é posto pelos governos, nessas reformas, as escolas reagiram e continuam reagindo ao que foi proposto. Torna-se, assim, importante realizar uma pesquisa a respeito da lógica com que as escolas cicladas estão se organizando depois de quase 10 anos de implementação, mais especificamente no Município de Curitiba.

Desta forma, estabeleceu-se como objeto de estudo para esta pesquisa uma escola da rede Municipal de Curitiba, que organizou-se por Ciclos de Aprendizagem no ano de 1999. Após 9 anos de implementação buscou-se entender qual a lógica da organização dos Grupos de Apoio e das Equipes Multidisciplinares, ao discutirem propostas para os alunos com baixo rendimento escolar, tendo como perspectiva que a escola ciclada, com suas ações internas, relacionados com os sistemas normativos impostos, geram a organização e sua prática em conjunto com saberes e práticas cristalizadas historicamente na escola. As pesquisas acima citadas indicam que os professores com suas concepções de ensino e aprendizagem refletem em sua prática elementos de uma lógica homogeneizadora e classificatória que exprime a necessidade de esclarecimentos a respeito das concepções e práticas das propostas da organização por Ciclos.

O problema para esta pesquisa foi, então, assim formulado: Qual é a lógica da organização dos Grupos de Apoio e das Equipes Multidisciplinares ao discutirem propostas para os alunos com baixo rendimento escolar?

Nesta perspectiva pretendeu-se levantar quais são os critérios das professoras ao indicar os alunos para os grupos de apoio, mandar para a equipe e reter os alunos, assim como os critérios da Equipe Multidisciplinar.

O objetivo, não é criticar, apontando acertos e erros, bem como os seus agentes, e sim auxiliar e levantar pontos para a discussão do processo de ensino e aprendizagem dessas escolas, buscando entender quais são os elementos que foram ou não alterados com a proposta de implementação dos ciclos de aprendizagem, após 9 anos de implementação.

Foram utilizados para coleta de dados, documentos de implementação dos Ciclos de Aprendizagem na Prefeitura Municipal de Educação de Curitiba, fornecidos pela equipe pedagógica da escola. Além disso, foram realizadas em dezembro de 2008 entrevistas com professores da Segunda etapa do Ciclo I (do período da tarde),

---

<sup>1</sup>Os Grupos de Apoio são pequenos grupos de crianças com as mesmas dificuldades, separados das suas turmas de origem para serem atendidos por outra professora, cerca de duas vezes na semana no mesmo período em que a criança está matriculada.

As Equipes Multidisciplinares são reuniões realizadas entre as escolas e representantes do Núcleo Regional de Educação ( espécie de Subdivisão Administrativa e Pedagógica da Secretaria de Educação, que faz uma mediação entre as escolas ) para discutir encaminhamentos para os alunos.

diretores e pedagogos da escola, assim como com a pedagoga do Núcleo do qual a escola faz parte. Foram observadas, também, a realização das Equipes Multidisciplinares em agosto e novembro de 2008 e discussões da equipe pedagógica e administrativa da escola, juntamente com o grupo de professores no mesmo ano, além da análise de materiais dos alunos e documentos referentes aos Grupos de Apoio e Equipes Multidisciplinares.

A análise destes dados foi feita a partir da perspectiva da cultura escolar que acredita que a escola tem um conjunto de teorias, princípios, normas e práticas que são cristalizadas ao longo do tempo no interior das instituições educativas. São modos de ensinar e agir que refletem na sua organização e no modo de interagir dos seus agentes. Modos que estão relacionados entre si e que recebem influências das questões teóricas, das propostas e reformas governamentais, do cotidiano da escola, das concepções de seus agentes, e dos aspectos externos a ela, a sociedade.

A presente monografia está estruturada da seguinte forma: apresentação da Proposta de organização dos Ciclos de aprendizagem do Município de Curitiba, a forma como a escola se organizou para atender os alunos com baixo rendimento escolar, apresentação do referencial teórico da Cultura escolar, os critérios utilizados, a maneira com que os professores a Equipe Multidisciplinar vêem esses alunos e a conclusão que se pôde chegar a partir da análise destes dados, que se verá nas páginas seguintes.

## **1. IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA, A ESCOLA E A CULTURA ESCOLAR COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE.**

### **1.1A IMPLEMENTAÇÃO**

As escolas municipais passaram pelo processo de reorganização das chamadas séries escolares, para os ciclos de aprendizagem em 1999. Junto com este processo nasceram a função da co-regente, as Equipes Multidisciplinares, a possibilidade de retenção ao final de cada ciclo, os planos de apoio e os grupos de apoio que pretenderam alterar a organização escolar.

O parecer nº 487/99 do CEE regulamentou a proposta da organização em ciclos para o Ensino Fundamental no município de Curitiba (de 4 ciclos de aprendizagem). Dentro das séries iniciais, antigas pré a 4ª Série vieram dois ciclos, correspondentes a dois ou três anos de duração. O primeiro poderia corresponder a três anos letivos, dependendo da faixa etária da criança. A organização sugerida ficou, então, assim:

\*Ciclo I compreendendo a Etapa Inicial, 1ª Etapa e 2ª Etapa (antigas turmas de pré-escola, 1 série e 2 série)

\* Ciclo II compreendendo a 1ª Etapa e 2ª Etapa (antigas turmas de 3ª e 4ª séries)

A Secretaria Municipal de Educação encaminhou para as escolas um documento expondo a proposta, tendo como base a LDB 9394/96, que trouxe a possibilidade das escolas poderem se organizar em Ciclos de Aprendizagem.

No documento encaminhado às escolas a defesa da organização por ciclos de aprendizagem levanta a preocupação com superação da seletividade da escola, considerando o aluno e seu desenvolvimento, assim como as novas exigências da formação dos profissionais da sociedade e os altos índices de repetência e evasão escolar:

A organização do ensino em Ciclos vai garantir o prolongamento do processo de ensino e aprendizagem, sem que haja, como no sentido seriado, um tempo determinado rígido para que isso aconteça. Há o alargamento dos tempos de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos do

aluno, possibilitando uma maior articulação entre os conteúdos e a diversidade cultural e individual presentes nas situações de ensino.

A opção pela organização do ensino em ciclos é coerente com o que está estabelecido na legislação brasileira quanto à igualdade dos direitos dos cidadãos. Trata-se de uma ação que combate a exclusão social e desigualdades que, via os altos índices de evasão e repetência registrados na escola, modificará uma cultura escolar que, paradoxalmente, torna mais distante o acesso democrático à educação e ao desenvolvimento humano.

Dessa forma, o maior desafio que a nova proposta traz aos educadores é a construção de procedimentos inovadores que busquem a eliminação da evasão e os altos níveis de repetência escolar. Para a Rede Municipal de Ensino, cujas formas de avaliação vêm sendo questionadas sistematicamente, traduzindo-se em práticas alternativas, a mudança de sistema representa a evolução natural de uma prática pedagógica que vem se ajustando e se aperfeiçoando historicamente. (CURITIBA, 1999, p 07,08)

Neste documento constam os pressupostos teóricos (conceitos de autonomia e processo de ensino e aprendizagem), a organização e providências para o processo de implantação na rede, aspectos administrativos e pedagógicos e cronogramas do processo.

A partir deste documento, as escolas tiveram que discutir e encaminhar à Secretaria Municipal de Educação sua decisão. Importante destacar que as escolas tiveram pouco tempo para fazer isto. Knoblauch,(2004), levanta esta discussão: enquanto o documento traz a preocupação com a reprovação e a necessidade da escola em desenvolver projetos em busca de melhoria de resultados, há uma pressa na aprovação da proposta, sem indicar um cronograma de qualificação docente. Pelo cronograma proposto, a apresentação da proposta às escolas ocorreu no dia 24/03/1999 e apresentação da opção das escolas no dia 16/04/1999, menos de um mês, portanto, para as escolas decidirem por aceitar ou não a proposta. (CURITIBA, 1999, p.46)

Das 126 escolas existentes da Rede Municipal de Curitiba na ocasião, aderiram no ano de 1999, 103 conforme os dados a seguir: 38 escolas optaram pelos ciclos em todas as classes das séries iniciais, outras 11 escolas optaram por ciclar as classes de primeiro e segundo ano, 16 com as classes de pré – escola e primeiro ano, 28 com as classes de pré, primeiro e segundo ano e 10 optaram por ciclar somente a 1ª série.

As comunidades escolares, as equipes pedagógicas e os Conselhos de Escola após decisão e aprovação optando pelos dos Ciclos de Aprendizagem,

receberam um novo documento, mais detalhado e específico que veio fundamentar a nova organização dos Ciclos de Aprendizagem destas escolas. Reforçando o que já havia sido dito na proposta de implantação do Ciclo, o documento do projeto das Escolas Municipais e os Ciclos de Aprendizagem tem uma preocupação com os índices de reprovação, evasão, analfabetismo e avaliações externas, e apontam para a necessidade de melhoria no processo de ensino aprendizagem nas escolas da rede. Para isso, sugere que intensifiquem-se: “(...) os debates sobre a organização curricular na RME, pois não se trata de uma mera supressão da reprovação dos alunos, mas de uma reformulação da dinâmica pedagógica.” (CURITIBA, 1999, p.22)

Segundo o documento, o foco é, pela educação, obter a melhoria para qualidade de vida do cidadão. Na perspectiva de aprendizagem por ciclos há uma visão do desenvolvimento integral do aluno. Ela considera os problemas no interior da escola relacionados com as questões sociais, culturais e ideológicas existentes fora da escola, sendo necessário para isto uma revisão e flexibilidade de tempos e espaços escolares, assim como intensificar a participação na gestão escolar e na abrangência curricular de fatos sociais e naturais da comunidade que devem ser problematizados.

Assim, para que o processo acontecesse a Secretaria Municipal de Educação propôs linhas de ação: revisão da organização escolar, aprofundamento das questões relativas a processo de alfabetização, alteração das avaliações dentro das escolas, criação de avaliação Institucional e ampliação da participação da comunidade.

Dessa forma, a proposta dos Ciclos de Aprendizagem defendida pela Prefeitura Municipal de Curitiba(1999, p 38), afirma mostrar a preocupação com a revisão da prática em sala de aula, que se “tornaram cristalizadas e excludentes”, uma vez que:

... podem-se identificar alguns aspectos da ação didática que precisam ser revistos ao se buscar constituir uma organização escolar que dê conta de romper com a prática pedagógica centrada na transmissão de conteúdos fragmentados, destituídos de significação, organizados numa seqüência rígida e na avaliação classificatória.(CURITIBA, 1999,p. 27)

Além disso são questionadas a padronização do ritmo dos alunos, a ênfase na homogeneização das tarefas e dos resultados esperados ignorando-se que nem todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. Questionando essas práticas, a proposta dos Ciclos de Aprendizagem coloca o professor numa posição de pesquisador e investigador, que deveria questionar e reorganizar sua prática de forma interdisciplinar, criando condições de aprendizagem a todos, priorizando os que precisam de necessidades. Desta forma, compreende-se que a ênfase do documento está na alteração do trabalho com conteúdos (no lugar da transmissão sugere um trabalho interdisciplinar). Mas o documento demonstra de forma tímida a preocupação com práticas para recuperar o aprendizado dos alunos que demonstram maiores dificuldades.

Com relação a esta questão é interessante destacar o que a Secretaria Municipal de Educação levanta:

Quanto ao apoio pedagógico solicitado pelas escolas, inicia-se um estudo interno sobre quem são de fato as crianças que as escolas consideram como precisando deste tipo de atendimento .

Sabe-se que, na RME, até 1998, mais de 50% das crianças encaminhadas pelas escolas para serem avaliadas pelas equipes de avaliação diagnóstica psicoeducacional não precisavam participar do programa de Educação Especial. São crianças que, se orientadas adequadamente durante o percurso normal de aquisição de conhecimentos científicos, podem obter sucesso escolar pleno.

Entende-se que a identificação dessas crianças e a urgente identificação de suas possibilidades podem contribuir para a criação de procedimentos pedagógicos adequados ao seu desenvolvimento. (CURITIBA, 1999, p 19)

Ou seja, as escolas precisavam estabelecer novas propostas didáticas e de avaliação que atendessem a perspectiva da não exclusão de alunos. Nesse sentido, respeitando a diversidade de estratégias e ritmos de aprendizagem, a concepção de avaliação diagnóstica e formativa foi trazida como diretriz para redimensionar a prática avaliativa da aprendizagem: “a perspectiva de uma prática educativa escolar, organizada em ciclos de aprendizagem, exige avaliação que considere como eixo o processo de construção de conhecimento desenvolvido pelo aluno”. (CURITIBA, 1999, p 39.)

A proposta desta avaliação vê no acompanhamento constante do professor, durante todo o processo de ensino e aprendizagem, possibilidades de ensinar e

avaliar e vice e versa sem ser a avaliação um ato isolado, mas com a possibilidade de reelaboração constante.:

...esta avaliação visa ao acompanhamento das aquisições sucessivas que o aluno faz ao longo do processo educativo, considerando seus avanços e conquistas, permitindo o estabelecimento de relações entre as ações didáticas e as estratégias de aprendizagem, possibilitando indicativos para a superação das dificuldades ocorridas durante o processo ensino aprendizagem. (CURITIBA, 1999 p 41)

Espera-se que com a introdução dos ciclos e da progressão continuada, o trabalho da escola seja desenvolvido de acordo com os estágios de desenvolvimento do aluno, que devem vir acompanhado por instrumentos de “avaliação em processo”, cujos procedimentos seriam referência para replanejar a atuação docente, ao mesmo tempo em que permitiriam ao próprio aluno observar seus avanços e dificuldades de aprendizagem.

Esse sistema pressupõe a progressão continuada, que é levar em conta o aproveitamento qualitativo do aluno de forma criteriosa, não praticando a promoção automática como um fim. O professor deverá combater, a partir das informações colhidas nas avaliações, o risco do fracasso, modelando o andamento do processo de assimilação do aluno. (CURITIBA, 1999, p 13)

A progressão continuada não presume uma promoção automática apenas, e sim um cuidado com a efetivação da aprendizagem do aluno. Desta forma, a proposta dos Ciclos de Aprendizagem de Curitiba levanta a importância do acompanhamento do aluno pela equipe da escola na análise da vida escolar da criança e parecer do Conselho de Classe, atendendo aos critérios de avaliação, vinculados com a organização curricular. Nesse sentido, a avaliação precisa se vista como processual, contínua, com a função de diagnóstico:

a progressão do aluno de um ciclo a outro depende exclusivamente da frequência mínima de 75% do total da carga horária letiva no ciclo, que é determinada legalmente e regulamentada pela escola no seu regimento escolar, devendo ser de ciência dos pais e responsáveis. Isso porque se o processo de construção do conhecimento se dá de forma contínua, também assim deve ser vista a escolaridade. Nos casos em que o aluno não atingir a frequência mínima exigida por lei, este permanecerá no ciclo de origem, no máximo 1(um) ano.

Na perspectiva dos ciclos de aprendizagem, compreende-se que não há reinício no processo de aquisição do conhecimento. O que existe são alunos prosseguindo na compreensão dos elementos culturais e naturais, construindo patamares cada vez mais elevados de entendimento da totalidade do saber produzido pela humanidade. Incorpora-se, nesta perspectiva, o entendimento de que a progressão na escolaridade formal é

um direito assegurado a todo aluno, assim como a continuidade e terminalidade de seus estudos.

No ensino organizado em ciclos, o aluno pode avançar sempre em seu processo escolar, cabendo à escola empreender ações no sentido de que esse avanço seja efetivo também na aquisição dos conhecimentos escolares. (CURITIBA, 1999, p.42)

No entanto, observa-se que, ao lado da proposta para a alteração da forma avaliativa, não há indicações específicas e objetivas do que fazer com os alunos que não acompanham o processo de ensino e aprendizagem.

O parecer nº487/99, que delibera a Proposta de Ciclos de Aprendizagem, anteriormente citada traz apenas a relocação de profissionais para atender a proposta do ciclo, bem como a capacitação desses profissionais, para garantir o processo:

Por conta disso, trezentos e trinta e quatro profissionais foram alocados nas escolas no início do segundo semestre deste ano, para atuarem como co-regentes e apoio pedagógico às turmas organizadas em ciclos. Esses educadores vem sendo qualificados em seminários, ciclos de estudo, encontros por área de conhecimento, troca de experiências, discutindo novos encaminhamentos de caráter pedagógico e administrativo, com o objetivo de ampliar referenciais teóricos e metodológicos, que imprimem qualidade no processo de implementação. (PARANÁ, 1999, p.4)

Importante ressaltar que o número de escolas que aderiam à organização em ciclos de aprendizagem foram 103 de um total de 126 na época. Considerando o número de novos profissionais (334) que foram destinados a essas escolas, conclui-se que (pensando em distribuição exata,) foram menos de 4 para cada escola. Apesar de serem poucas professoras as escolas que optaram pelo Ciclo tiveram um aumento de profissionais para atender as demandas já existentes de crianças. Um ganho no sentido de aumentar o grupo de profissionais, o que aumenta a motivação e satisfaz os profissionais que já trabalhavam nas escolas, uma vez que o número reduzido de profissionais nas escolas sempre foi alvo de preocupação. No entanto o que fazer com os alunos foi pouco discutido.

Questões de organização das turmas, propostas metodológicas e organização curricular tinham como foco e visão, segundo o discurso oficial, as possibilidades de oportunizar ao aluno seu desenvolvimento total em todas as

suas dimensões. Com esta perspectiva, a proposta para a implementação dos ciclos era a de que:

As condições de aprendizagem humana são tantas quanto são os elementos culturais existentes, e as habilidades a serem desenvolvidas são sempre parte das atividades e cenários desses elementos. (...) para que o aluno se desenvolva integralmente são necessárias ações que flexibilizem e revitalizem os tempos e espaços didáticos, permitindo maior aprofundamento dos processos de aprendizagem. ( PARANÁ,1999,p04)

Mas, coube às escolas a revisão de suas práticas, pois a partir da implantação da proposta de Ciclos de Aprendizagem, as escolas precisaram rever suas propostas pedagógicas pensando em estratégias de atendimento aos alunos considerados com baixo rendimento escolar. Além disso, o Regimento Escolar de cada escola também precisou ser renovado.

## 1.2 A ESCOLA E SUA ORGANIZAÇÃO

Na escola em que este estudo foi realizado, localizada na periferia de Curitiba, atendendo alunos do primeiro e segundo ciclo em regime regular e algumas turmas em regime integral, a equipe pedagógica e administrativa, junto com a maior parte dos professores não optou pela adesão ao ciclo já em 1999. Somente no ano seguinte é que os ciclos foram implementados.

Segundo a diretora da escola, que na época da implementação era professora na escola, o processo ocorreu da seguinte forma:

*A escola ciclou no outro ano porque ela estava perdendo. O pessoal da secretaria dava todo o assessoramento e apoio para a escola ciclada, aí o grupo resolveu no outro ano ciclar, foi isso que aconteceu. Isso é uma opinião muito pessoal, como eu já falei pra você, a prefeitura deu todo o encaminhamento, o Núcleo, digamos assim, é como se pegasse pela mão e fosse fazendo as partes, e a gente que estava seriado, a gente não acompanhou. No outro ano, quando as escolas estavam caminhando, já tinha assim toda uma estrutura, e como eu estava em escolas diferentes, uma quando a rede ciclou (...) e a gente teve reunião a noite, permanência concentrada pra estudar, pra gente se organizar, a proposta, fazer avaliação e encaminhamento, tudo da escola ciclada. A*

*secretaria deu todo um assessoramento por área, todos os professores foram envolvidos. Foi uma coisa bem legal, foi dado bastante subsídio, suporte e a gente daqui participava, mas não tava ciclado. No ano seguinte que foi ciclado. E a escola ganhou a co-regente, e foi muito bom, porque não tinha antes do ciclo, era uma co-regente para cada 4 turmas, isso na escola em que eu estava. Aqui na escola quando começou tava tudo muito confuso, elas estavam um pouco perdidas... as professoras que davam aula nas Oficinas, para aquelas crianças que ficavam ou até as 15 horas ou então entravam as 10:00 horas, a professora só atendia meio período, e no outro era co-regente no regular. Aí tinha o problema de comunhão entre as professoras, se eu me desse bem muito que bem, mas se um chegava atrasado, o outro já reclamava, um de lá e outro de cá. Quando mudou o horário pra ficar os dois períodos inteiros é que passou a realmente ter co-regente.*

Pode-se verificar que a questão da discussão no interior da escola a respeito dos Ciclos foi conflitante e gerou confusão de idéias. Ao optarem por continuar seriada, a escola se sentiu excluída das discussões e capacitações que a Secretaria realizou após o processo de implantação do ciclo, assim como com a quantidade de profissionais destinados à escola, Sentindo desta forma necessidade de implantar o Ciclo para ter qualificação e maior número de profissionais.

A escola também se organizou com as aulas de reforço, os chamados Contra-turnos. Organizados em período contrário este encaminhamento atendia a um artigo do seu regimento escolar. No decorrer dos anos, apesar de ter sido reformulado em 2006, posto em discussão e seguindo orientações da Secretaria Municipal de Educação, podemos encontrar os seguintes encaminhamentos no referido regimento:

Art. 78 – O aluno que apresentar dificuldades pedagógicas significativas durante o Ciclo deverá passar pelos seguintes procedimentos:

- a) Avaliação pedagógica individualizada dos professores e equipe pedagógico administrativa;
- b) Auxílio da co-regente;
- c) Recuperação de estudos; ( Regimento escolar, 2007)

Ainda no Regimento Escolar, a recuperação de estudos está reservada na seção II, artigo 73 que diz:

A recuperação de estudos é parte integrante do processo de aprendizagem, acontecendo concomitante e ou paralelamente ao período letivo, proporcionando ao aluno condições que lhe possibilitem a melhoria do aproveitamento escolar e avanços no processo de aprendizagem.

Parágrafo único – o processo de recuperação paralela poderá ocorrer com extensão de carga horária ou em contra-turno, sempre que se fizer necessário, de acordo com a Proposta Pedagógica e as diretrizes da Secretaria Municipal da Educação. ( Regimento escolar, 2007)

O que acontecia nos anos anteriores e que foi regulamentado no regimento interno da escola era o Contra-turno. Porém, tal estratégia foi descartada após queda no número de crianças que compareciam. Segundo a diretora:

*Era um desperdício de tempo, espaço e professor, tanto é que nós achamos melhor fazer esse apoio dentro da sala de aula, porque a gente está com a professora que atende, porque se a professora está dando língua portuguesa, lá no apoio a professora vai dá o mesmo conteúdo no nível dele... A gente pede que seja dessa forma, porque a professora do apoio trabalha muito alfabetização. Trabalha também a matemática, mas trabalha a alfabetização muito bem.*

Desta maneira, a equipe pedagógica da escola, juntamente com a equipe de professores regentes e co-regentes, no início de cada ano letivo faz o levantamento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e necessitam de um maior acompanhamento. Em cima deste levantamento são elaborados os Planos de Apoio dos alunos, documento no qual são levantadas as potencialidades e dificuldades de cada criança, bem como propostas de encaminhamentos nas diferentes áreas a serem trabalhadas no decorrer do ano letivo. Neste processo, ainda, o professor regente faz seus apontamentos, e juntamente com a equipe pedagógica, levantam-se possibilidades de atendimento a esta criança. Normalmente, alternativas de trabalho diferenciado são propostas para dentro da sala de aula, com a professora regente e os demais professores, das áreas de Educação Física, Artes e Informática.

Paralelamente a estas propostas foram formados os Grupos de Apoio para alunos de etapas finais de Ciclo. Os demais seguem com atendimentos das professoras regentes e co-regentes. A Equipe pedagógica das escolas tem, no

início do ano, um levantamento dos alunos que apresentaram dificuldades no ano anterior, o que é feito a partir do resultado do Conselho de Classe do final do ano, onde são levantados os alunos com Progressão Simples (chamados de PS), isto é, alunos que prosseguirão normalmente seus estudos de um ciclo para o outro; e os alunos com Progressão com Apoio (chamados PA), ou seja, o aluno com alguma dificuldade progride para o ciclo seguinte mediante elaboração e acompanhamento de plano didático de apoio; ou ainda os alunos Retidos por frequência ou competência, este último deliberado pela Equipe Multidisciplinar. Com este levantamento, a equipe pedagógica e as professoras regentes elaboram o Grupo de Apoio, formado pelas crianças com PA e retidas, compondo o grupo ainda são incluídas as crianças novas na escola e que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Nos Grupos de Apoio as crianças têm atendimentos em grupos menores, em espaços separados da sala de aula comum, em que estão matriculados. Desta forma crianças com o mesmo “perfil” de dificuldades, de diferentes turmas, recebem um atendimento mais específico, com propostas de atividades que envolvam as habilidades lógico – matemáticas, lingüísticas, psicossociais, além das percepções sensoriais e noções psicomotoras. Esses atendimentos ocorrem no mesmo período em que a criança está matriculada, ou seja, no chamado período regular. O que acontece na escola estudada é o atendimento realizado no mesmo período em que a criança estuda, com a retirada da mesma da sua turma e sala para um atendimento com outro professor e outro grupo de crianças.

Por um lado é positivo ser no mesmo horário, pois há a possibilidade de frequência do maior número de crianças, tendo em vista, segundo o depoimento da diretora, a baixa frequência ao contra-turno nos anos anteriores, mas por outro é negativo, pois os alunos perdem atividades desenvolvidas com sua turma de origem.

Desta forma a escola veio trabalhando, e no momento desta pesquisa, a equipe pedagógica, paralelamente a esta pesquisa, em conversa com as professoras fez o levantamento da necessidade de encaminhamentos e avaliações médicas e ou de especialistas para as crianças. As famílias das crianças foram chamadas e foram verificadas possibilidades de avaliações

pediátricas, oftalmológicas, fonoaudiológicas, psicológicas, via Unidade de Saúde e ou convênio médico.

Para aquelas crianças que são observados grandes comprometimentos no seu desenvolvimento, mesmo depois de verificados esses procedimentos e intervenções, são solicitados estudos de caso e Avaliações Diagnósticas Psicoeducacionais , também previstas no regimento interno:

Art. 79- O aluno que demonstrar dificuldades significativas de aprendizagem, mesmo depois de serem efetivados os procedimentos elencados no artigo a, b, c, será encaminhado para estudo de caso junto ao Núcleo e possível avaliação psicoeducacional, atendendo diretrizes da Secretaria Municipal da Educação. ( Regimento escolar, 2007)

Estas Avaliações Diagnósticas Psicoeducacionais são solicitadas ao Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE), aonde ficam em fila de espera para serem avaliadas, podendo não ocorrer no ano em que a criança esteja cursando. Segundo informações das pedagogas da escola:

*O tempo que ficam na fila é muito grande, pois os CMAES não têm profissionais suficientes e, muitas vezes, os pais perdem os encaminhamentos e ou não vão. (Pedagoga da escola)*

Desta forma, a escola no decorrer do ano estabelece estratégias de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem. No início do segundo semestre letivo é, então, enviado para as escolas um ofício da Secretaria Municipal de Educação com as orientações para a realização das Equipes Multidisciplinares, que acontecem em cada Núcleo Regional de Educação.

A Equipe Multidisciplinar tem sua função regulamentada apenas nos Regimentos escolares de cada escola. O da escola em que foi realizado este estudo, traz em seu artigo 80, parágrafos 1, 2 e 3:

Art.80- Os alunos que ao final do Ciclo ainda apresentarem dificuldades pedagógicas significativas, atendido o disposto no artigo anterior,

permanecerão no Ciclo, conforme parecer do Conselho de Classe e Equipe Multidisciplinar.

- 1º A equipe multidisciplinar é composta pela equipe pedagógica – administrativa da escola, representante do Núcleo Regional de Educação, representante da escola, representante da equipe avaliadora do Centro Municipal de Atendimento Especializado e professores do ciclo, no qual o aluno está matriculado.

2º - A equipe multidisciplinar deverá referendar ou não a permanência do aluno no final do ciclo (*ou etapa*) por até 01 (um) ano, *ou em caso específicos, para mais de um ano através de permanência justificada.*

-3º O aluno que for indicado pela equipe multidisciplinar a permanecer no ciclo, poderá ser reclassificado para o ciclo seguinte, quando recomendado. (grifos meus) (Regimento escolar, 2007)

Os ofícios enviados pela Secretaria Municipal de Educação vêm reforçar a proposta feita nos Regimentos Escolares, quando afirmam que:

A Equipe Multidisciplinar, criada a partir da implantação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, objetiva apoiar as Equipes Pedagógicas Administrativas das escolas e os seus professores nas reflexões, análises e tomadas de decisões sobre os encaminhamentos didáticos pedagógicos necessários ao prosseguimento da vida escolar dos estudantes, especialmente daqueles cujo desempenho escolar não tem sido considerado satisfatório pelas equipes escolares.

Sua atuação está prevista nos regimentos escolares e sua composição conta com representantes da escola, dos Núcleos Regionais, do CMAE e do Departamento de Ensino Fundamental.

O trabalho dessa equipe se caracteriza por buscar, coletivamente, compreender as diferentes dimensões que dizem respeito ao aprender de cada um dos estudantes e propor medidas educacionais adequadas ao atendimento dos objetivos do processo ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento para cada um dos casos analisados. (CURITIBA, 2008)

Segundo análises de atas de conselho de Classe e equipes Multidisciplinares, pode-se observar que a retenção prevalece nos anos finais de cada Ciclo, ou seja na segunda etapa do Ciclo I e segunda etapa do Ciclo II. Os anos em que foram retidos alunos das primeiras etapas de cada ciclo foram poucos, e isso ocorreu após análise das equipes multidisciplinares com laudos médicos inclusive. O último que se tem registro foi no ano de 2006. No ano em esta pesquisa foi realizada, a Equipe só realizou análise de alunos de segunda etapa de cada ciclo, contrariando assim, o que consta no regimento da escola.

É enviado, junto com o ofício, um cronograma de realização das Equipes Multidisciplinares que ocorre em dois períodos diferentes. Num primeiro momento, no início do semestre, é realizada uma Prévia, onde são levados os alunos para discussão, levando seus materiais, planos de apoio, relatórios de encaminhamentos já realizados e planilhas com os dados dos alunos. A equipe então sugere alguns encaminhamentos aos professores regentes e co-regentes e também à equipe pedagógica a serem realizados no restante do ano letivo.

No final do ano letivo acontece então a equipe final, onde são retomados os casos das crianças que haviam sido discutidos anteriormente e aqueles que por ventura, chegaram à escola transferidos. Neste momento, são levados os mesmos documentos, bem como os materiais dos alunos e os registros dos encaminhamentos sugeridos na prévia. A partir destas discussões saem os pareceres com o resultado final para cada aluno: permanência no ciclo (retenção), ou progressão com apoio para o ciclo seguinte, ou série, para aqueles que se encontram no final do ciclo II, além de outros encaminhamentos pedagógicos.

Ao trazer a função das equipes multidisciplinares a pedagoga do Núcleo traz a questão das dificuldades para lidar com a proposta de organização do ciclo que algumas escolas e professores tiveram e ainda têm:

*A Equipe Multidisciplinar nasceu em função do ciclo de Aprendizagem, e foi justamente pra subsidiar esse professor que, no entendimento é ( pausa), no entendimento desse aluno, é ( pausa) um olhar mais amplo( pausa prolongada), se pensou assim: bom se esse professor precisa desse subsídio então vamos, a equipe multidisciplinar é importante porque ela pode contar com outros profissionais que vão estar mostrando esse caminho.*

Vale ressaltar que nos documentos que implantaram a proposta de Ciclos de Aprendizagem não há qualquer menção a respeito das Equipes Multidisciplinares, apenas nos regimentos de cada escola. Mas, sabe-se que cada escola elabora seu regimento interno com base em um modelo que a secretaria envia no momento de reelaboração dos regimentos internos. A orientação, então, que a escola recebeu para indicar a Equipe Multidisciplinar em seu regimento, estava posta no modelo de regimento enviado às escolas.

Em que pese a fala da pedagoga do núcleo justificando a necessidade das Equipes Multidisciplinares, se faz necessário uma análise mais minuciosa a respeito da lógica que está por trás de seu funcionamento, problemática perseguida por esta pesquisa. Para isso, apresento a seguir a perspectiva de análise que fundamentará minhas reflexões.

### **1.3 A CULTURA ESCOLAR COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE**

Com o advento de discussões a respeito das reformas educacionais e a busca de novos referenciais teóricos para explicar a escola, nascem também novas formas de pesquisas que tentam entender este universo.

Trago aqui uma perspectiva que ganhou mais força no Brasil a partir dos anos 1990, a Cultura Escolar. A análise feita a partir da cultura escolar é um campo de investigação de várias ciências, como a pedagogia, psicologia, filosofia e sociologia da educação, cada qual com sua especialidade. A perspectiva aqui apresentada vem de encontro com as da história da educação que há cerca de 10 anos vem subsidiando as análises históricas e assumindo a estruturação de eventos de campo. Esta aproximação com a história se dá porque ambas, como trazem Faria Filho *et.al.*(2004), se dão pelo exercício de levantamento, organização e ampliação da massa documental a ser utilizada nas análises, pelo acolhimento de protocolos de legitimidade da narrativa historiográfica.

Faria Filho, *et al.* (2004), trazem que a publicação de livros na década de 1970 na Europa, que traziam discussões a respeito da cultura, dentro de uma perspectiva marxista que considerava as práticas culturais constituintes da sociedade, despertou em alguns educadores a percepção da existência de uma cultura escolar a ser investigada. As discussões feitas a partir da cultura escolar de autores estrangeiros como Dominique Julia, André Chervel e Vinão Frago só chegaram ao Brasil nos anos de 1990.

Segundo Faria Filho *et al.*(2004), Chervel acreditava que a instituição escolar é capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendem-se sobre a

sociedade e a cultura, o qual emerge das determinantes da instituição. Ele se interessa principalmente pela construção dos saberes escolares.

Nas análises feitas por Julia (2001) a cultura escolar é vista como um conjunto de normas e práticas que regem as ações da escola. Ao serem analisadas é preciso considerar os agentes envolvidos neste processo, os agentes profissionais e os que estão ligados à escola ( a sociedade):

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela schooled society que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (Julia, 2001, p. 10-11)

Julia (2001) está chamando a atenção para a discussão das questões da vida diária da escola, do seu cotidiano, sobre o seu funcionamento interno. O autor acredita que essas características da rotina escolar fazem parte de um conjunto de maneiras de escolarização moderna. Nessa perspectiva afirma que é necessário desvendar a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular. Questionando o excessivo peso das normas ( textos legais), Dominique Julia propõe uma atenção às práticas, tendo foco na história das disciplinas escolares e defende a ampliação das fontes tradicionais pra a pesquisa.

Julia debruçou-se sobre o *Ratio Studiorum* mostrando as possibilidades de pesquisa frente às práticas que se originassem da análise de textos normativos. Como afirmam Faria Filho *et al.*(2004) Julia percebeu que a instituição escolar deixara de ser apenas um lugar de aprendizagem de saberes, tornando-se também um local de incorporação de hábitos e comportamentos exigidos por uma “ciência

de governo” que transcendia e guiava a formação cristã e as aprendizagens disciplinares.

Embora estas questões tenham sido trazidas por Julia nos anos de 1990 para o Brasil, suas discussões estavam fundamentadas em André Chervel, que já havia levantado:

Ao discorrer sobre a construção das disciplinas escolares, em particular sobre a ortografia francesa, Chervel criticava os esquemas explicativos que posicionavam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores, fundados pelas universidades; e a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, lugar portanto do conservadorismo, da rotina e da inércia. Para ele, a instituição escolar era capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, e que emergia das determinantes do próprio funcionamento institucional. (FARIA FILHO, et. al., 2004, p 144, 145)

Outro importante autor que fala sobre a cultura escolar é Viñao Frago<sup>2</sup> (1998), que traz em discussão que a escola, nas perspectivas trazidas pela história da educação nas décadas de 70 e 80, era vista como fruto de uma reprodução social e econômica, com fim de dominação ideológica e cultural e sem capacidade para gerar uma cultura interna específica. As discussões, ao invés de analisarem a escola por dentro, tinham a tendência de prestar atenção na realidade externa que condicionava a realidade escolar, e a explicar esta última em função da primeira. Desta forma as escolas eram vistas como um todo uniforme e coerente, sem fissuras nem contradições e com pouca autonomia.

Viñao Frago (1998), ao discutir a história dos processos de profissionalização docente e das disciplinas escolares, propõe a perspectiva de análise pela cultura escolar, entendida como:

A cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a aula, interatuar com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se na vida cotidiana do centro docente. Destes modos de pensar e atuar constituem em certas ocasiões rituais e mitos, porém sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa diária.

---

<sup>2</sup> O texto utilizado foi **POR UMA HISTÓRIA DA CULTURA ESCOLAR: Enfoques questões e fontes**. Tradução livre de Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde ( as páginas são da tradução)

Uma visão mais ampla da cultura escolar distinguiria entre a subcultura acadêmica e dos professores e outras tais como a dos alunos e, quanto aos alunos com suas estratégias e ritos, e como grupo social dentro e fora do centro docente – e a dos pais ou famílias como, do mesmo modo, suas expectativas e estratégias ante e no sistema escolar. (VIÑAO FRAGO, 1998, p 02)

Viñao Frago também defende que as dimensões do cotidiano da escola ao se relacionarem com as da sociedade, variam de acordo com a instituição investigada. Nesse sentido, preferia a acepção culturas escolares. À ampliação horizontal do conceito, acrescentava uma ampliação vertical. Haveria, assim, tantas culturas escolares quanto instituições de ensino. Desta forma para analisar o cotidiano da educação, Viñao Frago acredita que é necessário contrastar as teorias, a legalidade e a realidade, pois os processos podem ser contemplado de perspectivas diferentes e é o cruzamento dessas três perspectivas que possibilitaria uma aproximação mais real com o cotidiano escolar:

Não há um só modo de acercar-se de qualquer tema e esta mobilidade não só não cria problemas, como que enriquece. Como? Através do contraste. Em especial, quando se trata de confrontar as políticas educativas com sua aplicação. Neste caso é necessário examinar e cotejar três pontos de vista: o teórico – as propostas de reforma -, o legal – as normas que deram forma legal a estas propostas – e o real – o que de fato se sucedia no sistema educativo e nas instituições docentes -. Teoria, legalidade e realidade não coincidem. O passo da primeira até a segunda constitui todo um processo de negociação e decisão política em que intervêm grupos e interesses, ideologias, atitudes e opiniões. A aplicação das disposições legais – ou das propostas que as fundamentam, desenvolvem e interpretam – é, contudo, um processo de adaptação e desnaturalização das mesmas. As análises deste processo permitem identificar os modos de operar e a intensidade das forças e tendências que existem no mesmo, assim como os riscos e os elementos que o condicionam. (VIÑAO FRAGO, 1998, p 13 e 14) Grifos meus.

Desta maneira, dentro de uma perspectiva da cultura escolar, pode-se analisar como as reformas políticas educacionais colocadas pelos agentes governamentais é aceita e incorporada no interior da escola, sendo necessário portanto, uma aproximação entre estas e os estudos voltados para o interior das instituições de ensino. Teoria, legalidade e práticas determinam-se e influenciam-se entre si e como Viñao Frago (1998), traz nas análises de sua evolução e mudanças, poderemos captar as descontinuidades e rupturas, as inércias e persistências.

Dentro da perspectiva de análise da cultura escolar Viñao Frago (1998) levanta a importância do posicionamento do pesquisador frente ao seu tema em posições diferentes, não excludentes, mas relacionadas, ou seja, complementares.

Ele compara ao cineasta ou escritor de novela à estratégia de contar uma mesma história segundo a versão ou ponto de vista de vários de personagens.

Ainda dentro das idéias de Viñao Frago é preciso considerar a realidade externa à escola, entendendo-a como condicionada e condicionante da realidade social externa a ela, que gera cultura específica e influencia outras instituições e atores sociais.

As discussões de Dominique Julia e Viñao Frago acerca da Cultura escolar possibilitam discorrer sobre as invariantes estruturais da escola, mas indagar-se acerca das transformações, insistindo no entendimento das práticas escolares e dos aspectos diferenciados do cotidiano, nas múltiplas apropriações do espaço e do tempo escolar. (FARIA FILHO, *et.al.* 2004, p 149)

Desta forma, é preciso ter em mente que a escola gera determinados significados, costumes e rotinas que conservam e reproduzem valores e expectativas nos agentes dentro da instituição. Assim quando uma nova proposta ou reformas chegam às escolas, mudam-se lentamente as relações entre os aspectos externos e internos contribuindo para a mudança na cultura escolar.

Azanha, afirmava em 1995 que é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais. Desta forma, é preciso um esforço preliminar adentrando na cultura própria que historicamente se desenvolveu, descrevendo a formação das práticas e seus correlatos.

O que interessa é descrever as "práticas escolares" e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, "resultados escolares" etc.). Somente o acúmulo sistemático dessas descrições permitirá compor um quadro compreensivo da situação escolar, ponto de partida para um esforço de explicação e de reformulação. Esse esforço só será possível por meio de um amplo conjunto de investigações (multi e interdisciplinares) capazes de cobrir o amplo espectro das manifestações culturais que ocorrem no ambiente escolar e que se objetivam em determinadas práticas. Esses estudos deveriam não apenas descrever essas práticas num certo momento como também identificar e deslindar os processos de sua formação, transformação e permanência. Do conjunto desses estudos, cujo propósito seria um "mapeamento cultural da escola", teríamos a possibilidade de chegar a hipóteses interessantes sobre a crise educacional em sua dimensão histórico-social. (AZANHA, 1995, p.05).

Neste sentido a perspectiva de análise da cultura escolar proposta com esta pesquisa vem auxiliar, pensando a escola como um espaço, onde seus agentes estão envolvidos em discursos, práticas, organização de espaços e tempos e a

realidade escolar externa. Proponho-me, então, com esta pesquisa levantar qual é a lógica da escola ao encaminhar alguns alunos para o grupo de apoio e a lógica da proposta da secretaria ao sugerir os grupos de apoio e a equipe multidisciplinar. São iguais ou diferentes? Assim, busca-se verificar como e em que medida a sugestão da secretaria ou núcleo, com sua lógica altera a lógica, historicamente construída, da escola, pois:

Os modelos de organização impostos às escolas como parte do “incremento” para o “bom” funcionamento do sistema educacional, no entanto, tendem a serem pulverizados não simplesmente por conta da resistência dos agentes da educação escolar às pressões externas, mas, especialmente, pela força dos processos de resignificação estabelecidos no fazer das práticas escolares e pedagógicas que acontecem na dinâmica das relações produzidas no espaço, pois, na escola as práticas se constituem de maneira particular, estão sujeitas a processos de reconfiguração nos quais se definem o que podem ou não utilizar, daí manipularem ou alterarem as orientações que buscam normatizar seu funcionamento. Dessa forma, a escola continuamente estabelece novos usos ao que lhe foi imposto como direção. Do conjunto desses processos resulta o distanciamento entre o que é prescrito e esperado e a realidade produzida no interior do espaço escolar. (OLIVEIRA, 2006, p. 02)

Desta forma a escola configura sua própria forma de estabelecer sua rotina, suas acomodações e suas práticas. Os professores manipulam e alteram as orientações que buscam normatizar seu funcionamento estabelecendo novos usos do que lhe foi imposto. Como traz Oliveira:

Sofrendo as múltiplas dimensões das contradições sociais, a instituição escolar vive, portanto, pressões externas e internas, mergulhada em processos contínuos de auto-ordenação e de adaptação às normas exteriores, com os quais constitui-se assumindo os contornos da conformação à uma cultura escolar, sedimentada pela legislação, a política educacional, os modelos e as teorias pedagógicas que regularizam e normatizam suas práticas, ao mesmo tempo em que ganha traços que lhes são peculiares, definidos no movimento das práticas produzidas em seu interior, do qual emerge sua própria singularidade. (OLIVEIRA, 2006, p.03)

Com estas perspectivas aqui apresentadas acredita-se que a Cultura escolar vai ajudar a compreender como a teoria, as normas e as práticas de uma proposta de organização escolar ciclada relacionam-se entre si influenciando toda a organização e as ações de uma escola, considerando também a realidade externa a ela.

Importante frisar que ao fazer a análise a partir da cultura escolar não se obtém conclusões finais, e sim provisórias, pois o conhecimento está sempre em construção. Os estudos feitos a partir da cultura escolar, como trazem Faria Filho *et.al* (2004) têm permitido desnaturalizar a escola e empreender estudos sobre o

processo de sua constituição como instituição de socialização nos tempos modernos.

Articulada aos estudos do processo de escolarização, tal perspectiva traz, desde logo, a necessidade de pensar a relação da escola com as outras instituições responsáveis pela socialização da infância e da juventude, principalmente com a família, a Igreja e o mundo do trabalho. (...) Pode-se argumentar, por um lado, que nosso olhar e perguntas devem nos levar a perceber, nos indícios, nos sinais, na materialidade, as práticas de que os objetos são portadores ou que formalizam. (FARIA FILHO, *et.al* 2004, p.154)

## 2. DADOS DA PESQUISA: CICLOS DE APRENDIZAGEM, OS GRUPOS DE APOIO E A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

### 2.1 A OPINIÃO SOBRE OS CICLOS E A RETENÇÃO

Dentro desta pesquisa, foram trazidas diferentes opiniões a respeito dos Ciclos de Aprendizagem dos quais serão destacados a seguir:

*“De vez em quando há uma mudança nos objetivos da educação. Mas eu acredito que todo o serviço bem feito mostra rendimento. Tanto de um sistema quanto de outro. Então do jeito que está, não é porque, eu posso passar da 1ª para a segunda sem prova, é que eu vou deixar de ensinar as crianças.e que eu passo da 2ª pra 3ª, mesmo caso, porque passa sem ensinar. Se ta, né, tem um ditado, é que diz: pagou, passou, na escola particular, agora na escola pública empurra. Não é assim! Eu acho que cada profissional tem que ter a responsabilidade do que está fazendo. Independente do que ele está fazendo, do que aconteça ele é ciente dos conteúdos, então ele sabe qual o conteúdo que o aluno deve saber pra ele ir pra série seguinte, sem prova, sem nada, não sou contra em não ter prova, não ter nota, mas tem que ter conhecimento!” ( Professora regente B)*

*“Eu acho que deveria voltar como era antes. Não deixar a criança passa ser saber nada. É primeira série, não ta alfabetizado, não deu conta então! E não adianta tem aluno que desenvolve quando ta com 7 anos mesmo, ela aprende a ler e a escrever mas não são todas que tem essa facilidade. Deveria voltar o seriado, não deveria ter ciclo. Deveria já no 1º ano fazer avaliação, se não ta alfabetizado porque que não aprende. Não deixar passar o 1º, o 2º e só no 3º ano vê porque que a criança não aprende.” ( Professora regente A)*

É visível, então, entre as professoras a defesa da retenção dos alunos que não aprenderam e que tal retenção deveria ocorrer ao final de cada ano.

A professora co-regente acredita na proposta do ciclo de maneira positiva, no sentido de manter o aluno na escola, pela questão da motivação, levanta a preocupação a respeito da responsabilidade do professor com o ciclo, com a retomada da avaliação pra questionamento do trabalho do professor, de sobre a

sua prática com o ciclo, mas defende o retorno das notas ao lado de uma avaliação constante do professor. Como ela mesma diz:

*“O professor não se preocupa em prepara um boa aula, só trabalha português e matemática e se esquece da outras áreas. Quando o trabalho com o português e a matemática deixa a desejar. Quer dizer, deu, deu! Se de repente eu vejo lá na prova, que todos os meus alunos foram mal em ciências. Quer dizer alguma coisa que eu fiz, precisa ser retomada. Chamar pros professores essa responsabilidade, de uma cobrança que deveria existir. eu acho que a nota faria isso, mas não só a nota, mas o professor se avaliar, a partir disso! digamos assim, o professor bom não é aquele que reprova o aluno, o professor bom é aquele que se avalia todo o dia. Então se o meu aluno não está indo bem, se perguntar porque que não está indo bem, o que eu faltou, não é assim a nota em si, mas avaliação do professor do trabalho dele mesmo. Seria a responsabilidade de cada um. (...) (Professora co-regente)*

A professora co-regente compartilha a opinião das colegas professora a respeito da retenção, em todas as séries., não como uma “punição”, mas como uma *“melhora na aprendizagem do aluno, a gente quer que eles melhorem, que eles cresçam”* (Professora co-regente)

Destaca a importância do comprometimento do professor e que muitos não tem uma posição reflexiva sobre a sua prática, o que leva a uma queda na qualidade do ensino:

*“ se ele não está conseguindo então o próximo professor vai, entendeu! Vai ter lá na 4ª série uma equipe que tã,nã, nã ... Assim passa a bola , vai empurrando e chega na 4ª série e o aluno não sabe produzir um texto. Então eu acho complicado, é uma coisa assim que deu certo, e que está dando certo, porque os alunos não estão, sabe, a evasão escolar melhorou! Mas só isso também, porque a qualidade de ensino caiu muito. (Professora co-regente)*

A questão do comprometimento do trabalho do professor é compartilhada pela diretora que, no entanto, não defende a reprovação ao final de cada ano:

*“Falta mais empenho do professor de chegar junto desses alunos. Se a gente respeitar que o ciclos é de dois anos, e a gente quer reprovar na 1º etapa, ela deixa de ser ciclo. A proposta do Ciclo é da criança fazer em dois anos, E ela perde.*

*Lógico que tem casos especiais, mais específico, que a crianças não tem condições de ir pro segundo ano, me desculpe a 2ª etapa. A criança não tem um mínimo, não tem a base, não tem condições. Agora reprovar todo o mundo que tem dificuldade, aí ela deixa de ser ciclo. Aí entra um papel fundamental, o papel do professor. Que hoje em dia os professores não se dão conta, mas a responsabilidade nossa é maior, é muito maior, porque você tem que estar mais próximo do aluno, tem que estar avaliando. Porque antigamente você reprovava e pronto, o aluno vinha lá, fazia duas ou três provinhas, se ele não se desse bem, tava roubado. Agora não tem mais isso, o aluno não sabe nada e agora ta sabendo, o que você vai considerar o que: ele não sabe, ou o que? Ele ta sabendo! e antes você tinha , uma nota baixa e uma nota alta, dividia no meio. E ele ficava nem com nota alta nem com nota baixa ele ficava no meio. Quer dizer, era injusto também! Então eu vejo que o ciclo, faz o professor chega mais próximo do aluno, fazer um acompanhamento, ele tem que conhecer esse aluno, saber o que sabe e o que não sabe, entendeu! E isso ele só vai saber se ele estiver junto com o aluno, sentado na mesa e passando lição no quadro ele não vai saber. ( Diretora)*

Já a pedagoga do núcleo falando sobre o Ciclo frisa a importância do desenvolvimento mais amplo e integral da criança. Reconhece a fragilidade que as escolas e os pais ainda têm com relação ao ciclo, da proposta em si, até mesmo na nomenclatura, mantendo em suas falas as série. Os professores em seus discursos desconhecem a proposta do ciclo e das diretrizes. Uma questão levantada é a da rotatividade grande de professores que passam pelas turmas, até mesmo no mesmo ano. Ponto positivo que tem tido resultado é o acompanhamento da turma pelos 2 anos do Ciclo. Vê o trabalho da mediação do núcleo e da secretaria com a capacitação de forma enriquecedora, sendo necessário um acompanhamento mais pontual para alguns professores e pedagogos. Vê a importância da formação continuada e dos grupos de estudo como perspectivas de trabalhos futuros, mas reconhece as dificuldades de tempo. Vê nos critérios de avaliação encaminhados pela SME, um esclarecimento dos objetivos a serem trazidos pela escola, par acrescentar o trabalho da escola. Afirma que as diretrizes estão de acordo com a proposta do ciclo. Aquelas que se negaram a ciclar, tiveram que conhecer, estudar e discutir a proposta para argumentar a sua escolha e negar, e aquelas que ciclaram não tiveram tanta discussão. Eis seu depoimento:

*“O que eu percebo assim, muitos dos professores eles fazem um trabalho na contra-mão mesmo, do que é a proposta. Eu acredito que não é por falta de capacitação, não é por falta de leitura, é por concepção de educação, de alfabetização. Porque é, nas equipes, por exemplo quando a gente perguntava para as professoras, qual é o objetivo, onde é que ele está nas suas atividades? Não, o professor dizia, eu é que decidi fazer esse trabalho. E você decidiu como, a partir do quê? Foi a partir das diretrizes, qual foi o teu objetivo com isso? Aí ele falava uma coisa que não tinha nada a ver, com a questão maior do Ciclo.(...) Muitas avaliações diagnósticas e pouco trabalho com as práticas de ensino. Então quer dizer acho que falta compreensão também do ciclo, porque se você entende que é um ciclo, ao terminar o ciclo, que são os professores que a gente atende, que são as etapas finais, ao terminar o ciclo, há um rol de critérios e objetivos que precisam estar cumpridos, né. Eu preciso ter cumprido isso, né. Meu aluno tem que ter tido a oportunidade de experimentar as minhas metodologias, a minhas prática, pra que eu consiga avaliar melhor. E não uma avaliação lá em setembro, onde ele não conseguia fazer palavras, com omissão de letras, e em dezembro trazer esse aluno e dizer: olha ele não consegue, com uma folhinha. A gente teve casos de escolas em que a gente cancelou a equipe porque o material não estava adequado, a gente quer uma visão maior do que o professor realizou em sala de aula, pro aluno não ser prejudicado. Porque este ano, conversando com as meninas do núcleo, e eu estava começando esse ano no núcleo, a gente só pediu o material de 2008, mas pro ano que vem eu já avisei que a gente vai pedir o portfólio do aluno do ciclo.( Pedagoga do Núcleo)*

Com relação a opinião a respeito da reprovação e o ciclo a pedagoga do núcleo afirma:

*“Eu não acredito que a reprovação seja, ( pausa) , uma alternativa. Ela só pode ser uma alternativa, quando você não tem alternativa. E no caso eu acho que a gente tem muita alternativa, de trabalho. A gente tem os dois anos que compõe o ciclo I e II, agora com o ensino de 9 vai mudar, pro ano que vêm tem o 3º ano. Eu acho que a reprovação não é alternativa, a gente tem a criança na escola, a gente tem bons profissionais, a gente é uma das únicas cidade que tem pedagoga na escola, acompanhando o trabalho, a gente pelo menos na nossa regional, a gente não tem turmas de 40 alunos em sala de aula, a gente não tem esse número, 30 é o ideal, mas a gente não tem turmas entupidas. Eu acho que a gente tem essa*

*estrutura e eu acho que precisa, (pausa), ficar claro pras escolas que o trabalho precisa ser feito. Não tem como, eu acho que é imoral, você enquanto servidora pública, receber teu salário, chegar no final do ano e querer reprovar um aluno porque ele tá com o caderno em branco. Eu entendo que essa visão precisa ser ampliada, as pessoas precisam entender melhor o que é esse processo, né, eu acho que as pessoas não precisam ser perfeitas o tempo todo, tem algum trabalho que não foi feito na 1ª etapa, a gente pega os alunos na 2ª etapa e faz o trabalho a partir daquilo, e não faz o diagnóstico que não consegue, aí chega no meio do ano, faz diagnóstico que não consegue e...pra mim eu pude perceber nesse ano, que eu participei pela 1ª vez enquanto pedagoga de núcleo, ficou claro que o professor traz o material que lhe convém. Se ele quer mostrar que o aluno não sabe nada ele consegue, ele traz o material. Por isso que é importante esse portfólio, trabalho que demonstre o que esse aluno consegue, o que ele não consegue, e o que ele faz com ajuda. Eu acho que foi um avanço bem significativo, nas discussões. Mas os professores dizem; mas ele precisa de mim do lado, o que adianta! – Adianta sim, é, é uma aprendizagem que é potencial e que esse aluno vai superar. Então ele pode passar, não vai ter problema nenhum, ele vai conseguir superar isso. Porque o professor fica ao mesmo tempo com medo de soltar esse aluno para a outra professora. E os professores usam esses termos”.*

Essas opiniões demonstram como o trabalho da implementação de uma proposta precisa ser cuidadosa, com a disponibilidade de estudo e tempo para as discussões dentro das escolas, por seus agentes. Quando o tempo é muito curto, como foi feito nesta rede de ensino, a escola como traz Tamara Oliveira(2006) tende a se tornar executora dessa proposta. Porém pelos processos de ressignificação, assim como, pela força das práticas pedagógicas há uma reconfiguração das orientações propostas, onde a escola estabelece novos usos ao que lhe foi colocado, muitas vezes se distanciando e caminhando na direção contrária a reforma.

Isto pode ser verificado na escola pesquisada, ambas as professoras, apesar das experiências e tempo que tiveram em outras redes de ensino, iniciaram o trabalho nesta prefeitura após a implantação dos ciclos de aprendizagem. Ou seja, as formas como incorporaram essa proposta e os ressignificados que deram às suas

práticas revelam que há distanciamento entre o que foi proposto em termos de concepção do processo de ensino-aprendizagem e avaliação.

Isso também foi constatado por Oliveira em 2003, ao analisar a proposta de implementação dos Ciclos no estado de São Paulo. Sua pesquisa aponta que as tentativas de mudanças na estrutura curricular, nos processos de avaliação e na gestão escolar orientadas por políticas educacionais como as implementadas nas últimas décadas pouco tiveram repercussão no modelo organizacional da escola investigada.

O que revela que a imposição de um ordenamento escolar sob bases que não se assentam na relação pedagógica real pode terminar perpetuando a dicotomia entre teoria e prática. Ao que parece, insistentemente as mudanças introduzidas pela administração pressupõem que os considerados bons modelos escolares e pedagógicos por si só contém toda a informação necessária para que possam ser espontaneamente adotados pela boa vontade dos educadores, dos quais necessariamente se espera que estejam em busca do caminho que se supõe correto para o enfrentamento de todos os males da educação escolar. (OLIVEIRA, 2006,p. 08)

Como aspecto fundamental nessa discussão levanta a importância dos momentos de discussão dentro das escolas, e de formação dos professores. As pesquisas aqui apresentadas e os depoimentos colocados revelam a dificuldades em incorporar concepções e conceitos que se refletem nas práticas dos professores, que são necessário para o que é proposto venha ter sucesso.

Desta forma é interessante lembrar a contribuição de Perez Gomez trazido por Oliveira, ao falar sobre o assunto:

Os docentes encontram dificuldades para responder profissionalmente às demandas insistentes de mudança e renovação. Quando o profissional docente se sente incapaz de enfrentar as exigências da mudança, a renovação se converte em crise e frustração.

Mesmo não sendo consciente das implicações que comporta a aceitação desta perspectiva tecnicista e pragmática, a maioria das escolas e dos docentes vive dentro de uma cultura que prioriza o valor e o culto à eficácia simplista e imediata, pelo que a prática educativa se converte exclusivamente numa atividade técnica de determinação de objetivos, escolha de meios e avaliação de resultados. ( PEREZ GOMEZ apud OLIVEIRA, 2006, p 12.)

Por outro lado, a escola ao responder às políticas, remodula e adapta o que foi proposto, mas não é só com esta “mudança” que a escola questiona ou deveria questionar suas práticas. Isto pode-se verificar nas contribuições da pesquisa de

Ferreira (2001), que investigou as práticas cotidianas de uma escola estadual do Paraná ao interpretar as políticas do Ciclo Básico de Alfabetização.

Não são apenas as novas políticas que farão as escolas mudarem. Pois: Constantemente a escola questiona o seu fazer pedagógico, põe em "xeque" seus modelos de agir, testa seus limites, sua autonomia. Muitas vezes ela antecipa discussões e encaminhamentos que somente mais tarde chegam à escola, via políticas de inovação. Outras vezes ainda, a escola é impelida a permanecer com práticas baseadas em tradições, práticas essas cristalizadas ao longo do tempo. (FERREIRA, 2002, p 128)

Refletindo a respeito das permanências de práticas baseadas em tradições, Ferreira (2001) traz a evidência de que na busca por soluções para o atendimento aos alunos com problemas de aprendizagem, aqueles que antes dos Ciclos reprovavam, a escola cria inúmeras possibilidades de atendimento fora da sala de aula, porém com uma lógica seriada, hierarquizadora e homogeneizante.

## **2.2 O TRABALHO DOS PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS DE APOIO**

A escola em que esta pesquisa aconteceu está localizada na periferia da cidade de Curitiba numa das maiores regiões de concentração populacional. Sua clientela é composta por famílias de baixa renda e algumas em situação de carência extrema de infra estrutura de moradia e saneamento básico.

São atendidas cerca de 500 crianças por período: sendo 350 no período regular e 150 permanecem 9 horas na escola, freqüentando o Regime Integral, no Complexo II. Este é um prédio com estrutura de 3 pisos, sendo o inferior aberto e os dois posteriores separados em salas das chamadas Oficinas. As crianças são atendidas da Educação Infantil à segunda etapa do Ciclo II do Ensino Fundamental.

Conta em cada período com cerca de 23 professores de Pré a 4ª Série, 2 professores de Educação Física, 2 pedagogos e um professor especialista em Educação Especial que atua com a Classe Especial e a Sala de Recursos, além da Diretora, Vice-diretora, 3 Secretárias e 6 auxiliares administrativos (inspetores).

Para este estudo, devido ao pouco tempo destinado a esta pesquisa, foram analisados somente os dados referentes aos alunos do período da tarde, e como este período só compreende turmas de ciclo I seguem algumas informações das turmas, professoras e alunos da Segunda Etapa deste ciclo.

A Professora A começou a lecionar quando ainda estava fazendo magistério, no 3º ano. Tinha experiência como caixa de supermercado, e quando se viu numa turma de pré-escola não sabia o que fazer, mas com o passar do tempo foi adquirindo experiência. Lecionou 6 anos na cidade de Campo Mourão, no sistema de Seriação com turmas de 3ª e 4ª Séries, voltou para Curitiba para não mais dar aulas, porém fez o concurso e voltou a dar aulas. Iniciou em Curitiba já com os Ciclos, foi regente de segunda etapa. Em 2007, passou a ser regente de primeira etapa do ciclo I e prosseguiu com sua turma no ano seguinte, sendo esta a turma analisada para esta pesquisa. A turma é bastante comunicativa e agitada, a professora procura desenvolver dinâmicas em sala que explorem a questão da oralidade, tem perspectivas de trabalho de pesquisa de campo, como o Programa Jovens Governantes, está desenvolvendo dentro do Projeto Universidade Escola uma proposta de exploração de contos e histórias infantil enquanto momento de leitura por prazer e conseqüentemente na superação de dificuldades de aprendizagem.

No Grupo de apoio desta turma, 8 crianças vieram com progressão com apoio e 3 eram retidas na segunda etapa do ciclo I. Inicialmente, o grupo foi constituído, então, com 11 crianças. No decorrer do primeiro trimestre a professora regente e a co-regente dispensaram, pelo bom desempenho, três alunos com PA e um dos retidos, restando, para esse trabalho, 7 alunos, dos quais é possível tecer os seguintes comentários:

De uma maneira geral o que pode-se observar pela análise na ficha da Avaliação Diagnóstica realizada no início do ano pela professora, as crianças tinham em comum algumas dificuldades: “estabelecer trocas verbais com adequação; registrar a idéia central de textos lidos; ler textos curtos e simples; ler com fluência ritmo e entonação; produzir pequenos textos; interpretar e construir gráficos; utilizar o princípio multiplicador; resolver situações problemas com registro; reconhecer os sistemas de medidas: realizar cálculos aditivos e subtrativos com reserva.” (*Plano de Apoio individual do aluno, documento da escola*)

Algumas particularidades importantes foram levantadas podem ser melhor visualizadas no quadro a seguir: 3

---

3 Os nomes que aparecem nesta monografia foram alterados para garantir o anonimato dos sujeitos.

Nome 3	Idade	Matrícula na escola	Tempo de permanência na escola	Retenção	Observações
Amanda	9 anos	Aluna desde 2006 na 1ª etapa do ciclo I	Matriculada em tempo integral	Retida na segunda etapa do ciclo I em 2007,	Acompanhada pelo Conselho Tutelar (negligência da família com relação a cuidados pessoais)
Cristian	9 anos	Aluno desde 2006 na 1ª etapa do ciclo I	Matriculada em tempo integral	Retido na segunda etapa do ciclo I em 2007,	
Gislaine	8 anos (nascida em março de 2000)	Aluna da escola desde 2006. Etapa inicial	matriculada em regime integral		Segundo relatos das professoras no início do ano teve muita dificuldade para se adaptar a turma, chorava muito, querendo a mãe.
Luiza	7 anos (nascida em outubro de 2000)	Aluna da escola desde 2006. Etapa inicial	Matriculada em tempo parcial		
Marcos	7 anos (nascido em junho de 2000)	Aluno da escola desde 2006. Etapa inicial	Matriculado em tempo parcial		Criança bem tímida e introvertida.
Marcelo	9 anos completos	Aluno da escola desde 2007	Matriculado em regime parcial	Retido em 1ª etapa do ciclo I em 2006	Realiza mediação com psiquiatria para tratar questões referentes ao comportamento.
Silvia	7 anos	Aluna da escola	Matriculado em tempo		

	(nascida em setembro de 2000)	desde 2006. Etapa inicial	parcial		
--	-------------------------------	---------------------------	---------	--	--

Na segunda turma encontramos a professora B, que acreditava desde criança que o que é pra ser, acontece. Não tinha a intenção de ser professora, mas era boa aluna e os professores gostavam muito dela. Porém como gostava muito de criança seguiu a profissão. Tem 28 anos de magistério, é aposentada há 3 anos pelo Estado, não pensava em voltar, porém surgiu o concurso e resolveu fazer. Trabalhou com a proposta de classes multiseriadas, foi regente de pré a 4ª série. Trabalhou com 5ª e 8ª Série e Ensino Médio com ensino de Matemática, e um ano em faculdade com a disciplina de Física. Acredita que o grande problema de hoje na educação é a questão da disciplina dos alunos, pois *“se um não quer aprender atrapalha todos os outros e isso é muito triste.”* A professora B demonstra ter uma proposta mais tradicional quanto à metodologia de trabalho e uso dos livros didáticos.

Desta turma, 7 foram os alunos com PA e 2 retidos, que formaram o Grupo de Apoio. A partir da avaliação diagnóstica do início do ano, a professora levantou as características comuns à turma anterior: “ Os alunos apresentavam dificuldades de registrar a idéia central de textos lidos; ler com fluência ritmo e entonação textos curtos e simples; produzir pequenos textos; interpretar e construir gráficos; utilizar o princípio multiplicador; resolver situações problemas com registro; reconhecer os sistemas de medidas: realizar cálculos aditivos e subtrativos com reserva;” (*Plano de Apoio individual do aluno, documento da escola*)

Os dados podem ser melhor visualizados no quadro abaixo:

Nome	Idade	Matrícula na escola	Tempo de permanência na escola	Retenção	Observações
Bruno	7 anos (nascido em maio de 2000)	Aluno da escola desde 2007. 1ª etapa do Ciclo I Fez etapa inicial em escola da mesma rede de ensino.	matriculada em regime integral		

Carlos	7 anos (nascido em dezembro de 2000)	Aluno da escola desde 2006. Etapa inicial	Matriculado em tempo parcial		
Daniel	9 anos (nascido em novembro de 1998)	Aluno da escola desde 2006. 1ª Etapa Ciclo I	Matriculada em tempo parcial	Retido em 2006 na primeira etapa do ciclo I	Realizando atendimento de neurologia e psicologia. Criança muito tímida e que pouco se expressa e interage. Aguardava Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional
Giovane	7 anos (nascido em dezembro de 2000)	Aluno da escola desde 2006. Etapa inicial	Matriculado em tempo parcial		
Janaina	8 anos completos	Aluno desde 2006 na 1ª etapa do ciclo I	Matriculada em tempo integral	Retido na segunda etapa do ciclo I em 2007,	
Leonardo	7 anos (nascido em dezembro de 2000)	Aluno da escola desde 2007. 1ª Etapa do Ciclo I	Matriculado em tempo integral		Realizando acompanhamento de psicologia e neurologia, por causa da agitação e dificuldade para se concentrar.
Mauricio	8 anos completos	Aluno desde 2006 na 1ª etapa do ciclo I	Matriculada em tempo integral	Retido na 2ª etapa do ciclo I em 2007,	
Samara	7 anos (nascido em dezembro de 2000)	Aluno da escola desde 2006. Etapa inicial	Matriculada em tempo integral		Encaminhada para o conselho

	em dezembro de 2000	inicial.			tutelar por causa de faltas excessivas.
--	---------------------------	----------	--	--	---

O Grupo de Apoio acontecia inicialmente, todos os dias da semana, e a professora co-regente atendia 2 grupos, formados por alunos das duas turmas com o mesmo nível de dificuldade, sendo um grupo antes do recreio e outro grupo após. Eram realizadas atividades envolvendo a alfabetização, reconhecimento das relações grafema- fonema, desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita, jogos de raciocínio lógico matemático. Após o segundo semestre os atendimentos no Grupo de Apoio passaram a ser dia sim e dia não, pois a professora co-regente passou a atender as crianças junto com a professora regente em sala de aula.

Na Prévia da Equipe Multidisciplinar, realizada em agosto, tirando os alunos retidos, todos os outros foram para a discussão. Foram sugeridos encaminhamentos pedagógicos e médicos, que foram providenciados no decorrer do ano.

Após análise realizada pela professora em conjunto com as pedagogas da escola, na Equipe Multidisciplinar Final, realizada em novembro de 2008, da primeira turma foram indicados para análise apenas Gislaine, Marcelo e Cesar, aluno que veio transferido de outra escola da rede municipal em setembro. Cesar é uma criança de 8 anos completos, que havia feito etapa inicial e que tinha sido encaminhado para psicologia pela escola em que ele estava estudando.

Da segunda turma vieram para a Equipe Multidisciplinar Final Bruno, Daniel e Leonardo.

A seguir, apresento a concepção dos professores sobre o trabalho com alunos com dificuldades e os resultados finais após a realização da equipe multidisciplinar.

## 2.3 PERSPECTIVAS DE TRABALHO COM OS ALUNOS COM DIFICULDADES

Ao observar o trabalho das professoras e ao fazer as entrevistas, notam-se posturas diferenciadas nos encaminhamentos dos alunos com dificuldades assim como, concepções de ensino e aprendizagem.

A professora A tem uma perspectiva de trabalho com os alunos que tem dificuldades de aprendizagem com estratégias que vão de encontro com a ludicidade, com jogos, estímulo pela leitura de diferentes histórias infantis, além de estratégia para elevar a auto estima do aluno. É a favor do trabalho do Apoio, bem como o do trabalho diferenciado com os alunos que apresentam maiores dificuldades. Acredita que é preciso fazer um trabalho de sensibilização com as crianças, para que se sintam motivadas para estudar, assim como com as famílias. Vê no trabalho em conjunto com a professora co-regente um caminho para esses atendimentos, pensando em estratégias para trabalhar com os alunos, tanto nos momentos em que está dentro de sala ou fora dela, reconhecendo que a questão das faltas de outros profissionais, prejudica o trabalho da co-regente em sala, pois ela precisa substituir outro professor em outra turma. Pode-se observar isso em sua fala:

*Por causa da falta de professor, o apoio aconteceu muitas vezes em sala de aula. Então eu passava atividades no quadro, pra turma toda e os sete que não conseguiam ler ficavam ali na frente, perto de mim, enquanto que os outros davam conta do quadro, ou do livro didático. Então eu dizia: - Por que você não aprende, se for por problema de médico nos vamos te mandar para um médico, se não, nós vamos ter que dar conta aqui. - E aí que eu fui conversando e me aproximando deles e eu fazia as atividades no quadro e eu dizia: agora eu quero que você leia pra mim, mas não devagar, tem que ler rápido, porque você consegue. E eu mostrava a palavra e ele lia de uma vez, não L – O. No começo ia mais devagar, mas depois foi indo, aí depois veio frase, vírgula, porque muitas vezes eu tive que mostrar letra por letra, o Marcelo, não sabia nada.*

Sobre o trabalho do Grupo de Apoio:

*A gente conversava bastante, pra co-regente trabalhar no apoio o que eu estava trabalhando em sala de aula pra ela trabalhar. E no decorrer do ano a medida*

*que eles começaram a ler a gente decidiu juntas que não precisava sair da sala, pra ir pro apoio. ( Professora regente A)*

A professora co-regente que fez o trabalho do Grupo de Apoio acredita na importância do entrosamento com a professora regente, como um caminho para se perceber a evolução da aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem, no sentido de pensarem estratégias juntas e discutirem os encaminhamentos, assim como na importância do trabalho individual focado na criança.

A professora B demonstra ter uma postura mais tradicional em sua perspectiva de trabalho. Acredita que as crianças aprendem pelo contato com a escrita, por repetição em um ambiente silencioso. Acredita que depois que o estatuto da criança e do adolescente surgiu, aumentaram as questões de indisciplina e diminuiu a autoridade do professor em impor respeito, sendo ela violada. É a favor da retenção no 1ª série por ser a base e o alicerce da alfabetização. Traça suas estratégias para o processo de alfabetização baseada na repetição e estímulo visual, como afirma:

*Olha por experiência de avó e de mãe, que já sou, é o seguinte: quanto mais você ter um contato com uma coisa, é mais fácil você gravar aquilo. Então pra criança aprender você tem que pôr letras, palavra, pôr texto na mão dele. Quanto mais você tiver, mais ele aprende. Não é que ele vai confundir não, porque realmente tendo contato com isso é que vai acontecer realmente a verdadeira aprendizagem dele e com rapidez.(...)Esse ano por motivo de doença que eu tive atrapalhou , mas normalmente eu escrevo no sulfite, ponha figura mostrando letra, escrevo os nomes das coisas na sala! Tudo que eu falo eu escrevo no quadro com letras bem grande mesmo, pra puxar a atenção da criança, pra criança fotografar aquela letra, porque tem que mostrar, tem que mostrar! Quanto mais recorte de letra, pôr na mão dele, melhor! É um desenvolvimento bem rápido, assim, quando se joga letra e esse alfabeto solto na mão deles, é uma beleza, a aprendizagem é fácil quando você joga bastante letra na mão da criança. É igual brincar de carrinho, quanto mais você brinca, mais fácil, com mais facilidade você tem na hora de tirar carteira, na hora de estacionar. (...) Tanto é que no começo no ano eu mostro no quadro, eu gosto de ver eles fazendo a letra, né, não é só registrando em caderno,*

*por que tem criança que registra , registra, mas não sabe nada.!Eu gosto de pedir: escreve seu nome no quadro, escreve bala. Aí eu vejo o que lê, sabe, porque não é só copiar.( Professora regente B)*

Descrevendo mais especificamente sobre como encaminha o trabalho depois que faz esse levantamento no início do ano, a professora B completa:

*Eu insisto, primeiro eu mostro o que têm. Aí depois eu cobro, vê o que eles conseguiram é, assimilar na, de primeira impressão que tiveram com aquele material . E daí eu fico repetindo, repetindo até que os que não conseguiam pegar na primeira, conseguem na segunda. Através de repetição mesmo!. Eu sempre falo: se você vê um acidente, você prestou tanta atenção que você nunca mais esquece. Então tudo eu mostro, que eu procuro mostrar que é mais complicado eu procuro fazer ele visualizar mais firme pra que ele grave realmente aquele conteúdo. (Professora regente B)*

Através da observação feita sobre as atividades propostas pela professora e os cadernos dos alunos e conversa com as pedagogas e diretora da escola a respeito da mesma, pode-se observar, por um lado positivo, o reconhecimento da professora do comprometimento do seu trabalho por conta das suas intercorrências de saúde, pois seus afastamentos foram no final do primeiro semestre e até meados do segundo, reconheceu que falhou ao não registrar suas observações a respeito dos alunos, pois havia uma preocupação com as questões voltadas para a indisciplina dos alunos que, a professora procura justificar “*como sendo o maior problema em sala de aula*”. Por outro lado há uma resistência da professora com relação a novas propostas de trabalho diferenciado, bem como no reconhecimento de possibilidades de intervenções com os alunos com maiores dificuldades pois não queria que os alunos fossem realizar outras atividades do Grupo de Apoio, fora da sua sala de aula. Realizava atividades isoladas e descontextualizadas, fora das perspectivas de trabalho da proposta pedagógica da escola, além da dificuldade de descrever como os seus alunos estavam, que conhecimentos já haviam construído, em quais ainda tinham dificuldade, bem como fazer o registro de suas observações sobre os mesmos.

Pode-se perceber isto na seguinte fala da professora B, ao ser questionada pela alfabetizadora do núcleo, na previa da Equipe Multidisciplinar:

*Uma delas pegou um caderninho de um aluno, e disse: Isso aqui é trabalho perdido! - Só que eu tenho experiência de tantos anos, e tenho certeza que o aluno que eu ensino, por exemplo, uma palavra: GOIABA no quadro, mostro a figura e depois peço pra ele escrever duas ou três vezes a palavra GOIABA no caderno, ele sabe realmente o que ele está fazendo! Ela falou que aquilo era trabalho perdido, daí quer dizer: eu nem dei resposta... ( Professora regente B)*

E na Equipe Multidisciplinar final, questionada pela pedagoga do núcleo afirmou:

*“Tanto é que no, no, último dia em que foram retidas as crianças, a hora que eu disse que um dos alunos era fraco.- Mas fraco como?- Ela perguntou. Eu peguei e nem dei resposta, como é que uma professora não sabe o que é fraco pra uma criança. (...) eu senti que ela deduziu que eu não fiz nada por esta criança, e que não era, porque é o Daniel, que eu me dediquei, um menino que nem conversava na sala de aula, consegue fazer, o aluno, agora ele conversa, ele pede pro coleguinha, nem pra ele pedia e agora ele faz. E elas falarem daquele jeito, se referindo como se eu não tivesse feito nada a favor do menino! Eu sei o que ele tava fazendo comigo dentro de sala de aula, eu não preciso que ninguém diga pra mim! Com a experiência que eu tenho, do que tem que fazer pra uma criança crescer em sala de aula! “( Professora regente B)*

Essas contradições de encaminhamentos também são observadas pela pedagoga do núcleo, falando sobre todas as escolas, que levanta a preocupação com os encaminhamentos e trabalhos da co-regente:

*“Se a gente pensar em metodologia de ensino a gente sabe que os professores não procuram diferentes metodologias pra trabalhar em sala de aula, eles tem a sua própria metodologia. - Eu sempre ensinei assim, meus alunos aprenderam. É assim que eu vou continuar! É assim que dá certo! - Ou até mesmo quando a pedagoga vem com uma proposta diferente, eles dizem:Eu já tentei e não deu certo. Ou: Ah, eu vou tentar. - Mas não procura se aprofundar naquilo e a conversa é muito superficial. Então eu acho assim, que a professora co-regente tem que acompanhar o jeito que a regente dá em sala de aula, e ela acompanhando esse jeito, aí sim ela pode atender esse aluno, nunca um aluno só, nem um grupo muito grande nem muito pequeno. Mas ela pode propor um outro caminho pra esse aluno, se ela*

*souber a maneira como essa professora trabalha em sala de aula, pra que ela não corra o risco de estar falando a mesma coisa que a professora regente. Porque se o aluno não aprende, é porque ele é que está com dificuldade, daquela forma que a professora ta conduzindo, às vezes é preciso outra forma.” ( Pedagoga do Núcleo)*

A proposta do ciclo ao trazer a composição das turmas mais heterogêneas, uma vez que na organização seriada eram mais homogêneas devido a reprovação, trouxeram desafios para as escolas e enfrentamentos de dificuldades para atender os alunos que passaram para o ano seguinte “sem saber nada” . Pode-se perceber nesta escola, que há uma perspectiva de busca de novos caminhos, porém com perspectivas de agrupamentos por níveis de dificuldade, reforçando ainda uma perspectiva homogeneizadora.

## **2.4 A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR E SUA DECISÃO**

Apesar da diferenças com relação aos encaminhamentos metodológicos em sala de aula, com relação aos critérios utilizados para levar os alunos para as equipes mutidisciplinares, pode-se levantar características comuns entre as professoras, na defesa de requisitos básicos da alfabetização, para que os alunos freqüentassem a segunda etapa e por esse motivo não haveria condições desses alunos passarem para o ano seguinte. E por esta razão justificavam:

*“Na prévia eu levei os alunos que não reconheciam as letras. Mas eu levei também casos de crianças que não tinham o acompanhamento dos pais , porque não adianta você avançar essa criança e esse pai não dar conta dele. Que não tem o acompanhamento dos pais em casa, mais até, de problemas psicológicos e emocional. Mas eu percebi que com estas atividades que foram sugeridas eles avançaram.E dando essas atividades pros dois meninos, que eu quis levar mesmo, eu senti que eles se desligavam e se dispersavam<sup>4</sup>. Agora a menina, eu levei na dúvida porque a mãe acompanha muito bem, e ela faltava bastante. (...) A grande*

---

<sup>4</sup> Os alunos levados para a Equipe Final foram: Gislaine, Marcelo e Cesar.

*maioria pedia ajuda e perguntava pra mim ,eu acredito que se a criança se sente motivada ela tem um vínculo com a aprendizagem. Tiveram mais capricho, realizaram as atividades, tinham mais autonomia, mais segurança, as próprias professoras de área sentiram a diferença. E eles não perdiam tempo com conversa, dando mais importância pra escola.”( Professora A)*

Ao falar sobre qual foi o motivo que a equipe reteu:

*“O Marcelo por exemplo, não fazia nada, agora que começou, e o Cesar, que chegou agora em outubro. Os alunos levados para a final não estavam alfabetizados e maduros para a 3ª série. ( Então foram retidos ) Por não acompanhar a outra etapa.”( Professora regente A)*

Já a professora B , afirma que utilizou para levar seus alunos para a equipe multidisciplinar, os critérios *baseado nos conteúdos de 2ª série que eles s deveriam ter conhecimento, eles não tem! Eles tem conteúdo de 1ª. Então quer dizer eles deveriam realmente ser retidos para a 2ª. (...)* Tenho CERTEZA! que agora eles conseguem acompanhar uma 2ª série!( ...) *As atividades que os alunos tiveram não foi condizentes com o conteúdo de 2ª série. O assunto era referente ao conteúdo de 2ª série e os alunos não atingiram esses objetivos. ( Professora regente B)*

Dos que foram encaminhados para a prévia e que não foram para a final a professora sentiu: um desejo muito grande deles por aprender, *“eles não estão ótimos mas tenho certeza que eles acompanham uma 3ª série”.*( Professora regente B)

Com relação a discussão e a decisão da equipe a professora B, apesar de se sentir incomodada com a equipe em alguns momentos, afirma que a equipe faz parte da educação, como uma coisa “normal” do ensino que traz encaminhamentos que são desejados para a criança.

*“Eu achei que a equipe, assim, teve um acompanhamento de tudo, tanto que tava sabendo o que tava acontecendo em sala de aula, né, quanto ao pedido que a equipe tava exigindo com os que fosse passar. (...)”Fiquei satisfeita. Eu já levei com a intenção que fossem retidos, mas que eu tivesse um aparo, porque hoje, né pai*

---

5 Os alunos levados para a Equipe Final foram: Bruno, Daniel e Leonardo

*reclama e mãe reclama e tem que ter o apoio da professora, da equipe, do CMAE e tem o motivo pelo qual o aluno foi retido.” (Professora regente B)*

Vale registrar que os alunos encaminhados pela Professora B para a equipe final foram todos retidos. Já a professora A e a co-regente levantam a importância das decisões serem feitas na escola na sua autonomia, como forma de buscar alternativas e pensar no processo de construção da aprendizagem, propostas que são defendidas pela organização de Ciclos de Aprendizagens. Como pode-se verificar em suas falas.

*“Acredito que a prévia poderia acontecer na escola, porque a gente tem condições de avaliar essas crianças. Na sala eu faço o meu trabalho, venho aqui, peço socorro pras pedagogas, ajuda aqui . E juntos a gente tem condições, sem ter que ir pra prévia. Porque elas estão fora da nossa realidade, elas vão concordar com o que a gente vai falar. Mas nem sempre é o que ta acontecendo com a criança. A equipe final também poderia acontecer na escola, teria que ter pessoas para acontecer na escola. Por exemplo se tivesse profissionais, como : psicólogo, fonoaudiólogo. Por que não tem um psicólogo pra atender em cada escola. Tem tantos funcionários na prefeitura pra atender, não é! Não precisaria ser todo o dia, podia ser uma vez na semana, pra vir atender aqueles alunos e na outra semana os outros. Então a gente teria condições e não levar pra outra pessoa lá de fora avaliar o que ela ta achando bonito ou que ela não ta gostando.”( Professora regente A)*

No entanto demonstrou satisfação com a decisão da equipe:

*“Acredito que isso tem que acontecer sim, porque daí ele vai poder retomar este estudo e vai partir da onde ele tá agora. Ele ta reconhecendo as letras. Pro ano que vem ele vai acompanhar, claro que com um ritmo mais lento que os outros. (...)o que eu comentei lá, é o que aconteceu na minha sala, o aluno que tumultuou, o que aconteceu, e eu vi que a coisa tava justa. Em nenhum momento quis prejudicar a criança, pois não é um castigo, ela não tem condição, ela vai sofrer numa série que ele não está pronto ainda. E eu vi que elas estavam bem acessíveis, e eu vi que eu atingi o meu objetivo. ( Professora regente A)*

Vale registrar que das duas turmas foram 6 alunos para a equipe final, dos quais, 5 ficaram retidos.

Nota-se que a professora A estava segura do trabalho realizado. Acreditou que foi justo e que equipe estava bem acessível. Trabalhou aquilo que foi proposto para os alunos, não só para os que estavam com dificuldades.

*“ Tinha aqueles que tinham a questão do comportamento, mas eu tinha que dar conta daqueles mais problemáticos. Mas eu vi que eles não ficavam tirando sarro do outro porque o outro não sabia ler. Foi uma coisa interessante. As crianças mesmo diziam: - Vou ficar retido! – Você não acompanha a 3ª série! - E teve um caso de um menino que não queria nada com nada e as outras crianças diziam: - A professora ficava todo dia te chamando pra te ensinar e você não queria! – então eu vejo um comportamento bem crítico nas outras crianças. (...) não acompanha porque tem muito conteúdo, e eu acho que, eu sou professora de 3ª série de manhã e tem bastante conteúdo e se a criança está lendo e escrevendo, ele consegue acompanhar com qualquer professora. E se ele não está alfabetizado, não tem como, ele tem que aprender a ler e a escrever, nem que seja pouco, pra poder avançar. Eu tive experiência nessa 3ª série de crianças que passaram com apoio e foram muito bem, e eu pensava: Nossa! 3ª série é muito difícil , as crianças são diferentes e não é. Ela é criança, e ela ta ali pra aprender, e se você ta ali pra ensinar, consegue tudo né. E eu achei justa, inclusive eu já falei com eles, eles já estão sabendo, já disse que eles vão ficar numa outra sala do 3º ano e expliquei: se vocês estiverem fazendo mais do que eles, vocês vão poder ajudar a professora a ensinar os outros. Imaginem que vocês vão poder passar de anos juntos. E eu procuro sempre levantar a importância do “eu” com o outro. Por exemplo: se eu não sei, eu vou lá e procuro a ajuda da outra professora, ou da pedagoga. E eu digo isso pra eles! E vocês podem fazer isso, a gente tinha uma rotina que as crianças terminavam e perguntavam se podiam ajudar alguém. E eu dizia que sim. Então eu acho assim que tento o interesse de ensinar, se eu ensino eu também posso aprender. Quem ensina aprende mais!(...) talvez se eles tivessem mais 3 meses de aula seria diferente. Porque agora que surgiu o interesse pela aprendizagem. E depois que surge o interesse, a coisa vai embora.” ( Professora regente A)*

A professora co-regente acreditava na importância da equipe multidisciplinar trazendo sugestões e encaminhamentos, porém acreditava que seria necessário a especificidade de como trabalhar, com metodologias de sala de aula. Levanta a preocupação com encaminhamentos médicos e de Avaliação Diagnóstica que levam

muito tempo, devido a quantidade grande de crianças em detrimento de poucos profissionais para esses atendimentos.

Falando das equipes a pedagoga do núcleo traz alguns pontos comuns com essas professoras, levantando a questão da importância do papel do professor, seu posicionamento, o entrosamento entre a equipe escolar em prol do atendimento dessas crianças. Traz ainda a questão da criação da equipe prévia no sentido de subsidiar as escolas em encaminhamentos para os alunos com dificuldade:

*“Prévia veio é necessário,mas não seria se a gente tivesse tido oportunidade de discutir isso antes. Porque se as escolas fizessem esses encaminhamentos durante o ano, não no final. Porque as escolas deveriam se apoderar disso. As escolas não se apoderam elas se desresponsabilizam, pois a gente teve escola que dizia: esse aluno não passou pela prévia, ele pode ir para final? A gente dizia que não, porque esse aluno que tem essa dificuldade ele tem que ser olhado desde sempre e não agora, então as escolas se desresponsabilizam nesse processo. Na prévia a gente tem a preocupação com os encaminhamentos para essas crianças, sejam médicos ou de ensino e aprendizagem, porque a gente acredita que na prévia, todos serão aprovados. Essa discussão é mais suave nesse processo, mas na final é mais pesado de tomar essa decisão” (Pedagoga do Núcleo).*

Com relação aos critérios utilizados ainda acrescenta:

*“A gente vê que tem escolas que trazem 40 alunos, então a gente não tem tempo hábil pra discutir tudo que você tem necessidade de discutir com esse professor, outros casos ainda a gente tem casos em que o professor e a co-regente não falavam a mesma coisa, ou então a diretora queria uma coisa e a professora outra. (...)Os alunos trazidos para a equipe, no entendimento dos professores é aquela criança que tem dificuldade de aprendizagem, e muitos professores trazem alunos que tem dificuldade de comportamento, porque a criança não para quieta, é agitada, mas daí quando a gente pergunta o que ele faz ou qual a dificuldade dele em matemática , ou em leitura por exemplo, o professor não sabe. Outra questão são os casos de encaminhamento pra avaliação diagnóstica feitas na prévia, que as escolas podiam já ter feito antes. Ou então a professora dizia que não parava em sala e não fazia nada, fez avaliação e deu altas habilidades!” (Pedagoga do Núcleo)*

A pedagoga levanta ainda que nestas reuniões são percebidas nas falas das professoras a maneira como as aulas são conduzidas, a postura e o tom de voz. Muitas vezes ao serem questionadas pelo Núcleo a respeito do número grande de crianças para a prévia, de algumas escolas trazerem metade da turma:

*“A gente perguntava pro professor, mas o que você atribui, pra trazer pra gente conversar aqui? Era sempre o outro, o argumento era a turma que é muito difícil, que a escola montou sem querer todos os alunos fracos, ou os alunos são pobres, o professor não se inclui nesse processo, é sempre a aprendizagem, nunca o ensino.”* (pedagoga do Núcleo).

No caso desta escola pesquisada que levou 11 alunos para a prévia da Equipe, as discussões foram feitas no sentido de levantar novas possibilidades de encaminhamentos. Algumas situações de falta de argumentação foram verificadas, como já foi tratado anteriormente. Os encaminhamentos propostos pelo Núcleo, na Equipe Prévia, foram dentro das áreas de português e matemática, sugerindo aos professores, conteúdos e objetivos específicos para estas áreas. Alguns encaminhamentos foram feitos no sentido de levantar avaliações de outros profissionais, como psicólogos, neurologistas e Avaliações para aqueles que tinham maiores dificuldades.

Destes 11 alunos a equipe pedagógica da escola em conjunto com as professoras, após receber orientação do Núcleo, discutiu e levantou 6 alunos para serem enviados para a equipe final. Nesta discussão na escola foram levantados com os professores a situação dos alunos. Foram descartados os alunos que estavam produzindo textos e lendo com algumas dificuldades de fluência, além de terem evoluído na matemática.

Dos alunos que foram para a equipe final apresento-os no quadro a seguir, com os encaminhamentos, resultado e análise da decisão.

<b>Aluno</b>	<b>Situação</b>	<b>Encaminhamento</b>	<b>Resultado</b>
Gislaine Professora A	Produzindo textos, com algumas dificuldades de estruturação e	Ficha de encaminhamento do aluno ausente (FICA) por conta do número	Progressão com apoio para o Ciclo II

	organização de idéias.	de faltas	
Cesar Professora A	Recém transferido de outra escola.  Não alfabetizado(Nível silábico de alfabetização);	Encaminhar para Avaliação Psicoeducacional no CMAE;	Retido
Marcelo Professora A	Não alfabetizado (Nível silábico de alfabetização);  Com muita dificuldade na matemática;  Não terminava as atividades.  Um dos alunos com maior problema de indisciplina na turma.	Aguardando Avaliação Psicoeducacional no CMAE;  Retomada dos atendimentos psicológicos e continuidade nos atendimentos psiquiátricos na escola;	Retido
Bruno Professora B	Produzindo textos, com algumas dificuldades de estruturação e organização de idéias.  Dificuldades de comportamento, agitado	Aguardando atendimento de psicologia e pediatria	Retido
Daniel Professora B	Nível silábico alfabético. Com muita dificuldade em produzir textos e leitura.  Com muita dificuldade na matemática;	Já havia sido feita Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional em junho de 2008 e estava aguardando atendimento de pedagogia especializada (psicoeducacional) no CMAE.	Retido

		Continuidade nos atendimentos de Psicologia e Neurologia	
Leonardo Professora B	Iniciando a construção de textos com organização de idéias.  Dificuldades de comportamento, agitação intensa e concentração, além da agressividade.	Aguardando Avaliação Psicoeducacional no CMAE.  Continuidade nos atendimentos de neurologia e psicologia	Retido
Obs: Nos encaminhamentos propostos todos os alunos tinham as seguintes sugestões: adequar os encaminhamentos metodológicos sob a orientação da Equipe Pedagógica da Escola, NRE e SME; realizar Plano de Apoio Pedagógico envolvendo todos os profissionais que atuam com o aluno; trabalhar com os conceitos essenciais das áreas do conhecimento, considerando a fase de desenvolvimento do estudante; realizar ou intensificar procedimentos de diagnóstico e de intervenção didática – recuperação.			

Pelos relatos das professoras e análise das atividades das crianças, notam-se muitas atividades de língua portuguesa, algumas de matemática onde os alunos apresentaram em sua maioria dificuldades, salvo aqueles em foi destacado no quadro. Com relação aos alunos retidos, que não estavam alfabetizados, nota-se uma defesa de pré requisitos e a preocupação tanto da escola quanto da equipe do núcleo com o desenvolvimento futuro desta criança na etapa seguinte. Ao comparar as produções dos alunos Gislaine e Bruno, entretanto, verifica-se pouca diferença, estando os dois no mesmo nível. Demonstra-se que se levou em consideração entre esses dois alunos e pesou na decisão foi a questão do comportamento, pois na turma da Gislaine todos os meninos que eram indisciplinados foram retidos e o Bruno da outra turma, apesar de estar no mesmo nível que Gislaine, também foi retido por apresentar dificuldades de comportamento.

Para o ponto de vista da Pedagoga do Núcleo percebe-se semelhanças com a lógica colocada pelas professoras na questão dos critérios. Ela traz em questão ainda a preocupação com a reprovação, como traz a sua fala:

*“Olha, a gente entrava na equipe pensando eu não reter, mas tinha alguns casos que não dava. Muitas vezes o que prevaleceu foi a decisão das alfabetizadoras, por exemplo, alunos em ciclo II em nível pré silábico, não tinha como. Eram crianças que precisavam, é, mesmo tendo o entendimento que com aquela professora e mudando de professora no ano seguinte, sabendo de tudo isso, tendo acompanhado o trabalho das escolas, então o que era critério pra, pra, que fosse o ideal, seria: pequenos textos, com argumentação, com coerência, com estrutura, as quatro operações e situações problemas. Ah, e leitura.”( Pedagoga do Núcleo)*

O que pode-se notar com esses apontamentos é a existência de lógicas diferenciadas entre as professoras, para que os alunos sejam retidos como a questão do comportamento, ou ainda a falta de conteúdos para passar pra próxima etapa, característica que prevalece na organização seriada, e também adotada pelos profissionais do Núcleo como comprova o depoimento anterior. Essa lógicas são produzidas historicamente nas práticas em sala de aula, na cultura escolar.

Essa prática também foi também observada por Knoblauch(2004), ao analisar como as escolas cicladas de Curitiba estavam se organizando e como isso se refletia na avaliação dos alunos. A defesa dos pré-requisitos e da retenção, para a autora, demonstra que a escola se organiza de acordo com as necessidades da maioria, permanecendo a prática homogeneizadora. No que se refere às tentativas de organizar novas estratégias, para atender os alunos com maiores dificuldades, como os grupos de apoio a autora destaca que:

(...) Isso demonstra a permanência, entre os professores, de uma concepção linear de aquisição do conhecimento, que conduz a um ensino no qual, supostamente, a aprendizagem deve decorrer por meio de etapas, que devem ser vencidas pelos alunos.(...) E isso revela que essa concepção linear de aquisição do conhecimento está intimamente relacionada com a defesa da organização homogênea das turmas e com a crença na necessidade do domínio de conteúdos por etapas. (KNOBLAUCH, 2004, p 166, 167)

Importante destacar aqui que o que Knoblauch(2004), trouxe com a sua pesquisa se verifica também nesta escola: a presença de características da organização seriada( defesa dos pré requisitos) e demonstração da dificuldade em incorporar a lógica dos ciclos que prevê o ensino como um processo durante o qual não seria necessário que ocorressem rupturas no que se refere à aquisição dos conteúdos.

O que se verificou, ainda, na pesquisa que culminou nesta monografia é a decisão de reter os alunos baseada em aspectos comportamentais e de saúde.

Vale salientar que tanto nos encaminhamentos dos Grupos de apoio quanto nos critérios para as decisões da Equipe Multidisciplinar, e a suposta não responsabilização pelo não aprendizado das crianças, revelam:

(...) fragilidades na compreensão do processo de aprendizagem, o que ultrapassa a discussão em defesa da série ou ciclo, mas nos faz lembrar o quanto são falhos os programas de formação de professores, pois ainda não sabemos como, efetivamente, as crianças aprendem. (KNOBLAUCH, 2004, p 109)

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a descrição dos dados, bem como a análise sugerida a partir do referencial teórico utilizado, torna-se possível responder algumas questões levantadas.

Inicialmente, é possível afirmar que os documentos não trazem orientações muito claras sobre o que fazer com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Por conta disso os Grupos de Apoio e as Equipes Multidisciplinares podem ser considerados como tentativas criativas ao longo da implantação dos Ciclos de Aprendizagem, para evitar a “promoção automática”, pois demonstram uma preocupação em desenvolver propostas de atendimento para os alunos com problemas de aprendizagem, o que ficou mais evidente com a implantação dos Ciclos de Aprendizagem. Isso pode ser percebido nos discursos dos professores e da pedagoga do Núcleo que revelam uma certa preocupação com a aprendizagem.

No entanto, assim como traz Ferreira (2002), há um a “força centrífuga” na organização de tais estratégias, pois desloca-se do centro da sala de aula, a solução para os problemas de dentro dela. A escola organizou-se com estratégias externas à sala de aula, na recuperação dos alunos ( Grupos de Apoio) e nas indicações de atendimentos especializados, como especialistas em saúde e terapeutas. Essas tentativas da escola demonstram, portanto, a manutenção da lógica seriada, na defesa da homogeneização, pois têm como objetivo tornar os alunos iguais à maioria da turma, pois precisam atingir um ideal de conhecimentos – lógica da linearidade de conteúdos – presente na defesa dos pré-requisitos:

Mesmo instituindo a não reprovação, as escolas não conseguem acolher e trabalhar com as diferenças de aprendizagem entre os alunos, e continuam então, a uniformidade de ritmos e de patamares de conhecimento, de conteúdos e de resultados.

Assim, a cultura escolar traduz as inconstâncias entre, por um lado operar com um modelo seriado de organização escolar, e por outro, procurar reverter-se como escola, repensar seus critérios rígidos, a idéia de pré requisitos, a idéia da reprovação.(...)

(...)Por outro lado, resolver o problema da heterogeneidade das turmas de forma “centrífuga”, retira das mãos do professor a autonomia para que crie suas próprias competências para lidar com esta demanda específica – e que está avolumando – em escolas que se organizam por ciclos de aprendizagem. (FERREIRA, 2002, p. 137 e 138)

A defesa dos pré requisitos foi um elemento comum entre os professores na elaboração dos Grupos de Apoio e na indicação para a retenção dos alunos nas equipes Multidisciplinares, também defendidos pelo equipe do Núcleo. Nos resultados finais das Equipes Multidisciplinares, houve a retenção da maioria das crianças, cinco, de um grupo de seis alunos, o que demonstrou satisfação tanto das professoras quanto da equipe do Núcleo. Há ainda a justificativa da retenção, para além dos pré requisitos, no que se refere às questões comportamentais e por motivos de saúde. A partir dos resultados analisados e das falas dos professores, equipes da escola e do Núcleo, é possível constatar, então, que não houve lógica em disputa, mas uma concordância entre os interesses das professoras e do resultado da equipe multidisciplinar.

Outro ponto importante constatado nos depoimentos das professoras da escola é que a proposta dos Ciclos de Aprendizagem parece não estar muito clara, assim como a possibilidade de discussão a respeito. Todas elas entraram na rede municipal de ensino após a implementação da proposta e não tiveram momentos de estudo do documento, o que mostra um “silêncio” quanto as discussões das ações que atinjam o professor frente aos alunos com dificuldades de aprendizagem e o seu fortalecimento neste sentido. Isto demonstra a necessidade de retomada constante na escola, do professor e de toda a equipe pedagógica e administrativa, de conhecimento do que é proposto, de como a escola está agindo e a reflexão de suas práticas. A escola tem que identificar os pontos de sustentação, de resistência das suas práticas e questionar as ações que estão por trás da organização do trabalho pedagógico:

Nesse sentido, desnaturalizar práticas já cristalizadas em cada cultura escolar, perguntando sobre sua história dentro da instituição, sobre sua importância – e para quem é importante - , sobre seus objetivos e utilização, pode servir pra desencadear processos de criação e reformulação de práticas, dentro de perspectivas mais heterogêneas de ensino, que contemplem a diversidade que existe em cada sala de aula. Novos pilares necessitarão ser fortalecidos, se verdadeiramente acreditarmos poder organizar o ensino na forma de Ciclos de Aprendizagem. (FERREIRA, 2002, p.139)

Isto só é possível a partir do desenvolvimento de momentos de discussões coletivas no interior da escola e que devem estar aliadas ao processo de formação dos professores, pois:

(...) são elementos da cultura docente e da escola, que não são alterados necessariamente apenas pela implementação de uma reforma, seja a proposta de Ciclos de aprendizagem ou outra reforma em questão. A alteração substantiva dessas práticas resultaria de um processo amplo de formação dos professores que considerasse a sua cultura docente, bem como a cultura escolar, de forma a alterar a organização atual da escola que tem como pilares a lógica classificatória e a defesa do ensino homogêneo e simultâneo. ( KNOBLAUCH, 2004, p. 171)

Essas características da cultura escolar mostram que a escola enfrenta constantemente, em seu cotidiano, elementos de tradição e inovação. O que demonstra, como traz Knoblauch(2004), “que a escola não é um reflexo do texto normativo, mas também não é completamente alheia a ele.”

Assim é possível concluir que, quando a escola se depara com a implantação de alguma reforma, ela alia, dialeticamente, elementos de tradição e de renovação para construir suas respostas frente a respectiva reforma.(KNOBLAUCH, 2004, p. 169)

Neste movimento de sustentação de práticas seriadas, ressignificação e exercício de ações inovadoras, a escola revela sua cultura escolar, pois:

As pressões que podem ser identificadas nos processos relacionados à cultura escolar não são restritas a mecanismos de reprodução de valores, especialmente, mas compreendem uma série de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização social e que resistem ao tempo, marcando as práticas cotidianas da escola que são apoiadas em “modos próprios de regulação e de transgressão” (Forquin, 1993, p. 167). Esses processos envolvem a dinâmica das relações escolares e ocorrem mediados por conflitos entre as determinações externas à escola e as tradições “internas” que se impõem à sua forma de ação, organização e gestão. (OLIVEIRA, 2004, p 02)

Esse é um processo longo que necessita de mudanças em processos internos da escola e também em processos sócio educativos mais amplos, e que se dão de forma lenta. Necessita também de mudanças nas posturas das instâncias superiores frente à cultura escolar existente nas escolas, assim como da escola no reconhecimento de suas práticas cristalizadas e nos processos de ressignificação e discussão das suas práticas.

Como hipótese para a compreensão do que aqui foi constatado (consenso na lógica da escola e de instâncias superiores), levanta-se o reduzido número de crianças encaminhadas para a decisão final da Equipe Multidisciplinar. Assim, sugere-se como pesquisa futura a necessidade de verificar esse mesmo processo

em escola que tenha encaminhado um número maior de crianças para a Equipe, com o intuito de verificar se o consenso na lógica se confirmaria, ou ao contrário, se haveria lógicas em disputa.

## REFERÊNCIAS

AZANHA, JOSÉ MÁRIO PIRES. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. **Educação: Temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 67-78.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **A escola municipal e os Ciclos de Aprendizagem: proposta de implantação**. Curitiba, 1999.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **A escola municipal e os Ciclos de Aprendizagem: projeto de implantação**. Curitiba, 1999.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Educação . Ofício nº0110/2008/EEF. Dispõe as orientações para a realização das Equipes Multidisciplinares. Curitiba, 2008.

FARIA FILHO, L. M. de *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich. A organização do trabalho pedagógico em escolas cicladas: ainda uma lógica “centrífuga-homogeneizadora”. In: SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. 1 ed. Araraquara: JM Editora, 2002. p.127-142.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto. Tradução de: SOUZA, Gisele de. **Revista de História da Educação**. São Paulo: n.1, p.9-43, 2001.

KNOBLAUCH, Adriane. **Ciclos de Aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar nos revela**. 1. Ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

OLIVEIRA, Tamara Fresia Mantovani. Nas marcas dos Caminhos seguros demarcados nas práticas escolares: um encontro com a cultura escolar e os processos estabelecidos no trabalho escolar. XIII Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino. Políticas Educacionais, Tecnologias e Formação do Educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. **Anais....** Recife: ENDIPE, 2006. 1 CD-ROM.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 487/99 de 12 de novembro de 1999. Dispõe sobre o projeto de implantação dos Ciclos de Aprendizagem, na rede Municipal de Ensino. Curitiba, 1999.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*. In: Asociación de Historia contemporánea. Congreso (3º.1996. Valladolid) **Culturas y civilizaciones** / III Congreso de la Asociación de Historia contemporánea – Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidade de Valladolid, 1998. P.167-183. Tradução livre de Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, São Paulo, 1998.

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

ANDRADE, Débora de Freitas Ferreira. DEBORA DE FREITAS FERREIRA. **Avaliação da aprendizagem: a incoerência entre o discurso e a prática no ciclo básico do Estado de São Paulo.** 1v. 139p. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita.. Marília.1997. Resumo. Disponível em: <  
<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=19976333004110040P5>>  
Acesso em 02/03/2009.

CUNHA, Isabela Bilecki da. **A postura docente diante dos ciclos de aprendizagem.** 1v. 251p. Mestrado em Educação - Universidade de São Paulo. São Paulo,2007. Resumo. Disponível em: <  
<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200716233002010001P6>  
Acesso em: 01/03/2009.

BASTOS, Rayssa Lopes. **Avaliação da aprendizagem em uma "escola ciclada" em Juiz de Fora, MG: o que pensam as professoras?** 1v. 125p. Mestrado em Educação -Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, 2007. Resumo. Disponível em: <  
<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071231019013001P7>  
Acesso em: 01/03/2009.

FERREIRA , Valéria Milena Röhrich. **Escola em Movimento: a reelaboração da política do Ciclo Básico de Alfabetização do estado do Paraná.** 1v. 120p. Mestrado em Educação : História, Política, Sociedade – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001. Resumo. Disponível em: <  
<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200125433005010001P9>  
Acesso em: 01/03/2009.

GLÓRIA. Dilia Maria Andrade. **A Escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares.** 2v. 237p. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002. Resumo. Disponível em: <  
<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20022232008015006P3>  
Acesso em 01/03/2009.

HOÇA, Liliamar. **A escola organizada em ciclos: tempo/aprendizagem.** 2v. 133p. Mestrado em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2007. Resumo. Disponível em: <  
<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20073340003019007P0>>  
Acesso em: 01/03/2009.

NEVES, Simone do Rocio Pereira. **A Escola organizada por ciclos: o processo**

**histórico de sua implantação na Rede Municipal de Ensino da Cidade de Ponta Grossa - Paraná.** 1v. 103p. Mestrado em Educação – Universidades Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2005. Resumo. Disponível em: <

<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200512540005011005P0>  
Acesso em: 01/03/2009.

OLIVEIRA, Tamara Fresia Mantovani. **Escola: cultura do Ideal e do Amoldamento.** São Paulo: Iglu, 2003.

OLIVEIRA, Carmem Inez de. **A organização em ciclos na política educacional em Minas Gerais: um desafio à comunidade escolar.** 1v. 184p. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2003. Resumo. Disponível em: <  
[servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20038032005016007P0](http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20038032005016007P0)>  
acesso em 02/03/2009.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Ciclo Básico em São Paulo:memórias da educação nos anos 1980.** São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. São Pulo: Xamã, 2001.

PASTORI(M)., Fábica Cristina Hildebrand. **Dificuldades de aprendizagem: Habilidades sociais presentes na interações.** 1v. 92p. Mestrado em Educação Especial , Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2000. Resumo. Disponível em: <

<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200015533001014002P6>  
Acesso em: 01/03/2009.

PAULA, Francirene de Souza. **A relação entre o fracasso escolar e as crianças da camadas populares: um estudo sobre escola e cultura.** 2v. 169p. Mestrado em Educação - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004. Resumo. Disponível em: <

<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200434522001018001P9>  
Acesso em: 01/03/2009.

ROSSETO, Elisabeth. **Impasses no aprendizado da leitura e da escrita na fase inicial de Alfabetização.** 1v. 156p. Mestrado em Educação .Universidade Estadual de Maringá, 2002. Resumo. Disponível em: <

<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20028140004015004P8>  
Acesso em: 01/03/2009.

SOUZA, Rosa Maria Fátima de. **Templos de Civilização: A implantação da escola primária no estado de São Paulo(1890-1910).** São Paulo: UNESP, 1998.

VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares, reforma e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: **La construcción de una nueva cultura em los centros educativos, Murcia**, VIII estatales del Fórum Europeo de administradores de la Educación, 1996.