

UFF – UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LETICIA ROBERTA GOMES MARTINS DA SILVA

ENTRE CERTEZAS E INCERTEZAS, À CONSTANTE PROCURA DE COMPLETAR O
INCOMPLETO...

NITERÓI
2016

LETICIA ROBERTA GOMES MARTINS DA SILVA

**ENTRE CERTEZAS E INCERTEZAS, À CONSTANTE PROCURA DE
COMPLETAR O INCOMPLETO...**

Monografia apresentada ao Curso de
Graduação em Pedagogia da
Universidade Federal Fluminense,
como requisito parcial para obtenção do
Grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Esteban

Niterói, RJ
2016

LETICIA ROBERTA GOMES MARTINS DA SILVA

**ENTRE CERTEZAS E INCERTEZAS, À CONSTANTE PROCURA DE
COMPLETAR O INCOMPLETO...**

Monografia apresentada ao Curso de
Graduação em Pedagogia da
Universidade Federal Fluminense,
como requisito parcial para obtenção do
Grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em julho de 2016.

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Esteban- UFF
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Cecília Maria Aldigueri Goulart - UFF
Parecerista

Niterói
2016

Aos estudantes, meninos e meninas, com quem já trabalhei e trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as maravilhas que tem realizado em minha vida e por ser o único senhor e autor da minha existência. Sem Ti Senhor, nada posso, nada sou!

À minha família pelo apoio que sempre me deram, especialmente meus pais que mesmo sem muitos recursos não mediram esforços para que eu tivesse uma boa educação dentro de nossas possibilidades.

Ao meu esposo, querido amigo e companheiro, com quem compartilho alegrias e tristezas, vitórias e derrotas...

A todos os meus professores e professoras, do passado e do presente, porque sempre tiveram muita influência na minha vida, inclusive na escolha da minha profissão.

À Professora Doutora Maria Teresa Esteban, que prontamente aceitou ser minha orientadora. Agradeço pelo respeito, dedicação e competência que demonstrou para comigo durante todo o processo de elaboração do meu trabalho monográfico. Obrigada, professora Maria Teresa, pelo belo trabalho que vem fazendo ao longo da sua carreira docente a favor da educação pública brasileira, que é a educação por excelência das classes populares!

À Professora Doutora Cecília Goulart pela disponibilidade em ser minha parecerista.

A todas minhas companheiras e a todos meus companheiros de trabalho e de estudo que também, de alguma maneira, colaboraram com este trabalho.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso apresenta reflexões sobre práticas pedagógicas tecidas no cotidiano da escola pública com estudantes das classes populares que frequentemente são vistos como apresentando defasagens de aprendizados escolares, especialmente meninos e meninas que se encontram na situação de distorção idade-série, idade-ciclo dentro do sistema de ciclos adotado por Niterói. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma experiência de práticas pedagógicas no cotidiano escolar articulada com estudos teóricos realizados no Curso de Pedagogia da UFF- Niterói. Foi escolhido como metodologia para realização deste trabalho o campo do cotidiano justamente por nos ser considerado mais apropriado para analisar e refletir a complexidade do trabalho docente dentro de salas de aulas concretas formadas por sujeitos- professoras(es) e alunas(os)- com direitos, desejos e anseios. A proposta deste trabalho não é suscitar certezas, mas abrir caminhos a discussões acerca da educação pública que necessita ser, sem exceção, de qualidade para todos.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Cotidiano Escolar. Distorção Idade-ciclo.

ABSTRACT

This monography presents reflections on pedagogical practices in the everyday life of woven public school with students from the popular classes that are often seen as showing lags of learning, especially boys and girls who find themselves in the situation of distortion age-grade, age-cycle within the system of cycles adopted by Niterói. The research was developed from a practical pedagogical experience in school everyday in conjunction with theoretical studies carried out in the course of pedagogy of UFF-Niterói. Was chosen as the methodology for this study the field of daily life just for us to be considered more appropriate to analyze and reflect the complexity of teaching work in concrete classrooms formed by subject-teachers and students (the)-based rights, wishes and desires. The purpose of this work is not arousing certainty, but open paths to discussions about public education.

Keywords: Pedagogical Practices. Everyday Life At School. Distortion Age-cycle.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO, p. 9

2. CAPÍTULO 1: NASCIMENTO DO TEMA, p. 12

3. CAPÍTULO 2: DISCUTINDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO SISTEMA DE CICLO ADOTADO POR NITERÓI, p. 26

3.1 Por que Niterói optou pela política de ciclos? p. 28

3.2 Como funcionam os ciclos em Niterói. p. 29

4. CAPÍTULO 3: TURMAS DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM: SOLUÇÃO PARA O PROBLEMA DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E DO FRACASSO ESCOLAR? p. 34

4.1 Em que consiste o fracasso escolar e as turmas de aceleração da aprendizagem? p. 34

4.2 Professora-pesquisadora: opção por uma postura ativa e consciente na sala de aula, p. 39

4.3 Formação de uma turma de Aceleração da Aprendizagem na escola Maria Angela, p. 41

4.4 Projetos como opção pedagógica, p. 43

4.5 Projetos desenvolvidos pela turma de aceleração da escola Maria Angela, p. 46

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS, p. 66

REFERÊNCIAS, p. 69

ANEXOS, p. 72

ENTRE CERTEZAS E INCERTEZAS, À CONSTANTE PROCURA DE COMPLETAR O INCOMPLETO...

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? Se antes da pré-história já havia os monstros apocalípticos? Se esta história não existe passará a existir. Pensar é um ato. Sentir é um fato. [...] Desculpai-me, mas vou continuar a falar de mim que sou meu desconhecido, e ao escrever me surpreendo um pouco, pois descobri que tenho um destino. Quem já não se perguntou: sou um monstro ou isto é ser uma pessoa? [...] Quem se indaga é incompleto. (Clarice Lispector- “A Hora da Estrela”)

1. INTRODUÇÃO

“Quem se indaga é incompleto”, talvez este seja o resumo, o começo, o meio, mas nunca o fim deste trabalho. A indagação faz parte do meu processo de professora-pesquisadora que em meio a certezas e incertezas, nas contradições e nos diálogos tecidos no cotidiano escolar, encontra-se à procura de completar o incompleto, embora acredite que este momento tardará a chegar, pois quanto mais me respondo, mais perguntas surgem e mais respostas são necessárias encontrar...

Quando precisei escolher um tema para escrever o meu trabalho de conclusão de curso não tinha como não escrever sobre a alfabetização das classes populares tecida no cotidiano escolar. Não poderia ser outro tema justamente porque este é o que mais me atrai na escola pública. As práticas pedagógicas tecidas no cotidiano escolar com estudantes das classes populares que frequentemente são vistos como apresentando defasagens de aprendizados escolares¹ se afirmaram como meu principal objeto de estudo ou problemática a ser pesquisada.

Para desenvolver tal pesquisa escolhi como campo o cotidiano escolar porque ele “é uma realidade de emergências, sem itinerários fixos, que faz do pesquisador um sujeito

¹ Chamo aqui de “estudantes com defasagens de aprendizados escolares” àqueles estudantes que aos olhos de muitos professores/professoras e aos olhos da escola passam por ela, mas não aprendem a ler, escrever, calcular corretamente de acordo com o que é esperado, sendo considerados com dificuldades de aprendizagens, ficando muitas vezes à margem e sem muitas perspectivas. Embora saibamos que não aprendemos somente estes conhecimentos na escola, eles são altamente valorizados, sendo sempre o foco em detrimento, muitas vezes, de outros saberes como: artísticos em todas as modalidades; esportivos; culinários; relações práticas com a vida; etc.

errante, em busca de perguntas e de respostas e sempre distante das verdades definitivas” (ESTEBAN, 2003, p.129).

Com este trabalho, não pretendo trazer uma verdade definitiva nem absoluta, mas possibilitar discussões sobre possíveis práticas pedagógicas que intencionam a inclusão dos estudantes no seu direito à educação, inclusive no seu acesso efetivo a conhecimentos escolares supervalorizados pela nossa sociedade como a leitura, a escrita e o cálculo.

Optei também pelo cotidiano escolar porque ele

é o espaço-tempo do desprezível, do irrelevante, do episódio, do fragmento, do repetitivo, da rotina, assim como as classes populares, constituídas por sujeitos sem importância, pequenos, desprezíveis, marginais. Fatos e pessoas que não correspondem às grandes narrativas que constituíram o discurso privilegiado das ciências (ESTEBAN, 2003, p.127).

Como faço parte deste *espaço-tempo*, tanto como praticante quanto como observadora, investigar o cotidiano escolar para mim é dar visibilidade a complexidades inerentes a este meio que muitas vezes não são consideradas como formadoras e criadoras de conhecimentos, sendo suas narrativas, muitas vezes, ignorada como se o vivido nestes *espaçotempos* fosse algo menor na formação e constituição de seus sujeitos.²

Considerando que “não há uma única forma de conhecimento válido, há muitas formas de conhecimento” (SANTOS³, 1995, p. 283 *apud* ESTEBAN, 2003, p. 141), no cotidiano escolar também é necessário reconhecer suas formas de conhecimentos. Segundo Alves (2002, p.14-15):

Esses conhecimentos são criados por nós mesmos em nossas ações cotidianas o que dificulta uma compreensão de seus processos, pois aprendemos, com a ciência moderna que é preciso separar, para estudo, o sujeito do objeto. Esses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem que admitamos seja preciso mergulhar inteiramente em outras lógicas para apreendê-los e compreendê-los. [...] É preciso executar *um mergulho com todos os sentidos* no que desejo estudar.

Foi com a intenção de *mergulhar* no cotidiano escolar, não desvinculando em nenhum momento o sujeito do seu objeto de estudo e das relações estabelecidas no processo da pesquisa, que busquei realizá-la. Mas, tendo em mente que o evidenciado aqui é a

² Cf. ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/122_nilda.pdf. Acesso 17 nov 2015.

³ SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 4ª Edição. Porto: Afrontamento, 1995.

percepção do mergulho que eu faço, não sendo a única possível, porque apresenta seus próprios limites.

Nesta pesquisa não estou apenas como observadora de fatos e situações alheios a mim. Pelo contrário, esta pesquisa se constitui na medida em que coloco minhas próprias práticas pedagógicas como objeto de estudo, expondo-as para que outros também possam ter suas próprias percepções ao mergulharem comigo.

Ao considerar que em toda prática de mergulho precisamos de instrumentos para executar nossa tarefa de mergulhar, com esta não foi diferente. Para mergulhar, utilizei alguns recursos metodológicos para coletas de dados que foram se fazendo necessários ao longo da pesquisa como: leituras bibliográficas; anotações de observações de campo; anotações de conversas informais com pares; registros fotográficos; filmagens. Todos, após serem organizados e por mim refletidos, integraram-se na narração deste trabalho, formando a imagem do cotidiano no qual tive e tenho a pretensão de cada vez mais mergulhar.

Apresento esta imagem do cotidiano em três partes. Na primeira busco evidenciar os *espaçostempos* que tiveram importância na minha formação de professora-pesquisadora e que influenciaram a minha prática pedagógica procurando mostrar como surgiu meu interesse pelo tema de pesquisa. Este “trabalho de memória” (CHAUÍ⁴, 1987 *apud* OLIVEIRA, 2007, p.129) é muito mais que uma simples lembrança do que passou, é “um trabalho de reconstituição de acontecimentos passados de acordo com o que sou ou com o que gostaria de parecer ser no presente” (*ibid.*)⁵

No segundo capítulo procuro fazer uma discussão sobre a proposta pedagógica do município de Niterói, isto porque a alfabetização das classes populares tecida no cotidiano escolar que me afeta diretamente é a deste município. Já no terceiro capítulo, abordo as turmas de aceleração da aprendizagem, presentes no cotidiano escolar do município de Niterói. As práticas pedagógicas tecidas com estudantes destas turmas e os demais estudantes com defasagens de aprendizados escolares, de uma determinada unidade escolar do município, se constituem como principal foco de pesquisa, que não é linear, mas que vai indo e vindo ao longo das narrativas. Ao final, trago minhas reflexões sobre o trabalho realizado que não termina, mas que se inicia como primeira tentativa de problematizar minhas práticas pedagógicas no cotidiano escolar com estudantes das classes populares.

⁴ CHAUÍ, Marilena. Os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

⁵ OLIVEIRA, *ibid.*

2. CAPÍTULO 1: NASCIMENTO DO TEMA

Os processos de aprendizagens, especificamente de alfabetização de estudantes das classes populares, é um tema que desperta em mim grande interesse. Tal interesse tem uma história, não nasceu assim explícito, da noite para o dia, mas é fruto das minhas experiências cotidianas de atuação em sala de aula, como professora, articuladas com leituras da minha graduação em Pedagogia.

Acredito ter começado em mim a gestação de tal interesse quando fiz a disciplina Pensamento e Linguagem, no início de meu curso de Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no ano de 2011. O nome da disciplina era em homenagem ao livro “Pensamento e Linguagem” de Vygotsky. Mas a homenagem não parava somente no nome, a ementa do curso era basicamente o estudo deste livro do autor mais seu outro livro “Formação Social da Mente”.

A professora doutora Vera Regina Loureiro, responsável pela disciplina, articulou muito didaticamente o estudo dos livros de Vygotsky com documentários, debates e filmes referentes aos processos de aprendizagem humana. Um dos filmes que me fez pensar mais sobre os processos de aprendizagem foi “O Menino Selvagem”, com o qual pude refletir muito sobre a importância da teoria vygotskyana de interação social, sobre a importância da interação do sujeito com outros sujeitos e com o meio para sua constituição como ser social, histórico e cultural.

Dentro desta perspectiva, percebi como as interações sociais vão possibilitando experiências que podem resultar na construção de novos conhecimentos, sendo a aprendizagem resultado da experiência social mediada pela utilização de instrumentos e signos.

A partir desta linha de raciocínio, também pude refletir sobre a importante tarefa que nós professoras e professores temos de possibilitar a mediação entre o objeto de conhecimento e os estudantes dentro contexto de sala de aula.

Naquele momento, encantei-me com os estudos de Vygotsky. Não havia abordado mais profundamente o pensamento do autor. O havia estudado muito superficialmente no curso de formação de professores, porque ali o objetivo não era aprofundar os autores, mas termos noções básicas sobre as teorias de aprendizagem. E, como também não tinha nenhuma vivência de sala de aula, não dava para fazer grandes reflexões. Naquele momento da graduação, no entanto, tive condições de fazer conexões da leitura refletindo sobre minha

prática de até então professora de crianças de três e quatro anos de idade, de uma escola filantrópica do bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro.

Esta concepção de aprendizagem começou de alguma forma a influenciar minha prática pedagógica. Refletindo sobre as palavras de Vygotsky em seu livro “Formação Social da Mente”, compreendi que ainda não havia percebido que “o aprendizado das crianças começava muito antes delas chegarem à escola” (2003, p. 69). Isto era evidente no meu planejamento diário. Já naquele momento, sem ter consciência disso, iniciava meu processo de professora-pesquisadora na visão apresentada por Esteban e Zaccur (2002, p. 15), onde estas dizem que:

Aquela professora que se aplica em reler a sua prática, submetendo-a ao olhar avaliador, questionando as respostas obtidas caminha no sentido de desnaturalizar o senso comum. E nesse fazer vai se esboçando uma professora-pesquisadora que corre aos espaços onde se discute o processo ensino-aprendizagem, retornando à universidade em busca de interlocutores que a ajudam a ver mais ampla e profundamente suas questões.

Sem muita consciência disso, comecei a assumir tal postura de professora-pesquisadora e a partir do confronto da minha prática pedagógica com a leitura de Vygotsky pude ter um pouco mais de clareza sobre minha própria prática e, a partir daí, pude refletir mais sobre ela e reorganizá-la.

A partir da constatação de que ainda não havia percebido que “o aprendizado das crianças começava muito antes delas chegarem à escola”, conversei com outras professoras que comigo trabalhavam. Começamos, juntas, a pensar em novas possibilidades de trabalho com as crianças, de maneira que possibilitássemos a mediação de suas aprendizagens tendo em vista que “o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (Vygotsky, 2003, p. 62).

Começamos, então, a repensar o que já tínhamos como práticas pedagógicas e a inserir novas propostas.

A chamada rodinha, já era uma prática da nossa rotina diária, mas a questão era o que fazíamos com as questões que as crianças traziam nela. Percebemos na rodinha grande potencial de interação entre os sujeitos presentes naquele contexto: crianças/professora e crianças/crianças. Procuramos criar um ambiente ainda mais favorável para que todos pudessem ter vez de se expressar em grupo e para que nós professoras conhecêssemos melhor as crianças no que elas falavam ou não.

Outra prática, que não era presente, mas que acrescentamos ao nosso trabalho pedagógico foram as zonas circunscritas, mais comumente chamadas de “cantinhos”. Visualizamos nos instrumentos que, intencionalmente, escolhemos para equipar os cantinhos, possibilidades de serem criados ambientes de experiências significativas para a construção de novos conhecimentos das crianças.

As crianças amaram as mudanças, rapidamente vimos o quanto elas estavam interagindo e estavam mais autônomas nas brincadeiras que agora também tinham iniciativa de propor. Percebemos também o quanto amadureceram em relação à comunicação oral, pudemos observar isto a partir das mais tímidas que muitas vezes não queriam dizer nada na hora da rodinha, mas que nos cantinhos se soltavam e interagem uma com as outras “naturalmente”, sem a intervenção direta das professoras.

A leitura de Vygotsky foi o meu pontapé inicial, mas não parei aí. Debrucei-me também sobre algumas leituras da italiana Maria Montessori, especialmente o livro “A Mente da Criança” (1949).

Neste livro, a autora menciona o trabalho realizado nas suas primeiras escolas com crianças pertencentes às mais humildes classes do povo e cujos pais eram analfabetos. “O que não impediu que estas crianças, aos cinco anos de idade, já soubessem ler e escrever, sem que diretamente ninguém as tivesse ensinado” (MONTESSORI, 1949, p.14). Entendi aí a importância de um ambiente alfabetizador que equipado com bons materiais pedagógicos necessários ao desenvolvimento sensório-motor e cognitivo das crianças se tornava fundamental para que elas se desenvolvessem integralmente.

Achei isto fantástico! Embora o trabalho de Montessori tenha sido feito na segunda metade do século XIX e início do século XX, seu trabalho me parecia muito atual. Também minhas crianças eram das classes populares e muitos de seus pais analfabetos o que não era empecilho para que elas também tivessem bom desenvolvimento nos seus processos de aprendizagem enquanto seres humanos e nos processos de aprendizagens escolares.

O objetivo da Educação Infantil e também da creche filantrópica em que trabalhava não era alfabetizar as crianças, mas reconheci a potência de um ambiente que favorecesse tal situação a elas.

Juntamente com minhas colegas de trabalho, confeccionei vários materiais pedagógicos inspirados nos de Montessori utilizando materiais reutilizáveis e de baixo valor que tinha disponível na creche. Confeccionei sólidos geométricos de vários tamanhos, jogos de encaixe e vazados, quebra-cabeças de diversos temas (animais, frutas, objetos escolares,

etc), alfabeto móvel, etc. Descobri que na creche tinha blocos lógicos e legos que ninguém usava, também peguei para usar com as crianças na sala.

O nosso ambiente foi ficando cada vez mais bonito, colorido e interessante. O que mais me alegrava era ver o brilho nos olhos de cada pequenino quando descobria algo novo. Era uma sensação muito boa de que estava indo na direção certa.

Esta experiência com a educação infantil foi muito rica para a minha formação docente. Algo que ouvia constantemente de que a teoria é diferente da prática pude perceber que não é bem assim, pois elas realmente não são as mesmas coisas, mas uma pode ajudar a pensar a outra porque estão em diálogo. Vi o quanto minha formação acadêmica estava me ajudando a entender melhor meus pequeninos. Não que eles se encaixassem direitinho no que lia, porque cada um é um, mas porque estava me ajudando a reavaliar minhas práticas pedagógicas e fazendo com que relembresse justamente isto: que cada um é um, singular.

Pude perceber na realização do cotidiano com aquelas crianças “que o tempo da primeira infância é, sem dúvida, o mais rico, por isso ele deve ser utilizado de todos os modos possíveis e imagináveis por meio da educação” (CARREL, 1947 apud MONTESSORI, 1949, p. 11). Pude perceber que, embora minhas práticas pedagógicas fossem intencionais, a construção da aprendizagem daqueles pequeninos estava fora do meu alcance porque eles aprendiam muito mais que eu suspostamente quisesse que eles aprendessem.

Não trabalhei muito tempo na creche, somente dois anos e com a mesma turma. Como havia feito concursos públicos para professora em alguns municípios do Rio de Janeiro no período entre 2010 e 2011, em 2012 comecei a ser chamada para lecionar nas escolas públicas dos municípios para que havia prestado concurso. Posteriormente, tive excelentes notícias das crianças com quem primeiro trabalhei, o que me deixou bem satisfeita como professora.

Para não abandonar minha graduação em Pedagogia, depois de trancar por alguns períodos minha matrícula de estudante decidi optar por uma única matrícula de professora, pois precisava conciliar estudo e trabalho. Escolhi, então, trabalhar em Niterói.

No ano de 2013, dei continuidade aos meus estudos na Universidade Federal Fluminense (UFF), vindo transferida da UNIRIO e comecei a lecionar em uma escola pública de Niterói.

Foi a partir do contato com as séries iniciais da escola pública de Niterói que começou a crescer e se desenvolver em mim o interesse pelos processos de aprendizagem e alfabetização de estudantes das classes populares que se encontravam em distorção idade-série e com defasagem de aprendizados escolares. Tal interesse teve início ao assumir uma

turma de terceiro ano, no turno da tarde, no anexo da Escola Municipal Professora Maria Angela Moreira Pinto.

O anexo da escola Maria Angela, localizava-se no início do morro do Preventório em Charitas. Ele funcionava em um CIEP, concomitantemente com as turmas do ensino fundamental do estado. Ou seja, um mesmo espaço escolar era dividido entre estado e município. Sendo utilizado pelo estado o primeiro andar do prédio e, utilizado pelo município o segundo andar.

Tudo era dividido. A quadra, o pátio e o refeitório eram usados em horários diferentes para não serem misturados os estudantes do estado com os estudantes do município. A merenda dos estudantes do estado era uma e dos estudantes do município era outra. A divisão burocrática também se estendia às relações interpessoais no cotidiano dos profissionais tanto do estado quanto do município.

Dentro deste clima tenso, juntamente com o clima quente do próprio local que tinha tiroteio com regularidade, foi que assumi uma turma de terceiro ano que se iniciava naquele ano.

Quando me apresentei, em janeiro de 2013, na escola Maria Angela, a diretora disse quais eram as turmas do anexo sem professora, todas. Uma de primeiro ano, duas de segundo ano e uma de terceiro ano. Como eu era a primeira a me apresentar para trabalhar no anexo poderia escolher qualquer uma das quatro. A diretora comentou também que os estudantes eram todos conhecidos com exceção dos estudantes do terceiro ano que eram novos na escola - a Fundação Municipal de Niterói (FME) havia solicitado à escola que abrisse no anexo esta turma para atender a demanda de estudantes da região. De imediato quis ficar com esta nova turma.

Iniciei, então, o trabalho com o grupo de referência 3D (GR3D) - como eram identificados os estudantes do terceiro ano mencionado. Os estudantes eram provenientes, principalmente, dos morros Preventório e Cavalão. Com exceção de dois estudantes, os outros eram todos novos na escola.

A turma era formada por vinte estudantes com faixa etária entre 8 a 13 anos de idade. Tomei um susto de início! Como era possível?! Estudantes com 12 e 13 anos de idade no terceiro ano das séries iniciais? Eles deveriam estar no mínimo no sétimo ano do ensino fundamental. Alguma coisa estava errada!

Eu ainda não havia tido contato com a realidade das escolas públicas como professora, até aquele momento. Por isso aquela realidade tanto me chamou a atenção.

A experiência como professora que havia tido até então fora com a educação infantil. As crianças pequenas com as quais trabalhei, embora também fossem provenientes das classes populares, tivessem várias dificuldades sociais, cada uma estivesse em ritmos diferentes de aprendizagem, todas estavam aprendendo e se desenvolvendo. Não havia nada que as impedisse, porque na Educação Infantil a avaliação ainda não era classificatória, no sentido de determinar quem seguia adiante ou quem esperava mais um pouco.

Deparava-me, então, com uma questão corrente nas primeiras séries da educação pública brasileira: por que eles não aprendem?

No meu tempo de meninice, quando ainda frequentava as escolas públicas dos Municípios de Três Rios, Paraíba do Sul, Miguel Pereira, Paty do Alferes e Vassouras, não conseguia entender porque alguns dos meus colegas ficaram anos e anos em uma ou mais séries escolares. Não entendia, nem me esforçava para entender, porque naquele momento achava “que não era problema meu”. Para mim, estar em tal situação era consequência de não se “esforçar” o bastante. Como eu também era proveniente das classes populares, meus pais também eram trabalhadores simples e analfabetos, mas mesmo assim eu não tinha “dificuldades” na escola, na minha concepção de menina, era tudo questão de esforço, de querer estudar ou de não querer estudar.

Agora, não mais como estudante, mas como professora, estava diante do mesmo fenômeno que observara quando menina. No entanto, não mais podia continuar com a visão inocente daquela época de que tal situação era apenas consequências diretas da escolha do estudante de querer estudar ou não. Na posição que me encontrava, seria até cruel considerar estas crianças e adolescentes como únicos responsáveis e senhores de suas escolhas.

No trabalho inicial de conhecimento da turma, percebi que nove estudantes eram alfabetizados¹ e onze não eram alfabetizados, estando cada um em processos diferentes de alfabetização.

¹ Dentro do cotidiano escolar que atuou como docente é comum o pensamento entre os professores e as professoras de que alfabetizados são os estudantes que aprenderam a ler, escrever e calcular. O esperado é que os estudantes aprendam estes conhecimentos escolares nos três primeiros anos das séries iniciais. A proposta é de que no primeiro ano estes conhecimentos sejam apresentados; no segundo ano aprofundado e no terceiro ano consolidados. Isto de acordo com as orientações das diretrizes curriculares do município. Os que não conseguem ser alfabetizados neste período, de acordo com o que é esperado, normalmente são considerados pela escola como “estudantes com dificuldades de aprendizagem” ou “estudantes que não aprendem”. Infelizmente, são pouquíssimos os trabalhos diferenciados e também do coletivo que garanta a aprendizagem também destes estudantes. Prova disso, são os que seguidas vezes ficam retidos por aprendizagem considerada insuficiente sem que seja feito um trabalho específico com estes eles para que saiam de tal situação.

Alguns dos que estavam no processo de alfabetização ainda não sabiam reconhecer as letras do alfabeto; não tinham a consciência fonética desenvolvida; não faziam relação número/quantidade; além de outros conhecimentos iniciais básicos também necessários para o processo de aprendizagem escolar.

Ter o conhecimento desta realidade foi algo muito preocupante para mim! Significava que além do problema da distorção idade- série, a maior parte da turma ainda estava nos primeiros processos da alfabetização, isto no terceiro ano das séries iniciais onde, dentro do sistema de ciclos adotado por Niterói, pode haver retenção por aprendizagem insatisfatória.

Todos os estudantes com distorção idade-série estavam entre os estudantes ainda não alfabetizados. A pergunta que me coube fazer naquele momento foi: “o que fazer com eles?”.

Como eu iria alfabetizar os onze estudantes e ao mesmo tempo fazer com que os outros nove estudantes avançassem ainda mais na leitura, na escrita e nos conhecimentos matemáticos? Pois este era o mínimo esperado! Esta pergunta, durante aquele ano, não foi tão simples de responder!

O fato de eu estar dentro da sala de aula e ao mesmo tempo estudando sobre a educação, acredito que me mobilizou a buscar relacionar ainda mais teoria e prática, a relacionar o que eu estava vivendo com o que eu estudava na universidade.

Foi muito difícil para mim enquanto professora nova da rede pública de educação do município de Niterói, sem muitas experiências em sala de aula, encontrar soluções para o problema que tinha diante dos meus olhos: o que fazer com os estudantes não alfabetizados, com distorção idade-série? Iria permitir que eles mais uma vez fossem retidos no terceiro ano? Pois, conversando com eles descobri que alguns já haviam sido retidos mais de uma vez no terceiro ano.

Tinha consciência de que aquela realidade que vivenciava não estava solta no universo, tinha relações diretas e indiretas com as propostas macro e micro estruturais de educação. As formulações no âmbito político e as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula estavam entrelaçadas, como numa rede. Entendi que a minha postura como professora poderia ser decisiva naquele ano para com aqueles meninos e meninas, colaborando para sua aprendizagem efetiva ou sendo mais uma a apenas detectar o fracasso escolar destes estudantes, contribuindo com as estatísticas nacionais sobre os analfabetos funcionais.

Comecei a organizar meu trabalho pedagógico, retomando muito do que eu fazia na educação infantil com as crianças pequenas valorizando e dando muito destaque à leitura, trabalhando ora com todos os estudantes, ora com grupos de interesses.

Tínhamos bastante espaço para esta movimentação, o anexo funcionava em um CIEP, cujas salas eram enormes. O trabalho durante todo o ano fluiu bem, alguns estudantes que no início do ano ainda não conseguiam nem nomear as letras do alfabeto terminaram com grandes avanços dentro de seus ritmos de aprendizagem. Os estudantes que estavam mais avançados também progrediram lendo com mais fluência e escrevendo com maior autonomia.

No entanto, o trabalho não correu de todo a mil maravilhas, teve também seus percalços. Tive com frequência problemas de comportamento de alguns estudantes que apresentavam mais dificuldades de conviver em grupo, tentando algumas vezes agredir os colegas. Foi preciso um trabalho de paciência e de levantamento constante da autoestima dos estudantes mais velhos que eram os que mais frequentemente arrumavam algum problema.

Durante todo o ano, contei com o apoio tanto da pedagoga quanto de outras três professoras contratadas que também trabalhavam no anexo, o que favoreceu muito o meu trabalho. Acredito que o trabalho também tenha sido mais ou menos tranquilo pelo fato de termos somente quatro turmas no total, o que significava menos crianças e maior possibilidade de interações nossas com elas.

No final do ano de 2013, foi determinado pela FME que o anexo não mais funcionaria no ano seguinte. Todas as turmas seriam remanejadas para o prédio oficial da escola Maria Angela, que se localiza no bairro de São Francisco.

Embora os estudantes com que trabalhei tivessem conquistado avanços significativos dentro de seus ritmos de aprendizagem, dentro da lógica de avaliação classificatória eles ainda não estavam aptos para seguirem para o quarto ano do ensino fundamental. Mas isso significava retenção da metade da turma. Então, fui solicitada pela direção da escola a continuar com a turma para dar prosseguimento ao trabalho iniciado em 2013. Prontamente aceitei!

Em 2014, no processo de mudança de local e de ano de escolaridade, oito alunos da turma de 2013 saíram e outros dez estudantes novos foram matriculados no grupo, estes com níveis de escolarização bem parecidos com os dos que saíram, totalizando vinte e dois estudantes.

Agora, no quarto ano do ensino fundamental, dez alunos eram alfabetizados e doze ainda estavam no processo de alfabetização. Sendo que dos vinte e dois alunos, oito eram novos na escola e na turma, o que causou certo desajuste porque eles não sabiam com qual ritmo a turma vinha trabalhando. Foi muito difícil conseguir o mesmo clima de trabalho do ano anterior. Não consegui trabalhar bem com a turma durante todo o ano.

Foram várias as causas que, a meu ver, não possibilitaram um trabalho eficaz tanto para os estudantes quanto para mim. Primeiro: a mudança significativa dos estudantes da turma. Para que eu realmente pudesse dar continuidade ao trabalho começado deveria no mínimo estar trabalhando com tais estudantes. Para os que continuaram na turma foi ótimo, a maioria já estava alfabetizada, mas para os que chegaram não foi muito bom porque eu precisei iniciar meu trabalho do zero, o que significava: conhecer cada um, o ritmo de aprendizagem deles, em qual estágio estavam na leitura e na escrita, trabalhar questões de convivência em grupo, eles conhecerem minha maneira de trabalhar, etc. Porém, esta dinâmica não foi muito tranquila naquele ano.

Segundo: o espaço que tínhamos disponível não dava conta da movimentação que eu considerava importante para as dinâmicas da aula. O prédio da escola Maria Angela, em São Francisco, é um prédio adaptado, com poucas salas em relação a necessidade da escola e com salas muito apertadas. Turmas com quantitativo de estudantes superior a vinte ficam apertadas, o que impossibilita maiores movimentações na sala de aula como trabalhos em grupos, por exemplo. Sem contar que o mobiliário das salas não ajuda muito por ser grande, largo e pesado. Isto pode parecer bobagem, mas tive grande dificuldade em me organizar na sala em que trabalhei. Como a escola é pequena e cheia não tínhamos outro espaço, além da sala de aula, para usarmos. O pátio só podia ser usado na hora do recreio e a quadra não estava muito segura. Outro espaço que consegui para trabalharmos um pouco foi a sala de informática, que precisei adaptar.

Terceiro: convivência em grupo. Uma dificuldade que neste ano se acentuou foi a convivência em grupo. No ano anterior também tive este problema, mas deu para trabalhar. Neste ano surgiu um ponto conflitante: muitos dos estudantes moravam próximo um dos outros e eram parentes. As brigas que eles começavam em casa queriam continuar na sala. Além desses, havia outros conflitos que sem dificuldades eles arrumavam. Precisei apaziguar os conflitos em sala de aula quase o ano inteiro.

Quarto: alunos do anexo. Os estudantes da minha turma e os estudantes das outras três turmas que vieram do anexo eram considerados “os do anexo”. Havia certo preconceito embutido nas falas dos professores/professoras que consideravam que os problemas eram causados somente pelos estudantes do anexo e que os alunos e as alunas com “dificuldades de aprendizagem” eram do anexo, o que fazia cair a qualidade da escola. Com frequência recebia reclamações do mau comportamento dos meus estudantes na escola. Passei, então a entender que os estudantes do quarto ano eram somente meus e não da escola. Durante este ano trabalhei praticamente sozinha, sem muito apoio da equipe pedagógica da escola.

Não pretendo me justificar ao descrever estas dificuldades que encontrei para a realização do meu trabalho naquele ano, mas mostrar o quanto estava despreparada para lidar com a realidade do cotidiano escolar. As leituras que tinha até então não foram suficientes para dar conta das dificuldades que encontrava diariamente na sala de aula. Isto me causou grandes angústias! Via-me muitas vezes paralisada, sem muitas alternativas.

Estes pontos talvez fossem superados com tranquilidades por outras professoras, mas eu não consegui superá-los. Fato foi que os estudantes não se desenvolveram nos conhecimentos escolares tão bem como no ano anterior. Não que eles não tivessem aprendendo, pois sempre aprendemos. Mas, eu não estava conseguindo mediar suas aprendizagens de acordo com o que eu acreditava ser necessário.

Alguns estudantes caminharam bem, inclusive alguns dos que estavam sendo alfabetizados, mas tiveram outros que, a meu ver, perderam o interesse e não consegui incentivá-los. Como meu objetivo desde o princípio era proporcionar aprendizagem efetiva para todos e não somente para os que aparentemente tinham “condições”, fiquei muito triste com aquela realidade.

Como diz Paulo Freire “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (1987, p.33). Por isso, tentei seguir por outros caminhos, arriscar outras propostas de trabalho.

Naquele período, fui convidada por uma professora da universidade a participar do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), do qual ela era coordenadora. Visualizei neste trabalho uma nova alternativa.

O trabalho era bem interessante! Eu, com mais duas bolsistas, trabalhamos juntas numa turma de segundo ano em outra escola do município. Fomos orientadas a trabalhar com projetos a partir dos interesses dos estudantes. Tínhamos nossas intencionalidades também, a escolha do tema do projeto não era exclusivamente dos estudantes porque nós organizávamos antes de estar com a turma materiais que considerávamos instigantes a eles podendo causar interesse como, por exemplo: imagem de animais, alguns vegetais os quais pudessem manusear e cheirar; livros de histórias; etc. Era a partir destes objetos que as crianças escolhiam nosso tema de estudo.

Depois da escolha do tema fazíamos um índice de conhecimento com as crianças onde registrávamos o que sabíamos sobre o tema e o que queríamos saber mais sobre ele. Após esta coleta de informações, nós bolsistas planejávamos nossas aulas e nos dividíamos na

pesquisa que teríamos que fazer sobre o tema e na preparação de materiais pedagógicos que considerávamos importante para as aulas.

O trabalho era bem tranquilo. Embora a turma que trabalhávamos fosse grande, com 28 estudantes, nós conseguimos dar conta, pois éramos três bolsistas mais a professora. Dividíamos-nos, formávamos pequenos grupos com a turma e realizávamos o trabalho tranquilamente.

Particpei do PIBID somente naquele ano e, durante ele, nós desenvolvemos dois projetos com as crianças: “Histórias Maluquinhas” e “Alimentos Maluquinhos”. Foi muito bom o trabalho! Vimos o progresso das crianças no engajamento nos projetos. A nosso ver eles aprenderam muito e nós também.

Na experiência com o projeto, vi na prática outra possibilidade de organizar meu trabalho pedagógico, buscando envolver mais os estudantes neste processo, mesmo que eu tivesse minha intencionalidade de professora, trabalhando com redes de saberes sem ficar presa a uma disciplina. Algo que de certa forma já fazia, mas que não tinha bem estruturado.

Levei esta nova proposta para os estudantes com que trabalhava, mas não deu certo. Talvez não tenha dado certo porque eles não quiseram ou eu não consegui envolvê-los suficientemente. Toda vez que tentava escolher com eles um tema de projeto e iniciar o trabalho eles arrumavam algum tipo de confusão. Foi ficando cada vez mais difícil, já estava cansada de tentar, tentar. Decidi, então, desistir de novas propostas e passei a trabalhar com eles do modo tradicional. Infelizmente, somente através da coerção diária foi que consegui chegar com eles ao final daquele ano.

Diante daquela situação, vi-me totalmente fracassada como profissional. Tudo que acreditava como sendo bom para a educação daqueles meninos e meninas não consegui desenvolver com eles como, por exemplo: autonomia na aprendizagem, liberdade de expressão e ação, gosto pelo estudo, trabalho em equipe.

Tomei o possível fracasso escolar dos estudantes que trabalhei como meu por não ter tido a capacidade de proporcionar a cada um deles aprendizagem efetiva nos seus processos de escolarização. Esta sensação de angústia, que naquele momento senti, acredito ser também de muitos professores e muitas professoras que experimentam o cotidiano escolar. No entanto, aquela situação não amorteceu minha postura de professora-pesquisadora. Porque, embora aquele fato revelasse fragilidades nas minhas práticas pedagógicas enquanto orientadora do grupo e fragilidades das ações também do coletivo da escola, o momento não era para achar “cuplados”, mas para tomar aquela experiência como objeto de estudo para transformá-la.

Dentro do sistema de ciclo adotado por Niterói, o quarto ano do ensino fundamental não reprova os estudantes por aprendizagem, somente por frequência abaixo do exigido de 75%, o que seria o estudante ter mais de cinquenta faltas durante o ano letivo.

Devido a isso, na prática, os meus estudantes não iriam ficar retidos. Mas eu tinha receio do futuro escolar deles! O que seria feito com eles no final do quinto ano caso eles não tivessem conseguido as aprendizagens mínimas esperadas? Seguiriam para o sexto ano ou ficariam retidos? Alguns desses alunos e alunas nem mais poderiam ficar nas classes regulares, deveriam ser direcionados para a educação de jovens e adultos. O que fazer com eles? Iríamos realmente deixá-los passar pela escola sem aprenderem o mínimo? Era preciso um trabalho não somente de uma professora, mas de uma equipe.

Levei estas indagações e angústias ao último CAPCI (Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo) de 2014, embora já as tivesse compartilhado em outros momentos de reunião do grupo de professores da escola. Isto porque, embora aparentemente o problema da turma fosse meu, toda escola sabia das dificuldades que eu tinha de trabalhar com a turma naquele ano, mas pouco foi feito no coletivo. O que eu percebia era que os estudantes com aparentes “dificuldades de aprendizagem” somente estavam passando pela escola e nós não estávamos fazendo nada por eles. Fingíamos que ensinávamos e eles fingiam que aprendiam, era quase que um contrato oculto.

No CAPCI, a equipe pedagógica da escola perguntou-me se eu queria continuar com a turma no ano seguinte já que eu conhecia todos os seus problemas. Respondi que somente continuaria com a turma caso ela fosse reduzida ou eu tivesse a parceria de outra professora, porque sozinha eu não dava conta. Como estas condições que coloquei não eram possíveis de ser atendida a decisão da equipe foi o desmembramento da turma. Os estudantes em 2015 iriam ser distribuídos em turmas diferentes nos dois turnos da escola (manhã e tarde).

Interiormente, não fiquei satisfeita com a decisão, porque desmembrar uma turma e distribuir seus estudantes pela escola não é garantia de que as necessidades específicas destes sejam atendidas. O que eu e as demais professoras observávamos e admitíamos era que não dávamos conta de estudantes com defasagem de escolaridade dentro de uma turma regular, pois estes estudantes sempre ficavam aquém por mais que nos esforçássemos para incluí-los. Se tal ou tais estudantes fossem “bonzinhos” estava ótimo, mas se fossem indisciplinados, eles “tocavam o terror” dentro da sala de aula. Atrapalhando o andamento do restante da turma. Como realmente acontecia! Mas será por que isto acontecia? Porque eles não eram efetivamente incluídos nos processos de aprendizagem dentro de seus ritmos de aprendizagem, assim como os outros estudantes que talvez não necessitassem tanto de

intervenção. Era preciso urgente um trabalho com estes estudantes. Deixá-los em tal situação era injusto, considerando que a educação é um direito social de todos.

Apresentei, então, uma possível solução: a abertura de uma turma de aceleração com os estudantes que estavam em distorção idade-ciclo. Como na proposta de ciclos de Niterói pode haver reagrupamentos, estes estudantes poderiam ser reagrupados em um grupo com a mesma faixa etária. O que seria até mais interessante para eles, porque muitas vezes ficavam envergonhados por ainda não saberem ler e escrever enquanto as crianças menores já sabiam.

No entanto, esta minha proposta não foi aceita. A equipe pedagógica falou que era inviável a abertura de tal turma porque não tinha espaço para isso e nem professor. Mas, em 2015 para minha surpresa a turma foi aberta e fui solicitada a trabalhar com ela.

Esta impressão que tinha da minha vivência do cotidiano escolar de que muitos estudantes só estavam passando pela escola ou ficando para trás não era somente minha. Esta impressão estava sendo estudada pela rede de educação de Niterói. E em 2014, havia sido iniciado um trabalho mais estruturado de atendimento a estes estudantes através das turmas de aceleração que a própria rede estava solicitando às escolas que se organizassem para abrir, porque o caso estava ficando sério, isto segundo informações dadas a nós professoras da aceleração pela equipe da FME responsável por nos acompanhar no ano de 2015.

A equipe pedagógica da escola buscou na Portaria FME 019/2014, que dispõe sobre a aceleração da aprendizagem nas unidades escolares do município de Niterói, a maneira de melhor organizar a turma de aceleração na escola, pois esta portaria explicita em quais leis se fundamenta e apresenta condições para o funcionamento das turmas de aceleração da aprendizagem.

O interessante é o fato de esta portaria ser de 2014, visto que já existiam turmas de aceleração em algumas escolas do município muito antes, mas não era regulamentado. As que já existiam cada qual funcionava de um jeito, às vezes atendendo um quantitativo de estudantes superior a vinte, o que não diferenciava das classes regulares e já nascia certo estigma sobre os estudantes porque muitas vezes era declaradamente a turma dos “dos que não aprendiam”. E também, muitas vezes, atendia estudantes com necessidades especiais que não são alvos das turmas de aceleração já que o trabalho pedagógico com eles é outro dentro das classes regulares e nas salas de recursos.

Alguns pontos principais apresentados pela portaria para a organização das turmas eram: turma composta por estudantes com distorção idade-ciclo de dois anos ou mais no ciclo o qual está matriculado; professor específico e distinto das turmas de referência dos estudantes; turma composta por no máximo quinze estudantes.

Um dos pontos apresentados como responsabilidade do/da professor/professora destas turmas era a disponibilidade para participar das reuniões de formação propostas pela FME. Em 2014 estas reuniões se iniciaram e em 2015 deram continuidade. O objetivo destas reuniões tem sido mais pensar com as professoras em propostas de trabalhos para com os estudantes com distorção idade-ciclo das turmas de aceleração da aprendizagem que é um fato na rede municipal de educação de Niterói e que não pode ser ignorado.

3. CAPÍTULO 2: DISCUTINDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO SISTEMA DE CICLO ADOTADO POR NITERÓI.

Como professora nova do município de Niterói, não conseguia entender muito bem algumas práticas vigentes na escola. Para poder entendê-las busquei o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, mas ele ainda não estava pronto. Encontrei apenas um regimento interno que era uma lista extensa de “pode e não pode” elaborado pela equipe pedagógica da escola (direção, professor coordenador e pedagogos) e uma lista de conteúdos para serem trabalhados em cada ano de escolaridade baseados nas diretrizes curriculares do município que é revista e adaptada anualmente pelos professores/professoras.

Estas são orientações estabelecidas pelos próprios membros da escola e que fazem parte da autonomia de sua própria gestão. Mas a escola não está desvinculada da rede de educação de seu município, o que significava que suas ações não são aleatórias e nem completamente arbitrarias, refletem uma política de educação maior. Procurei, então, entender mais a política de ciclos do município através de ofícios que chegavam à escola e através de pesquisas sobre o sistema de educação do município.

Com as leituras que fui fazendo comecei a perceber que muito do que estava no discurso oficial não era o que acontecia na prática, na escola. Embora a proposta do município fosse uma educação em ciclos que devesse ter características diferentes da escola tradicional, muitas das características da escola tradicional ainda estavam presentes na organização da escola como, por exemplo, turmas seriadas com estudantes não somente com a mesma faixa etária, mas principalmente com a supervalorização de colocar na mesma sala estudantes com nível de aprendizado aparentemente parecidos, o que significava ter num mesmo grupo uma criança de 6 anos de idade que está sendo alfabetizada com outra de 11 anos de idade que não conseguiu se alfabetizar, sem considerar que cada grupo etário apresenta interesses diferentes. Exemplos deste fato eram as duas turmas que trabalhei e outras turmas da escola que também tinham este perfil.

Dentro deste exemplo, a diferença do ciclo para a organização tradicional seria somente o fato dos estudantes ficarem mais tempo sem serem retidos, porque no final de cada ciclo a retenção dos estudantes que não alcançaram os objetivos era mesmo inevitável. O que, no meu entender, significa que os ciclos estavam se estabelecendo com reprovações disfarçadas, porque para que ele fosse eficaz na sua proposta de não reprovação, no mínimo deveria garantir condições para as escolas e para os professores realizassem um trabalho pedagógico que garantisse que estes estudantes não parassem no caminho, mas avançassem na

sua aprendizagem. Tais condições seriam no mínimo mais profissionais para trabalharem e que quisessem de fato trabalhar. Porque a maior deficiência que observava no dia a dia da escola não era tanto de recursos materiais, mas principalmente de material humano.

No documento intitulado como “Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói” (2007), foi apresentada a possibilidade de agrupamentos e reagrupamentos dos estudantes também de acordo com seus interesses como, por exemplo: artes plásticas, desafios matemáticos, produções textuais, dança, música, teatro, entre outras, envolvendo estudantes de diferentes faixas etárias. Ou seja, reagrupamentos não somente por dificuldades. Aqui a organização dos estudantes teria outro objetivo da organização formal necessária para o estudo, seria uma reorganização dentro da outra para atender aos interesses dos estudantes e possibilitar o desenvolvimento de suas potencialidades que não precisam ser necessariamente iguais para todos.

Esta proposta era muito interessante, mas na prática não se concretizou também pela falta de mais profissionais. Estas e muitas outras propostas caso se concretizassem seriam muito mais interessantes para a aprendizagem dos estudantes do que ficarmos somente na postura tradicional de ensino livresco e centrado no professor, com a única diferença da organização tradicional seriada de não termos a obrigação de preencher boletins escolares no final de cada bimestre.

Com essas leituras que vinha fazendo, também comecei a refletir mais sobre até que ponto as políticas estavam apontando para um caminho diferente e nos disponibilizando meios e até que ponto nós como gestores e professoras estávamos sendo resistentes insistindo nas velhas práticas.

O que mais me instigava a refletir era a observação diária que fazia de que os estudantes que precisavam de mais atenção estavam passando despercebidos pela escola. Ou pior, não estavam passando despercebidos, mas nós estávamos vendo e ignorando conforme a fala de uma professora, ao conversarmos informalmente na sala dos professores, sobre os estudantes que se encontram com o problema da distorção idade-ciclo: *“Eu dou prioridade aos que estão na idade certa, é injusto deixar de fazer um bom trabalho com eles por causa desses aí... Porque depois vem uma prova aí como a provinha Brasil e a gente toma pau, o nosso trabalho fica desvalorizado”*.

Nesta fala tinha muita coisa embutida das nossas práticas, mas que muitas vezes no discurso formal era disfarçado. Ela me levou a pensar: Esses estudantes que “estão aí”, também não é injusto não fazermos um bom trabalho com eles? Eles também não têm direito

a educação? Até que ponto as nossas práticas como gestores e professoras também estão contribuindo para que estes estudantes permaneçam nesta situação?

3.1. Por que Niterói optou pelas políticas de ciclos?

O problema da distorção idade-série não é uma realidade nova, sempre esteve presente na educação brasileira. Se procurarmos nos sites oficiais do país que fornecem dados sobre a educação poderemos visualizar e constatar esta situação, sem grandes dificuldades.

As estatísticas nacionais atuais de 13 milhões de analfabetos e 16 milhões de analfabetos funcionais com faixa etária igual ou superior a 15 anos de idade, não são meras coincidências (IBGE, 2013).¹ Há muito tempo que a educação pública com efetiva alfabetização para toda a população brasileira vem sendo um nó para todos: autoridades políticas, instituições educacionais e profissionais da educação.

Niterói não está e nunca esteve desvinculada da realidade nacional. Assim como vários outros municípios e outros estados, visualizou as políticas de ciclos como alternativa de organização escolar que pudesse corrigir o fluxo escolar marcado por distorção idade-série e fracasso escolar.

Cada governo, segundo alguns autores que pesquisam sobre a introdução das políticas de ciclos no Brasil (BARRETO e MITRULIS, 1999 e 2001; BARRETO e SOUSA, 2005), adaptou os ciclos conforme suas realidades e necessidades específicas. Também Niterói, oficialmente em 1999, adotou o sistema de ciclos em todo ensino fundamental, procurando adequá-lo a necessidade que a rede municipal de educação tinha naquele momento. Isto conforme podemos ler nos documentos disponibilizados pela rede sobre a introdução desta nova proposta no município.

Lendo e analisando os documentos “*Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói*” (2007) e “*A escola que queremos: repensando a organização pedagógica da rede municipal de educação de Niterói*” (2014), podemos observar dois momentos importantes das políticas de ciclos no município.

No primeiro documento encontramos a busca da justificção teórica da introdução dos ciclos, com argumentos mais filosóficos de concepções de mundo, de homem, de educação, infância, currículo, etc. Isto após sete anos de implantação da política. No segundo documento, publicado sete anos após o primeiro documento citado e quatorze anos após a

¹ Dados divulgada pela Agência Brasil em 18/09/2014.

implantação da política de ciclos no município, encontramos outra perspectiva, não mais de fundamentação, mas de reflexão sobre como esta política foi concebida e realizada na rede.

Estes documentos fazem uma retomada histórica da política de ciclo do município e das discussões que surgiram e ainda surgem entorno dela. A partir deles e de outros documentos que circularam na rede nestes quinze anos, podemos observar que a implantação dos ciclos se deu através de muitas discussões, polêmicas, discordâncias e concordâncias levantadas tanto pelos profissionais da educação quanto por outros.

Questões relacionadas ao currículo, à avaliação, aos objetivos de finais de ciclos, à autonomia dos estabelecimentos de ensino, à qualidade do ensino, à desmotivação dos estudantes, etc. Questões que não estão mortas, mas que continuam presentes.

Observamos, também com a leitura destes documentos, que a proposta de ciclos não se consolidou de forma linear. Desde 1989, quando começaram as discussões sobre a introdução da promoção automática no ensino público do município, passando por 1999, quando a política de ciclos é adotada em todo ensino fundamental até os dias atuais, nestes períodos e ínterim houve muitas idas e voltas e, embora a política já esteja implantada, ainda hoje estamos discutindo sobre ela, em suas possibilidades e impossibilidades diante das atuais realidades que se apresentam nas escolas.

3.2. Como funcionam os ciclos em Niterói:

A “Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói” (2007), em sua fundamentação teórica apresenta o entendimento da rede municipal de educação de Niterói sobre os ciclos e também apresenta um pouco da estrutura que adota.

Segundo o documento, o entendimento de ciclos é diverso, devido a isto a rede de educação procurou se deter em dois princípios básicos de ciclo, que seriam os de desenvolvimento humano e desenvolvimento cognitivo, conciliando o ciclo de formação com ciclo de aprendizagem:

Partindo do princípio que os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem constituem-se como uma nova forma de organizar as práticas educativas e que, apesar de distintas, não se colocam em oposição, defendemos um caminho que valorize a aproximação dos conceitos que se delineiam em cada uma das propostas (FME, 2007, p.43-44).

O princípio de desenvolvimento humano consiste numa organização escolar de acordo com as fases de desenvolvimento dos estudantes: infância, pré-adolescência e adolescência, juventude. Este é um princípio dos Ciclos de Formação, que segundo Krug (2001, p.11) além da organização escolar com base no desenvolvimento humano também “se propõe a romper com o conhecimento linearmente organizado, elencando conteúdos a partir de uma pesquisa sócio-antropológica com a comunidade e oportunizando a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes”. Dentro desta proposta de ciclo não existe retenção, a promoção é continuada em todos os anos de escolaridade do ensino fundamental.

Já nos Ciclos de Aprendizagem, no lugar das séries anuais, eles trabalham “com períodos alongados em que a idade e os interesses em comuns dos alunos são os principais articuladores do processo de ensino e de aprendizagem” (FME, 2007).

Segundo Perrenoud (2004), os ciclos de aprendizagem permitem que o estudante permaneça mais tempo dentro do mesmo grupo e com o mesmo professor. O que pode facilitar o trabalho porque o professor já sabendo em que ponto o estudante se encontra e o estudante já sabendo como trabalha aquele professor, não precisa passar mais um ano se adaptando às práticas pedagógicas de tal professor, podendo assim render muito mais o trabalho pedagógico:

Se um ciclo de aprendizagem é confiado a uma verdadeira equipe, essas discontinuidades e incoerências deveriam reduzir-se, os alunos teriam de passar alguns anos com regras do jogo e estilos pedagógicos relativamente estáveis, gastando sua energia mais para aprender do que para se adaptar, de ano em ano, às particularidades mutáveis e contraditórias dos professores (PERRENOUD, 2004, p.21).

Perrenoud (2004) aponta que de acordo com as políticas de cada sistema, os ciclos de aprendizagem podem ser longos, abrangendo três ou quatro anos de escolaridade ou até todo ensino fundamental, o que seria ideal. Ou pode ser curto, com duração de dois anos. O que seria perigoso na visão do autor, porque nesse caso a tendência, se não houver uma proposta bem amarrada, é a reprovação no final de cada ciclo dos estudantes que não alcançaram os objetivos de final de ciclo, transformando o ciclo numa reprovação disfarçada.

Mas seja curto ou longo, o autor já considera um grande progresso a adoção dos ciclos de aprendizagem pelos sistemas educacionais.

Embora no documento a rede municipal de educação de Niterói explicita o desejo de articulação entre os princípios do ciclo de formação e do ciclo de aprendizagem, na prática, o princípio das fases de desenvolvimento humano é utilizado apenas para fundamentar o discurso sobre a compreensão de que cada fase do desenvolvimento humano tem suas

potencialidades diferenciadas, precisando a escola atender a cada uma. Porque na organização escolar o que prevalece é o princípio do desenvolvimento cognitivo na formação dos ciclos.

O ensino fundamental do município está subdividido em quatro ciclos, sendo o primeiro ciclo longo, com duração de três anos, e os outros ciclos curtos, com duração de dois anos. Estão assim formados:

CICLO	ANOS DE ESCOLARIDADE	FAIXA ETÁRIA
1º	1º ano, 2º ano, 3º ano	6, 7, 8 ou 9 anos
2º	4ª e 5º ano	9, 10, 11 ou 12 anos
3º	6º e 7º ano	11, 12, 13 ou 14 anos
4º	8º e 9º ano	A partir de 13 anos, com limite estimado em 16 anos.

Encontramos esta organização mais nitidamente na Portaria FME 087/11, que institui a Proposta Pedagógica que fundamenta o trabalho das Unidades de Educação que constituem a Rede Municipal de Ensino de Niterói.

No entanto, algo que Perrenoud no seu livro “Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar” apontava com sendo perigoso, é exatamente o que encontramos nos ciclos de Niterói: a possibilidade de retenção dos estudantes no final de cada ciclo seja por aprendizagem insatisfatória seja por frequência insuficiente (menos de 75% de presenças durante todo ano letivo).

Segundo Perrenoud (2004, p.35) “um ciclo de aprendizagem é um ciclo de estudos no qual não há mais reprovação” ou não deveria ter, porque um dos objetivos dos ciclos, segundo o autor, é o rompimento com a visão tradicional de ensino anual e de reprovação. Mas para isso é necessário um trabalho em equipe onde a aprendizagem dos alunos seja o foco, não simplesmente respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um, mas proporcionando que cada ritmo de aprendizagem chegue ao fim. E se mesmo assim não chegar, o estudante não pode ser penalizado, mas deve seguir em diante sendo o trabalho com ele intensificado.

Tais situações, de favorecimento real a aprendizagem de todos os estudantes, ainda é algo a desejar na rede municipal. O que não significa dizer que ao longo destes quinze anos nada se tenha feito, mas foi de modo ainda muito modesto.

Uma crítica constante de alguns professores da própria rede à atual política educacional do município é o fato de ela ter se tornado um ciclo seriado com reprovações

disfarçadas. Na tabela acima apresentada, podemos observar isto principalmente na disposição dos estudantes. Em cada ciclo são admitidos estudantes com idades superiores ao do ciclo. O que é feito com estes estudantes que ficam retidos nos ciclos? Aparentemente estão todos ali incluídos, pois os ciclos na sua organização não rejeita ninguém, mas na prática, na realidade e no contexto da sala de aula, estes meninos e meninas estão aquém. E embora, aparentemente estejam na escola já estão sofrendo com o fracasso escolar. O que nos leva a concordar com Perrenoud (2004, p. 41-42) quando ele afirma que:

Um ciclo de aprendizagem é apenas um meio para ensinar melhor e lutar contra o fracasso escolar e as desigualdades. Instaurar ciclos não é um fim em si. Não passa de um meio para atingir melhor os objetivos da formação, oferecendo-se novos espaços e tempo de trabalho. Resta estruturá-los de modo eficaz, justo, legível e de comum acordo.

Esta realidade não é conhecida somente por nós professoras, a FME também tem esta consciência, pois não foi sem fim que recebemos o ofício nas escolas “A escola que queremos: repensando a organização pedagógica da rede municipal de educação de Niterói” (2014). Segundo este ofício esta é a situação atual da rede:

QUADRO RESUMO DA SITUAÇÃO ESCOLAR – 2013 - POR ANO DE ESCOLARIDADE E POR CICLO- ENSINO FUNDAMENTAL

Ano/Ciclo	Evasão (Abandono)	Avanço (Aprovação)	Permanência no Ciclo		
			Retenção por aproveitamento	Retenção por Infrequência	Total
1º ano	3,17	92,09		7,91	7,91
2º ano	1,62	95,07		4,93	4,93
3º ano	1,29	77,44	18,03	4,53	22,56
1º Ciclo	1,98	87,31	6,98	5,71	12,69
4º ano	1,32	96,56		3,44	3,44
5º ano	1,60	86,69	10,78	2,53	13,31
2º Ciclo	1,47	91,37	5,67	2,96	8,63
6º ano	2,03	87,50		12,50	12,50
7º ano	1,87	66,09	28,98	4,94	33,92
3º Ciclo	1,94	76,27	15,2	8,53	23,73
8º ano	1,50	94,51		5,49	5,49
9º ano	0,72	81,09	16,67	2,24	18,91
4º Ciclo	1,14	88,42	7,57	4,01	11,58
GERAL	1,74	87,09	7,79	5,12	12,91

Fonte: FME, 2014

Através dos dados fornecidos pela rede de educação do município, podemos observar que se comparados ao quantitativo de estudantes em cada ciclo a taxa de retenção nos ciclos aparentemente é baixa, mas não é, porque significa estudantes que ficaram para trás. No entanto, se comparado ao quantitativo de estudantes em cada turma, podemos ver a quantidade de estudantes que ficam retidos nos anos que pode haver retenção. O que significa que o trabalho pedagógico realizado com estes estudantes ao longo dos ciclos não está sendo suficiente.

Isso nos leva a apontar que embora a intenção inicial da implantação dos ciclos tenha sido para corrigir o fluxo escolar marcado por distorção série-idade este problema ainda não está resolvido. Sinal de que a proposta de currículo e avaliação que tem sido desenvolvida até então não estão dando conta da realidade encontrada.

4. CAPÍTULO 3: TURMAS DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM: SOLUÇÃO PARA O PROBLEMA DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E DO FRACASSO ESCOLAR?

4.1. Em que consiste o fracasso escolar e as turmas de aceleração da aprendizagem?

Segundo as últimas estatísticas do IBGE (18/09/2014) divulgadas pelas mídias nacionais, o Brasil ainda apresenta 13 milhões de analfabetos com a faixa etária igual ou superior a 15 anos de idade. O que continua sendo um dado preocupante dentro de uma visão de democratização do ensino básico.

Em um país cuja população, segundo os dados do IBGE, ultrapassa o quantitativo de 200 milhões de habitantes, sendo que destes apenas cerca de 13 milhões são analfabetos, na aritmética básica, poderia se considerado um país em vantagens, pois 187 milhões supostamente estariam alfabetizados, sendo 13 milhões um número muito baixo, quase que insignificante. Mas, não é assim, dentro de uma visão de democratização do ensino, este país ainda negligencia a 13 milhões de pessoas tal direito social que é um direito constitucional.

Relembrando a história da educação brasileira e, especificamente de sua alfabetização, recordamos o quanto vem sendo lento o acesso de todos à prática autônoma da leitura e da escrita. Prova disso são estatísticas do início do século XX que apontavam 65,3% de brasileiros analfabetos, com idade acima de 15 anos¹.

Isto significa que no início do século XX, mais da metade da população brasileira ainda não sabiam ler e escrever. Porém, o contexto sociopolítico, econômico e histórico daquele momento era diferente do contexto atual.

Lendo e refletindo sobre aquele período histórico do Brasil, a partir do livro “História da Educação Brasileira” (GHIRALDELLI, 2006), não é difícil concluir que naquele momento o país saía do sistema escravista; não tinha sistemas de educação pública com a aparente democratização; a economia era agrária; a política era coronelista e a maior parte da sociedade era rural, com tecnologias de produções ainda rudimentares.

Hoje, no início do século XXI, o contexto sociopolítico e econômico do Brasil é muito diferente. Ele se encontra como a sétima maior economia mundial.² Mas também,

¹ IBGE apud Mapa do analfabetismo no Brasil, publicado pelo INEP.

² Segundo o relatório do Banco Mundial do dia 29/04/2014, divulgado pelas mídias sociais brasileiras no dia 30/04/2014.

segundo o 11º relatório da UNESCO sobre Educação Para Todos, ainda se encontra como um dos dez países que concentra o maior número de analfabetos do mundo. Estes dois dados que aparentemente são contraditórios, na prática refletem como tem sido o processo da educação básica brasileira.

Fato é que hoje, além dos 13 milhões de analfabetos, também temos no Brasil, segundo o IBGE, 16 milhões de analfabetos funcionais maiores de 15 anos de idade. Ou seja, 16 milhões de pessoas que passaram pela escola, mas que mesmo assim não conseguiram ler e escrever com autonomia e autoria.

Estes 29 milhões de brasileiros e brasileiras que não tiveram acesso à educação ou que mesmo tendo acesso a ela, não conseguiram ser alfabetizados, são a prova concreta do fracasso escolar que não é somente dos estudantes, mas também e tão significativamente de todo sistema educacional constituindo tanto pelo governo quanto pelas escolas, gestores escolares e professores.

Segundo Patto (1999), esta realidade do fracasso escolar se manifesta predominantemente entre pessoas provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população, cujos rendimentos escolares, se comparados com rendimentos escolares de pessoas de segmentos sociais mais favorecidas, apresentam-se insuficientes.

Patto (1999), em seus estudos, aponta que ao longo dos séculos o fracasso escolar vem se justificando por pressupostos ligados a determinação hereditária; diferenças individuais e carências culturais. Ou seja, o fracasso escolar vem se justificando como se fosse proveniente das características individuais do estudante e de sua família.

Dentro da perspectiva do materialismo histórico, a autora afirma que as dificuldades de aprendizagem escolar deste segmento da sociedade provêm não exclusivamente de suas condições pessoais e familiares, mas da lógica dominante na qual a escola foi constituída e na qual se perpetua até hoje. Que lógica é essa? “*A produtividade da escola improdutiva*”, segundo Gaudêncio Frigotto (1999), onde a escola desde a sua concepção foi feita para não funcionar, sendo este resultado esperado para os que dela tiram vantagens. Isto, dentro de uma análise macro da estrutura da sociedade da qual a escola está inserida.

Em seu trabalho, intitulado “A Produção do Fracasso Escolar” (1999), além de apresentar e discutir esta perspectiva de uma escola das classes populares que não funciona desde o seu surgimento na Europa, a autora trabalha também com o conceito de preconceito, principalmente no contexto da educação brasileira, mostrando que a educação básica do Brasil para os mais desfavorecidos, desde as suas iniciais concepções, foi marcada por um discurso

teórico preconceituoso, presente durante muito tempo na teoria educacional, inclusive em órgãos oficiais do governo.

Segundo Patto (1999), o ideário liberal e as teorias racistas, além de outros aspectos da vida cotidiana da população pobre brasileira, foram determinantes para o pensamento preconceituoso de explicação do fracasso escolar. A autora afirma que embora o ideário do liberalismo já estivesse muito tempo rondando o Brasil, foi principalmente com a Proclamação da República (1889), que as ideias liberais ganharam forças no terreno nacional, principalmente seu princípio de “aptdão natural”.

Este conceito ganharia grande força para explicar as diferenças entre as “raças” presentes no Brasil, com a ideologia de que “todos” poderiam ter bom desempenho, no caso, bom rendimento escolar, caso fosse apto para isso. Esta visão, jogava a responsabilidade do sucesso ou fracasso escolar no indivíduo, desconsiderando suas condições socioeconômicas precárias, o que era o caso da grande parte das classes populares que estavam saindo de um longo período de servidão obrigatória, cheio de marcas socioeconômicas desfavoráveis para estes grupos sociais.

Segundo a autora, não foi por acaso, que após a entrada do ideário liberal no Brasil, também ter se introduzido aqui “a psicologia das diferenças individuais que, aliada aos princípios da Escola Nova, transportou para os grandes centros urbanos brasileiros a preocupação em medir estas diferenças e implantar uma escola que as levassem em consideração” (PATTO, 1999, p.78). A psicologia, muito estreitamente ligada à medicina, foi adotada no início do século passado basicamente como mecanismo de explicação das diferenças de aprendizagens e de não aprendizagens, separando o “normal” do “anormal”, sendo este conhecimento cinetífico muito frequente nas correntes educacionais da época.

O ideário liberal e as teorias racistas conviveram bem no plano cultural do país, sendo bases de pensamentos para a explicação da superioridade da elite e da inferioridade das classes subalternas, conforme afirma Patto (1999, p. 89):

No plano cultural ela conviveu, desde o século passado, com as teorias racistas e com as várias formas que estas assumiram na formulação de sucessivas interpretações do caráter nacional brasileiro. Na década de vinte, ao mesmo tempo que o liberalismo alimentava o pensamento educacional brasileiro, com o princípio da igualdade de oportunidades e com a afirmação de que o único critério válido de divisão social eram as diferenças individuais de aptidão, Oliveira Vianna divulgava sua tese de arianismo da aristocracia e a inferioridade da plebe.

Este pensamento racista, de acordo com a autora, expandiu-se na literatura brasileira, crescendo cada vez mais o racismo com o índio, com o negro e com o mestiço. Sendo estes três grupos reafirmados por vários intelectuais da época como inferiores, ou seja, incapazes de fazerem com que o país progredisse. Neste contexto, o ideal de branqueamento da população foi marcante, juntamente com o apoio da imigração de estrangeiros brancos.

Além da falta de aptidão do pobre para os estudos e de sua inferioridade por causa da “raça” que pertencia, o pobre também era visto como doente, vadio, ladrão, violento e viciado. Tais preconceitos eram primordiais para a explicação do baixo desempenho escolar destes grupos sociais.

Segundo Patto (1999, p. 113)

Foi, portanto, na convergência de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais e de um ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecedem uma genuína política educacional no país. Em outras palavras, foi no fogo cruzado de preconceitos e estereótipos sociais, cientificamente validados, e do ideal liberal de igualdade de oportunidades que se geraram ideias que interferiram nos rumos da política, da pesquisa, e das práticas educacionais.

Com base nestas concepções de fracasso escolar apresentado pela autora e partindo para uma análise das estruturas menores da sociedade, especificamente da escola, local onde ocorre este fracasso, a pesquisa de Collares e Moysés (1996) também podem nos ajudar a entender este processo. Segundo estas, o fracasso escolar é a soma do índice de evasão e reprovação no contexto escolar, algo que pode ser visto como concretização cotidiana do preconceito apontado por Patto em seu trabalho. Mas tal compreensão - de fracasso escolar como a soma do índice de evasão e reprovação - precisa ser cuidadosa, isto porque, dependendo de onde olharmos, as conclusões podem ser bem diferentes.

Caso observemos escolas cuja organização escolar é tradicional, sem dúvidas que o índice de fracasso escolar será bem elevado. No entanto, se olharmos para escolas cuja organização escolar é feita por ciclos, este índice aparentemente será bem reduzido. Este cuidado com o olhar se dá devido a complexidade das relações nas estruturas menores da sociedade que não tem como ser observadas e analisadas apenas por um ângulo.

Em escolas organizadas por ciclos, como é o caso das escolas municipais de Niterói, aparentemente não há fracasso escolar, porque todos estão encaixados nos ciclos. O número de retidos, olhando num todo, é bem pequeno, o que causa certo conforto para o sistema educacional do município.

Embora saibamos que no final de cada ciclo o estudante possa ficar retido, mesmo assim, o fato dele poder permanecer durante alguns anos num ciclo faz com que o estudante fique mais tempo na escola e não evada.

Então, as escolas organizadas em ciclos não apresentam fracasso escolar ou este é muito pequeno, quase insignificante? Afirmo que não. A redução do fracasso escolar não se dá somente com a mudança da organização escolar, mas também com mudanças de ensino-aprendizagem e de avaliação, conforme discutimos um pouco no segundo capítulo deste trabalho.

Nas escolas organizadas por ciclos, o fracasso escolar também pode continuar presente, porém com outras roupagens. Prova clara disso são as turmas de aceleração da aprendizagem ou progressão, que são turmas criadas para atender meninos e meninas que apresentam defasagem em relação à idade que têm e o ano de escolaridade que deveriam estar. As causas mais comuns destes estudantes estarem em tal situação são: ou entraram mais tarde na escola; ou foram retidos mais de uma vez no final de algum ciclo devido aprendizagem insuficiente; ou ficaram retidos em um ou mais ano de escolaridade por não ter alcançado frequência mínima exigida.

Seja qual for a causa da distorção idade-ciclo, fato é que estes meninos e meninas de certa forma já experimentam o fracasso escolar que envolve: a não acessibilidade da educação para todos, por diversos motivos; a deficiência, muitas vezes velada, do processo de ensino-aprendizagem; a não atratividade para os estudantes da escola contemporânea que não é contemporânea; etc.

As turmas de aceleração da aprendizagem foram criadas nos ciclos, nas suas diversas concepções, para corrigirem o fluxo escolar, pois se acreditava que com o passar do tempo elas iriam desaparecer automaticamente e os estudantes iriam se encaixando nos ciclos.

No entanto, não foi o que aconteceu em Niterói, por exemplo. Hoje, após quinze anos da implantação dos ciclos, as turmas de aceleração só vêm aumentando, segundo os relatos das professoras que fazem parte da equipe da FME que acompanham estas turmas no município.

Embora a criação destas turmas tenham sido com “boas intenções”, na realidade elas, na sua maioria, transformam-se em turmas estigmatizadas. Isto porque seus estudantes são vistos, muitas vezes, tanto por professores/professoras e gestores quanto por outros estudantes, como incapazes. Esta separação do/da estudante de seu grupo de origem causa preconceitos enormes a respeito deles, o que dificilmente será superado, mesmo que atinjam o padrão que a escola tanto valoriza.

No cotidiano escolar de hoje, tenho observado, assim como as pesquisas de Patto (1999) e a de Collares e Moysés (1996) que o fracasso continua sendo fortemente justificado pelas incapacidades do estudante, além de outros culpados como a família, o governo, a política, a estrutura socioeconômica do país. Mas, não é identificado também como mau funcionamento das escolhas que fazemos no processo de ensino e do instrumento avaliativo que utilizamos que não nos permite autoavaliar nossas práticas docentes.

Buscamos vários responsáveis, pois sabemos que a negligência estrutural existe tanto em relação às condições, muitas vezes precária, de trabalho quanto em relação a falta de valorização dos profissionais da educação. No entanto, não podemos esquecer que também temos parcela de responsabilidade na materialização do fracasso escolar de nossos estudantes das classes populares. Isto porque não estamos buscando construir uma escola do povo com o povo, mas uma escola reprodutora de uma ideologia de educação para todos que na verdade não é para todos. O que, nesta perspectiva, tornam-se cansaços inúteis tanto para nós enquanto professoras e professores quanto para os meninos e meninas que acabam sendo os rotulados como fracassados.

4.2. Professora-pesquisadora: opção por uma postura ativa e consciente na sala de aula

As nossas práticas pedagógicas não estão descoladas do contexto social, histórico, político, econômico e cultural no qual estamos inseridos. Também não estão desvinculados da nossa concepção de educação que tem a ver com a leitura que fazemos de mundo a partir de nossa inserção nele.

Sendo assim, assumo a postura de professora-pesquisadora, no sentido de que não somente estou na sala de aula reproduzindo conhecimentos sem refletir sobre minhas práticas pedagógicas e suas possíveis consequências positivas ou negativas dentro do meu ponto de vista. Mas, que através do cotidiano escolar, que é meu campo de trabalho, de subsistência e de formação da minha própria subjetividade que estou ao mesmo tempo atuando como mediadora nos processos de aprendizagem dos estudantes pelos quais sou responsável e também construindo meus próprios conhecimentos.

A partir deste ponto é que venho buscando articular as minhas práticas pedagógicas ao conhecimento da realidade da educação pública do município de Niterói e ao que venho estudando na academia, tendo consciência que o problema da distorção idade-série, no caso de Niterói idade-ciclo, está aí, mas o que eu, enquanto professora, faço com isso?

Pois, são exatamente nas indagações cotidianas, no nosso contato diário com os estudantes na sala de aula, que nos formamos professoras-pesquisadoras. Isto porque, não nos contentamos com o que nos é dado como certo e fechado, mas queremos e buscamos construir novas possibilidades.

Segundo Esteban e Zaccur (2002, p. 20):

A concepção de professor-pesquisador apresenta formas concretas de articulação, tendo a prática como ponto de partida e como finalidade, sem que isto signifique a supremacia da prática sobre a teoria, a centralidade de todo o processo de formação está no questionamento.

Não podemos fechar os nossos olhos à realidade, tampouco perder a esperança, porque esta é o motor que dá impulso a nossa caminhada. Sem esperança, fica difícil superarmos as etapas que as caminhadas árduas nos impõem.

Conhecemos a realidade de nossos alunos e alunas e sabemos que os atos de ler e escrever, embora sejam práticas essenciais na cultura na qual estamos inseridos, que valoriza a leitura e supervaloriza a escrita, ainda não são práticas autônomas de muitos de nossos estudantes. É o que nós professoras/professores, com frequência, constatamos no cotidiano escolar. Isto nos mostra o quanto estamos longe de ser uma sociedade homogênea em relação à alfabetização plena de toda a população, e quanto o nosso trabalho precisa ser constantemente repensado e reavaliado.

Vemos claramente, sem muitas estatísticas, mas com o pé no chão das escolas públicas que as classes populares - principalmente os segmentos menos favorecidos – são os que representam a maioria dos estudantes da rede pública, sendo também a maioria no grupo dos não alfabetizados. O nosso grande desafio diário tem sido proporcionar que a educação pública seja de qualidade para todos, garantindo que todos, sem exceção, sejam contemplados.

No momento, a solução encontrada por mim, enquanto professora, pela escola que trabalho e pela rede municipal de educação de Niterói para atender aos estudantes com distorção idade-ciclo são as turmas de aceleração da aprendizagem.

Cada um tem o seu objetivo, seja pedagógico, seja político, seja econômico. Esta medida, no entanto, é paliativa. Para que o problema seja solucionado se faz necessário, no mínimo, mexer na raiz, ou seja, pensar e reestruturar como vem sendo trabalhado e concebido a questão da alfabetização desde o primeiro ciclo e, investir nisto.

Isto, dentro do âmbito escolar, sem falar do âmbito social. Pois senão, a turma de aceleração que seria um meio de corrigir o fluxo escolar momentaneamente, para que este possa ser corrigido gradualmente, não acontecerá, mas acentuará, podendo sair da exceção e se tornar regra ao longo de todo processo escolar do município. Infelizmente é o que está acontecendo, pois já temos turmas de aceleração da aprendizagem também no terceiro e no quarto ciclo, o que significa que esta alternativa paliativa não está mais dando conta, o problema está se acumulando como uma bola de neve.

O mais importante não são as garantias de promoção dos estudantes ao longo dos ciclos, mas garantias de efetiva aprendizagem a cada um e ao coletivo ao longo de todo processo escolar. Porém, para isto, também se faz necessário nos perguntarmos constantemente o que consideramos como aprendizagem eficaz para não deixarmos despercebido o que realmente os estudantes estão aprendendo, algo que vai além de nossa capacidade de ensino e de avaliação.

4.3. Formação de uma turma de Aceleração da Aprendizagem na escola Maria Angela:

Em 2015, fui solicitada a trabalhar com o primeiro grupo de Aceleração da Aprendizagem da escola Maria Angela. Até o momento, a escola não havia tido este tipo de turma com suas devidas caracterizações, embora em outros momentos tivesse a experiência de turmas com perfil de aceleração, mas sem este nome.

Ao contrário do ano anterior, 2014, onde a impressão que tive enquanto professora, de que eu era a única responsável pela turma que trabalhava, não tive neste ano. Não assumi a responsabilidade sozinha, assumi juntamente com o apoio de toda equipe de articulação pedagógica da escola (direção, pedagogas, professoras articuladoras e professora coordenadora de turno), estando mais próximas ao meu trabalho a diretora adjunta e uma das três pedagogas da escola. Tendo também o apoio da equipe de professoras da FME que estão acompanhando o trabalho dos grupos de aceleração mais de perto.

No início do ano, foi feito o levantamento pela equipe de articulação pedagógica da escola sobre os estudantes com distorção idade-ciclo de pelo menos dois anos. Para a surpresa de todos o quantitativo de estudantes com este perfil era superior a quinze, o número máximo de estudantes admitido por cada turma de aceleração do primeiro e segundo ciclos da rede.

A equipe de articulação pedagógica consultou as professoras destes estudantes para poderem selecionar os quinze que mais apresentavam “dificuldades de aprendizagem”.

Com esta lista dos quinze estudantes, o outro movimento da equipe foi entrar em contato com os responsáveis dos estudantes para explicar a situação deles de distorção idade-ciclo e apresentar a proposta de estes meninos e meninas, durante o ano de 2015, fazerem a experiência em uma turma de aceleração da aprendizagem, onde teriam oportunidade de terem suas “dificuldades escolares” acompanhadas mais de perto.

Alguns responsáveis autorizaram e outros não. Com os estudantes, cujos responsáveis haviam autorizado, foi formado um novo grupo de referência no turno da tarde na escola Maria Angela.

Durante todo o ano, a turma sofreu modificações de estudantes que saíram da escola sendo transferidos para outra ou de estudantes novos, inseridos na turma. Porém, a maior parte da turma foi formada por estudantes antigos, conhecidos por quase todos os professores tanto do turno da tarde quanto da manhã. Os estudantes eram provenientes tanto do primeiro quanto do segundo ciclo e, a faixa etária entre eles sofreu variações conforme a entrada ou saída de estudante, apresentando no final do ano faixa etária entre 9 a 17 anos.

Cada caso era específico, cada estudante apresentava ritmo de aprendizagem diferente dos outros e “dificuldades escolares”³ também diferentes. Mas, todos eles sabiam coisas, ninguém chegou à turma de aceleração vazio. Todos chegaram com suas próprias experiências de vidas e de escola, com sucessos e fracassos em alguns pontos. E todos também chegaram com a frase construída: “Professora, eu não sei!”, sendo este um dos meus principais pontos de trabalho.

Desde o primeiro dia de aula trabalhei muito com aqueles meninos e meninas sua autoestima, mostrando o quanto eles sabiam e o que ainda não sabiam não tinha problema porque todos, inclusive eu, estávamos ali para aprendermos juntos.

O grupo era bem interessado e participativo em quase tudo que fazíamos. Quase tudo, porque havia dias em que um ou outro não queria participar das atividades devido a questões pessoais diversas - procurei respeitar o momento de cada um sem forçá-los, mas explicando a importância que via em cada coisa que fazíamos para que eles não se sentissem

³ Durante a escrita do texto vou destacando “dificuldades de aprendizagem” ou “dificuldades escolares” entre aspas porque este é o discurso quase que unânime entre as professoras e os professores dentro do *espaçotempos* da escola. No entanto, dentro de uma perspectiva de *redes de saberes-fazeres* (ALVES, 2002) estas afirmações não cabem, pois todos os sujeitos praticantes do cotidiano escolar, inclusive os estudantes, são sujeitos com *saberes-fazeres* não cabendo o termo “dificuldades de aprendizagem”, porque todos sabem e todos aprendem constantemente na tessitura destas redes. Agora, em relação aos conhecimentos escolares que os estudantes deveriam saber, mas ainda não sabem, defendo a ideia de que cabe aos professores/professoras reverem suas práticas pedagógicas para mediar a construção também destes conhecimentos. Não desconsidero que alguns fatores externos e internos atrapalhem o trabalho pedagógico, mas eles não impossibilitam que o trabalho de alguma forma seja feito.

tão coagidos - pois, vale ressaltar, que todos eles apresentavam problemas sociais bem difíceis, que infelizmente não tinha como ajudá-los diretamente. Problemas com pais e outros familiares presos ou assassinados, moradia e alimentação muitas vezes insatisfatórias, medo da violência de onde moravam, etc. Em alguns momentos, quando sentimos necessidades, conversávamos sobre isso individual ou coletivamente.

Mesmo com os problemas pessoais que cada um trazia, todos eram bem interessados e todos estavam aprendendo, inclusive eu. A convivência diária com aqueles meninos e meninas, todos já marcados pelo fracasso escolar, levou-me a refletir muito mais sobre minhas práticas pedagógicas, sobre o que eu fazia e deixava de fazer que ajudava ou que prejudicava o aprendizado deles de alguma forma; a descobrir o quanto eles sabiam das coisas, pois estão aí vivendo e se relacionando; o quanto nós enquanto professoras/professores negamos conhecimento a eles; o quanto queremos controlar este conhecimento como se fosse possível e, muitas outras reflexões.

Estas reflexões foram e são os impulsos da minha pesquisa, pois escolhi pesquisar o cotidiano justamente para poder dar evidência aos conflitos de professoras/professores que assim como eu lutam diariamente por uma educação de qualidade para cada estudante no corriqueiro do dia a dia e no anonimato, com todos os seus erros e acertos, lutas e acomodações, coragens e desânimos, com seus apoios e não apoios, com estrutura e sem estrutura... Mas nunca, nunca, sem esperanças. Pois compreendo que “calar a voz dos professores/professoras, bem como dos alunos/alunas é desqualifica-los, destituindo-os de poder” (ALVES, 2002).

4.4. Projetos como opção pedagógica:

Em nenhum momento de meu trabalho como professora parti do zero com propostas criadas e originadas por mim. Todas as minhas práticas pedagógicas, pelo menos é o que percebo hoje, estão se formando a partir de minha interação e trocas com leituras, estudos, conversas e observações que tenho estabelecido com outros. Este outro tem se tornado para mim, cada vez mais, como um espelho, assim como falou um dia Bakhtin, pois tenho visto nas práticas dos outros semelhanças e diferenças, aproximações e distanciamentos que estão me levando a ajustar constantemente minha forma de pensar e agir como professora e como pesquisadora.

No início do ano de 2015, propus à turma de aceleração que trabalhássemos com projetos. Eles não sabiam como era o trabalho com projetos porque até o momento ainda não

havia trabalhado assim. Minha intenção era trabalhar de forma diferente e mais interessante com eles, envolvendo-os mais nos seus processos de aprendizagem. Como os métodos de ensino trabalhados até o momento não deram muito certo com eles, resolvi arriscar.

Para isto fui atrás de uma fundamentação teórica do que já de alguma forma conhecia, busquei conhecer mais sobre a pedagogia de projetos e os projetos de trabalho nos estudos tradicionais sobre o tema.

Aparentemente as duas propostas me pareciam ser a mesma coisa, mas através de meus estudos pude compreender que existem diversas concepções de trabalho com projetos, cada concepção surgiu em um determinado contexto apresentando aproximações e distanciamentos entre si, embora tivessem intenção de serem alternativas de ensino-aprendizagem confrontando com a concepção tradicional de ensino. “Métodos de projetos, centros de interesses, trabalho por temas, pesquisa do meio, projetos de trabalhos são denominações que se utilizam de maneira indistinta, mas que respondem a visões com importantes variações de contexto e de conteúdo” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 67).

Conforme Hernandez (1998, p.66-67):

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

Segundo o autor (*ibid.*)⁴, tanto os projetos de trabalhos quanto qualquer outra concepção de projetos não são soluções fechadas para os problemas da educação e, todas estas novas ideias ou adaptações das mesmas também correm o risco de virarem um receituário a partir do momento em que seus passos são adotados rigorosamente como um método de ensino, não sendo vista como uma concepção de ensino.

As mudanças na educação estão precisamente nisto, nas mudanças de concepções. Qual a minha concepção de educação? Qual a minha concepção de ensino e de aprendizagem? Qual a minha concepção de ser estudante e de ser professor/professora?

Podemos mudar os métodos e continuar com a mesma concepção hierárquica de ensino-aprendizagem onde sempre os professores ensinam e sempre os alunos aprendem o que supostamente dizemos ensinar. Com a minha pouca experiência no cotidiano escolar

⁴ HERNANDEZ, *ibid.*

tenho observado que não existem fórmulas prontas de como trabalhar na sala de aula. Isto porque cada turma é uma, cada estudante é um, cada professora também é uma, o que exige a criatividade diária dos professores e professoras que precisam inventar e reinventar constantemente suas práticas.

A minha opção por trabalhar com projetos não era porque queria inventar algo novo ou trazer novas ideias, pois muitas outras pessoas também trabalham com projetos e acredito que com mais recursos e mais mestria do que eu. Minha opção pelo trabalho com projetos se deu porque contemplei neles uma alternativa de trabalho com os estudantes da turma de aceleração, buscando a partir dos interesses deles e indagações e também a partir de minhas intencionalidades, pois nunca fui neutra neste processo, desenvolver um trabalho participativo que os envolvesse mais enquanto estudantes e participantes nos seus processos de aprendizagem.

Não me fechei a uma concepção específica de projeto. Isto não significa que não me apoiarei em alguns elementos já conhecidos para desenvolver o trabalho, também não significa que eu não me via e não me vejo confusa e em conflito em alguns momentos.

A base teórica a qual tenho mais me identificado e buscado articular com meu trabalho docente é a concepção de *redes de saberes/fazeres*, reconhecendo que trabalhar a partir dos interesses dos estudantes criando com eles um “currículo no cotidiano” (ALVES, 2002) é dar importância a todos os conhecimentos que estão dentro e fora dos *espaçotempos* da escola, sem hierarquizá-los, sem considerar um superior ao outro, mas todos – conhecimentos populares e conhecimentos sistematizados - igualmente importantes na formação e constituição dos sujeitos praticantes do cotidiano.

Talvez meu fracasso na tentativa de trabalhar com projetos, em 2014, com o quarto ano, tenha acontecido justamente porque estava procurando apenas um método que resolvesse meu problema naquele momento sem confrontar minhas reais concepções de aprendizagem e de ensino. Os métodos ajudam e muito, mas o confronto constante com nossas certezas transforma!

Para que o trabalho seja significativo, tanto para o/a professor/professora quanto para os estudantes, são necessárias mudanças nos paradigmas escolares, faz-se necessário nosso confronto diário com as concepções que já temos construída de currículo, de avaliação, de ensino-aprendizagem, etc. Este confronto sincero e muitas vezes doloroso nos leva a pensar na urgente necessidade de uma nova postura de escola, num todo.

Minha intenção principal em trabalhar com os estudantes era chegarmos à compreensão de que todos nós, atuantes no cotidiano escolar- professor/professora, alunos/

alunas, funcionários/funcionárias e demais membros da escola - éramos os principais sujeitos praticantes e fazedores daquele *espaçostempos*, sendo também sujeitos com *saberesfazeres* significativos que não poderia ser descartados na nossa construção cotidiana de um currículo, concordando com Ferraço (2013, p. 94) que:

Mesmo considerando que as prescrições oficiais constituam elementos importantes do currículo, problematizamos essa visão com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes.

Trabalhar por meio de projetos foi a “maneira de fazer” (que não é a única) que encontrei para dar vez aos conhecimentos que circulam os diferentes *espaçostempos* do cotidiano escolar e reconhecimento às maneiras diferentes de aprender.

4.5. Projetos desenvolvidos pela turma de aceleração da Escola Maria Angela:

No primeiro dia de aula do ano de 2015, realizei com a turma de aceleração uma dinâmica de apresentação onde cada um dizia o nome, a idade, onde morava, com quem morava, o que mais gostava de fazer. Apresentei a eles a proposta de trabalharmos com projetos explicando mais ou menos o que seria e dei a tarefa a eles de pensarem em casa em um tema para nosso projeto, poderia ser sobre o que eles tinham curiosidade e queria saber mais.

Na aula seguinte ninguém tinha sugestão. Tudo era novo para eles. Embora já me conhecessem de vista, ainda não tínhamos um vínculo e, acredito que estavam meio desconfiados daquela proposta deles pensarem no que queriam estudar.

Para quebrar o silêncio e o gelo do momento, escrevi no quadro algumas palavras que talvez inspirassem algum interesse para a escolha do tema a partir do que haviam falado que gostavam de fazer: futebol, brincadeiras, histórias, facebook e outras. Fizemos uma votação e foi escolhido que o nosso tema de projeto seria sobre futebol. Após a escolha do tema fizemos um índice de conhecimento onde fui registrando no quadro o que eles sabiam sobre futebol e o que eles queriam saber. A partir deste índice propus a eles que pesquisassem sobre o tema em casa, quem pudesse, e planejei as aulas dos dias seguintes.

Como era a primeira vez em que eles estavam trabalhando com projetos na escola e estavam me conhecendo e eu os conhecendo também, o processo se deu de maneira um pouco tímida, mas rápido eles entenderam minha proposta e algumas meninas que já estavam

entediadas com o futebol começaram a pedir para trocar de projeto e sugeriram que fosse sobre a água.

Achei excelente a sugestão, porque estávamos no auge dos problemas causados pela falta d'água no Brasil que estavam sendo noticiadas diariamente. Partimos, então, para o projeto sobre a água depois de uma votação. Realizamos o mesmo processo do projeto anterior de elaboração do índice do conhecimento e este processo se perpetuou em todos os outros projetos que surgiram. Em todos os projetos busquei relacionar os interesses deles com a minha intencionalidade de professora que era de construirmos juntos um currículo no cotidiano onde todos seriam atuantes, todos estariam participando de seus próprios aprendizados e colaborando com o aprendizado do outro a partir da partilha de seus saberes e descobertas.

Todos os projetos iniciaram com a escolha coletiva do tema e com a aprovação de todos. Normalmente eu escrevia no quadro tudo o que eles iam falando que sabiam sobre o tema e tudo o que eles gostariam de saber mais. Depois cada um registrava no seu caderno o que queria saber para poder pesquisar em casa ou na sala de informática dentro do nosso horário. Eu também registrava o que eles haviam falado em uma folha grande que anexava em algum canto da sala de aula para podermos ir verificando o que já tínhamos respondido e o que ainda faltava responder.

A partir deste índice eu planejava as aulas dos dias seguintes, mas sempre ouvindo a opinião deles. Utilizava alguns recursos didáticos para podermos ir desenvolvendo os projetos como: aulas expositivas; documentários; filmes referentes ao que estávamos estudando; aulas passeios; jogos didáticos produzidos por mim e pelos estudantes; pesquisa na internet na sala de informática ou na biblioteca; registros coletivos ou individuais envolvendo escrita ou habilidades artísticas; palestras, etc.

Embora seguissemos uma organização de trabalho, isto não significava que ele era rígido ou fechado, pelo contrário, mesmo quando trocávamos de tema com a aprovação de todos nada impedia que voltássemos algumas vezes no assunto de algum outro projeto trabalhado quando este movimento era atraente para o grupo.

Abaixo relacionei o índice inicial que fizemos coletivamente e a avaliação coletiva e individual que realizamos no final de cada projeto que desenvolvemos. Os nomes que aparecem não são reais, eles foram modificados pelos próprios estudantes da turma que escolheram seus pseudônimos para apresentações de seus trabalhos:

PROJETO: FUTEBOL

PROJETO: FUTEBOL (índice do conhecimento coletivo)

O QUE SABEMOS?

- O futebol tem escanteio;
- Tem atacante, zagueiro, lateral, meio campo e goleiro;
- Tem juiz e bandeirinha;
- Pode ter futebol de salão, de praia, na calçada e na rua.

O QUE QUEREMOS SABER?

- Em que ano teve o primeiro jogo de futebol?
- Qual país inventou o futebol?
- Quais são todas as regras do futebol?
- Onde foi a primeira Copa do Mundo e quais países participaram?
- Qual o maior estádio do mundo?
- Na história do futebol qual jogador tem maior número de gols e quantos?

AVALIAÇÃO DO PROJETO SOBRE FUTEBOL

O QUE APRENDI E O QUE GOSTEI OU NÃO?

Wendril: “Eu aprendi que no campo de futebol tem 11 jogadores. Também não pode botar a mão na bola.”

Alice: “Muita coisa. Pelé fez mais gols.”
Eloá: “Eu aprendi que no futebol tem regras. Que não pode jogar com sandália.”

Victor: “O futebol tem mais de um time.”

Wallace: “Não pode jogar com relógio. Que tem que usar uniforme”.

Luan: “Que tem regras”.

Alice: “Não gostei de nada”.

Luan: “Gostei de tudo”.

Eloá: “Gostei mais ou menos, porque acho que futebol é mais para menino”.

Wallace: “Gostei de tudo”.

PROJETO: ÁGUA

PROJETO: ÁGUA (índice do conhecimento coletivo)

O QUE SABEMOS?

- A água dar para tomar banho e dar banho no cachorro;
- Que não pode deixar a torneira aberta e não deixar o chuveiro ficar aberto porque no mundo estar faltando água;
- Não pode desperdiçar. Não pode deixar aberta na hora de escovar os dentes e se barbear;
- A água é muito saudável;
- Ela é muito limpa.

O QUE QUEREMOS SABER?

- O que a água faz?
- Ela faz bem mesmo para a saúde?
- As crianças podem beber água sempre?
- De onde surge a água?
- De que é feito a água?
- Quais são os estados da água?
- Qual a quantidade de água no planeta?

AVALIAÇÃO DO PROJETO SOBRE A ÁGUA

O QUE APRENDEMOS E GOSTAMOS OU NÃO?

Alexandre: “A água é boa”.

Beatriz: “Gostei porque ela é boa beber, tomar banho, etc”.

Maria Clara: “A água também pode ser gasosa”.

Eloá: “Gostei porque ela sempre serve para, lavar roupa, fazer comida...”

Wallace: “Ela tem hidrogênio e oxigênio. Ela é tratada na estação de tratamento”.

Alice: “Gostei porque vi o processo de limpeza da água e como ela é mandada pra gente.

Eduarda: “A água não pode ser desperdiçada”.

Também não podemos jogar a água fora porque ela vale ouro”.

Luan: “Gostei de tudo”.

PROJETO: “HISTÓRIAS DIVERSAS”

PROJETO: HISTÓRIAS DIVERSAS (índice do conhecimento coletivo)

O QUE SABEMOS?

- Envolve livros;
- Histórias têm desenhos;
- Histórias são boas;
- Pode ser contadas;
- Pode ser emprestadas aos amigos;
- Têm histórias em poemas.

O QUE QUEREMOS SABER?

- Como fazemos histórias?
- Como a gente rima?
- Quais são os tipos de histórias;
- Onde pode ser contadas histórias?
- Será que nossos pais conhecem alguma história?
- Será que todas as histórias são verdadeiras?
- Qual o nome dos autores das histórias mais conhecidas?

AVALIAÇÃO DO PROJETO: HISTÓRIAS DIVERSAS

O QUE APRENDEMOS E O QUE GOSTAMOS OU NÃO?

Gabriel: “Gostei da história da Bela Adormecida e dos filmes “Branca de Neve” e o Caçador” e “Malévola”.

Luan: “Gostei do filme “Malévola” e “Branca de Neve e o Caçador”. Aprendi que os beijos dos príncipes não funcionaram não eram de amor verdadeiro. Também gostei das Chapeuzinhos Coloridos, principalmente da Chapeuzinho Azul”.

Eloá: “Gostei do filme da Branca de Neve porque ela salvou o reino. Também gostei da Verdadeira História da Chapeuzinho Vermelho porque ela ficou com ciúmes do lobo. Também gostei da “Família Gorgonzola”, “As saias da Baiana” e do livro sobre Amizade da tia Margareth. Aprendi a escrever o nome de pessoas com letras maiúsculas e aprendi a ler”.

Alice: “Gostei das histórias da Chapeuzinho Vermelho, Cuidado com o Menino, A verdadeira História da Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos. Aprendemos palavras diferentes”.

PROJETO: NÓS FAZEMOS CIÊNCIAS

PROJETO: NÓS FAZEMOS CIÊNCIAS (índice do conhecimento coletivo)

O QUE SEBEMOS?

- Os cientistas constroem coisas;
- Eles realizam experimentos;
- Eles são pessoas observadoras;
- Eles pensam bem antes de fazer;
- Os cientistas estudam sobre várias coisas, sobre o mar, sobre a natureza, sobre o corpo humano, etc.

O QUE QUEREMOS SABER?

- Como acontecem os ciclones?
- Saber mais sobre os animais;
- Sobre a lua e os planetas;
- Como são construídos os carros?
- Sobre os vegetais;
- Como são feitos os remédios?
- Como os peixinhos têm tanto fôlego?
- Como se faz o vidro e o anel?
- Como funciona a televisão?
- Como funcionam as mágicas?

AVALIAÇÃO DO PROJETO: NÓS FAZEMOS CIÊNCIAS

O QUE APRENDEMOS E O QUE GOSTAMOS OU NÃO?

Eloá: “Eu gostei mais dos vídeos sobre os meteoros, mas fiquei com medo. Eu não gostei de estudar sobre os animais porque tenho medo e nojo. Também gostei da aula sobre sexualidade, algumas coisas já sabia outras aprendi.”

Alice: “Eu gostei de estudar sobre os animais, escrever os nomes deles. Aprendi mais sobre as plantas.”

Gabriel: “Também gostei de saber sobre os meteoros e de fazer o guindaste com legos. Aprendemos sobre os rios e sobre a Amazônia.”

PROJETO: DINOSSAUROS

PROJETO: DINOSSAUROS (índice do conhecimento coletivo)

O QUE SABEMOS?

- Que tem dinossauros altos e grandes;
- Eles são bravos;
- São carnívoros;
- Alguns comem folhas;
- Têm ossos e dentes grandes;
- Comem pessoas.

O QUE QUEREMOS SABER?

- Como ele defeca?
- Como eles comem?
- Como se reproduzem?
- Por que eles morreram?
- Qual a altura deles?
- Como os caçadores mataram os dinossauros?
- Como eles faziam amizade uns com os outros?
- Eles tomavam banho e bebiam água?

AVALIAÇÃO DO PROJETO DINOSSAUROS

O QUE EU APRENDI?

Alice: “Que eles têm cores diferentes; alguns têm pescoço longo; alguns têm patas grandes e outros pequenas; os olhos são diferentes; eles nasciam de ovos; foram encontrados fósseis de dinossauros em São Paulo, Minas Gerais, Maranhão e Rio Grande do Sul.”

Gabriel: “Alguns eram carnívoros e outros herbívoros, alguns eram quadrúpedes e outros bípedes.”

Wallace: “Alguns viviam na água e outros na terra.”

Luan: “Os paleontólogos estudam os fósseis dos dinossauros, a terra era mais quente.”

Eloá: “Um meteoro matou os dinossauros.”

Um dos pontos interessante de serem pensados nas falas dos estudantes são as coisas que eles disseram que aprenderam. Cada um aprendeu coisas diferentes, mas todos aprenderam. Considero isto muito importante: o respeito e a valorização da aprendizagem de cada um. Desde o início do trabalho com a turma parti do princípio de que todos têm a capacidade de aprender e que todos produzem conhecimentos, inclusive estes meninos e estas meninas das turmas de aceleração que muitas vezes são considerados “os que não aprendem” ou “os que não querem nada, por isso não aprendem”.

A minha intencionalidade durante todo o processo do trabalho pedagógico com a turma de aceleração foi de mostrar a cada um dos estudantes que eles tinham potencialidades, que também tinham a capacidade de aprender a ler, escrever, calcular como os outros estudantes. Com estas falas dos estudantes, tanto no índice quanto nas avaliações, pude ir vendo e registrando o que eles aprendiam que ia muito além das falas.

No concreto, pude ver que cada um/uma dentro do seu próprio repertório escolar e ritmo de aprendizagem desenvolveu sua leitura, escrita, cálculos, articulando com outras áreas de saberes de acordo com o que íamos trabalhando na sala de aula. Pois, é importante destacar que nos projetos trabalhamos os conteúdos apresentados pelas diretrizes curriculares do município de Niterói para Língua, Tempo e Espaço, Ciências e Desenvolvimentos Sustentável. Porém, os conteúdos propostos tiveram abordagem a partir dos interesses dos estudantes e foram trabalhados na perspectiva de redes de saberes não ficando presos a um único ponto ou disciplina.

Atenção às singularidades de cada estudante foi um ponto forte no trabalho pedagógico que busquei desenvolver, porém o trabalho não foi individual, foi predominantemente coletivo. Acredito que no coletivo aprendemos muito mais, por isso produzimos muito no coletivo. Dentre as produções, destaco aqui dois textos coletivos sobre o que fizemos ou trabalhamos e algumas produções textuais individuais que também trabalhamos no coletivo. Trago estes textos dando exemplos de como os conhecimentos escolares estavam sendo produzidos pelo grupo tanto em relação à linguagem quanto em relação às ciências sociais e naturais e também em relação a outros saberes (no anexo faço uma breve explicação das produções escritas):

A água vale ouro

Não podemos desperdiçar água, senão nós vamos acabar ficando sem H₂O e vamos acabar morrendo.

A água tratada é boa para beber, fazer comida, tomar banho, etc. Por isso não podemos deixá-la escapar com torneiras e chuveiros abertos, borrachas e mangueiras abertas.

E nem deixar a nossa água poluir com sujeiras como lixos; cascas de alimentos; plásticos; fraldas e esgoto não tratado.

A nossa água deve ficar limpa senão como nós vamos beber, cozinhar, tomar banho?

A água é boa, não podemos desperdiçá-la!

(Produção textual coletiva)

Registro da construção do guindaste

Como foi feito?

Nós construímos um guindaste com legos. Primeiro pegamos algumas peças, fizemos a base do guindaste e a parte de cima. Colocamos o gancho e o motor.

Gravamos o guindaste descendo e subindo.

Depois construímos outro guindaste com os seguintes materiais:

Bolinhas de isopor, palitos, cola, barbante, pratinhos de isopor e durex. Ele funcionou bem.

Dificuldades:

No início sentimos um pouco de dificuldade. Observamos as fotos e foi ficando mais tranquilo de fazer.

(Produção textual coletiva)

O que já sei sobre os dinossauros? (produção escrita individual trabalhada depois no coletivo)

Luan: “Ele muda de cor. Come mato. Ele vive num mundo diferente”.

*Eloá: “O dinossauro é grande e ele é feio demais e tem o pé grande de mais”
(risos)*

Wallace: “Os dinossauros são altos, gigantes, bravos e fortes.”

Alice: “Tinha dinossauros que viviam na água e na terra. A cor era diferente e gigante”.

Maria Clara: “Eu sei que um meteoro caiu na terra e matou os dinossauros um de cada vez”.

Daniel: “Têm dinossauros altos e grandes. Eles são bravos. Alguns comem folhas, comem pessoas. Eles tomavam banho e bebiam água. Alguns eram carnívoros e outros herbívoros”.

Victor: “Eu sei que alguns dinossauros são carnívoros e outros comem folhas. Uns são grandes e outros pequenos, uns tinham patas grandes, uns moravam na água e outros moravam na terra.”

No início do ano, a frase que sempre ouvia deles era: “Professora, eu não sei!”. Isto porque a escola valoriza somente o que ela ensina. Se o aluno e a aluna aprenderam a matéria dada está ótimo, estão aprovados. Mas se o/a estudante não conseguiu provar que aprendeu a matéria dada, coitados, estão reprovados. Assim tem sido desde que a escola é escola, nos seus diversos tipos de organização de tempo e espaço que nunca deixou de ser arbitrário e imposto de cima para baixo.

No entanto, ninguém nega o fato de todos nós que passamos pelas escolas e universidades termos aprendido coisas diferentes uns dos outros o tempo todo. Um exemplo

disso são os temas escolhidos pelos estudantes de um determinado curso de graduação. Todos durante o curso aparentemente tiveram as mesmas aulas com as mesmas ementas, no entanto, na hora de escolher um tema para seu trabalho de conclusão de curso, cada um escolhe um tema de acordo com o que mais chamou atenção durante o curso, de acordo com o que mais gosta de estudar e assim por diante.

Outra prova de que aprendemos coisas diferentes o tempo todo são os diversos campos de saberes que existem. Na universidade existem diversos campos de saberes, que embora não estejam completamente isolados porque se comunicam como numa rede em alguns pontos, cada um trabalha uma especificidade como saúde, educação, tecnologia, etc. E mesmo dentro de um determinado campo de saber as pessoas ali irão aprender coisas diferentes. Ou seja, aprendemos coisas diferentes o tempo todo e esta aprendizagem nem sempre dar para ser mensurada e verificada. Por que, então, queremos que seja diferente com nossos alunos e nossas alunas da escola básica?

Inicialmente, os estudantes e eu, começamos a fazer a avaliação coletiva e individual no final de cada projeto, mas no decorrer das aulas passamos a sentir a necessidade de fazer também uma avaliação diariamente. Inspirada nas práticas pedagógicas de Freinet comecei a chamar o nosso momento de avaliação de “assembleia” quando, no final de cada aula, eu registrava o que eles iam me dizendo sobre o que tínhamos feito, o que tínhamos aprendido e o que precisávamos melhorar. No item “o que precisávamos melhorar” não era necessariamente em relação ao comportamento, mas percebi que os estudantes gostavam deste momento para fazer uma autorreflexão sobre seus comportamentos e normalmente falavam mais de si do que dos colegas.

Todos os dias iniciávamos a aula lendo o registro da assembleia do dia anterior. Estas assembleias eram um dos meios de avaliação que eu utilizava para observar como o trabalho estava sendo desenvolvido pelo grupo e como o grupo estava percebendo o trabalho, para eu poder fazer as intervenções necessárias.

O que pude observar foi que as assembleias diárias serviram muito mais para a autoavaliação dos estudantes e minha das nossas práticas cotidianas, sendo momento de primeira organização do que fazíamos no dia a dia. Acredito que elas nos tenham dado base para o amadurecimento do ensino-aprendizagem que ocorria diariamente aparecendo mais estruturado e aprofundado nas avaliações dos finais de cada projeto. Nestes, não aparecia tanto a questão comportamental, ou seja, como foi a postura de cada um/uma diante das atividades propostas, mas o conhecimento que foi construído e que foi ou estava sendo consolidado.

Registro da Assembleia da Aceleração do dia 01/06/2015

Hoje aprendemos a ler e escrever, estudar, a respeitar os professores e sempre ser educados. Aprendemos a respeitar os colegas. Hoje nós fizemos dever, brincamos, lemos, fizemos leituras sozinhos, fizemos atividades do dia: observar, construir frases, aprender a conviver com o outro. Avançamos na leitura. A aula hoje foi boa, mas a turma não ficou bem, conversando muito fora da hora e correndo pela escola.

O que devemos melhorar amanhã?

- Não subir as escadas correndo;
- Respeitar os amigos e a professora;
- Não bater nos amigos na hora do recreio;
- Não bater e riscar as mesas;
- Não xingar na aula;
- Não falar junto com a professora.

Assinado:

1. Maria Clara
2. Eduarda
3. Luan
4. Wallace
5. Daniel
6. Gabriel
7. Beatriz
8. Eloá

Registro da Assembleia da Aceleração do dia 02/06/2015

Hoje nós observamos, fizemos dever, tivemos aula de artes, lanchamos. Não subimos as escadas correndo. Hoje aprendemos a obedecer, a desenhar, aprendemos sobre as formas e sólidos geométricos: triângulo, retângulo, cilindro, paralelepípedo, trapézio, quadrado, cubo, círculos, esfera.

Hoje a aula foi boa. Só não foi bom quando a professora deu um grito porque a gente

estava brincando fora de hora.

O que precisamos melhorar?

- *O comportamento;*
- *Parar de falar palavrão na sala;*
- *Parar de brincar de “Charles Charles”.*

Assinado:

1. *Maria Clara*
2. *Alexandre*
3. *Wallace*
4. *Thaís*
5. *Beatriz*
6. *Alice*
7. *Eloá*
8. *Victor*

Registro da Assembleia da Aceleração do dia 20/10/2015

O que fizemos hoje?

Contas, matemática, divisão, dever de casa, lemos.

O que aprendemos?

Matemática de divisão; a ler e escrever mais; a parar de descer as escadas correndo; desenhar; a parar de xingar.

O que precisamos melhorar?

- *O comportamento;*
- *A leitura*

Assinado:

1. *Luan*
2. *Eloá*

3. *Thaís*
4. *Gabriel*
5. *Wallace*
6. *Maria Clara*
7. *Alice*
8. *Eduarda*
9. *Alexandre*

Registro da Assembleia da Aceleração do dia 10/11/2015

O que fizemos hoje?

Estudamos sobre o rap “Eu só quero é ser feliz”, dever de casa; aula de artes; falamos sobre favela e violência.

O que aprendemos?

A ler e escrever mais, interpretar.

O que precisamos melhorar?

- A ler mais;

- Ter modos para comer.

Assinado:

1. *Luan*
2. *Eloá*
3. *Eduarda*
4. *Maria Clara*
5. *Alice*
6. *Gabriel*
7. *Victor*
8. *Daniel*
9. *Wallace*
10. *Luana*

11. Davi

Como nosso trabalho estava sendo construído, os estudantes me pediram que escrevesse no canto do quadro a rotina do dia, ou seja, o nosso plano de trabalho coletivo, o que colaborou para que o trabalho ficasse mais organizado. Algumas atividades se repetiam diariamente, como a leitura da assembleia anterior, a leitura de um livro ou trecho de um livro literário e a leitura individual. As atividades eram conforme o planejado sobre o projeto, às vezes todos realizavam juntos, às vezes em grupos e às vezes individualmente. Todo nosso trabalho também se encaixava na rotina da escola, pois precisávamos obedecer aos horários já estabelecidos de merenda, recreio e aulas extras.

A nossa sala de aula diariamente era organizada em meio círculo, ficando em aberto o espaço do quadro, pois ele era um instrumento muito útil para nós, onde anotávamos nossas atividades, fazíamos registros, autocorreções, planos de trabalho.

No início, os estudantes não queriam que as carteiras ficassem em meio círculo, mas depois perceberam que sentados assim era mais fácil se comunicarem, então, não quiseram mais sentar um atrás do outro. Porém, a organização da sala não era rígida, nós sempre a modificávamos de acordo com as necessidades das aulas. Como o número de estudantes do grupo de aceleração é menor que dos outros grupos de referências e como tínhamos poucas carteiras na sala, apesar da sala ser pequena, nós conseguíamos nos movimentar bastante, sem muitas dificuldades.

Abaixo, relacionei algumas imagens do nosso cotidiano que fui registrando conforme eu podia, em anexo coloquei explicação um pouco mais detalhada de cada atividade:



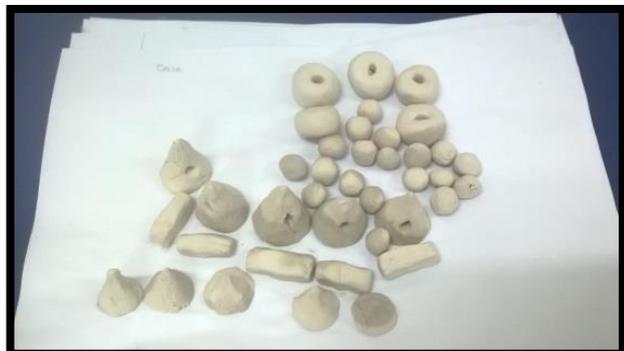
Representação da história “Chapeuzinho Vermelho” dentro do projeto “Histórias Diversas”



Jogo “Imagem e Ação” sobre os personagens dos cantos de fadas clássicos dentro do projeto “histórias Diversas”.



Estudos individuais



Confecção de material de contagem da turma inspirados no material de contagem dos Sumérios (história da matemática) dentro do projeto “Histórias Diversa”.

Confecção de algo que represente a vida dentro do projeto “Nós fazemos Ciências” e este aluno fez uma mãe carregando o filhinho nas costas.



Pesquisas e confecções de cartazes.



Robótica com legos e materiais de baixo custo, projeto “Nós fazemos Ciências”.



Jogo “Letras que Falam”, trabalho em grupo.





Foto com o elenco da Companhia de Balé de Niterói na peça “Sonho de uma noite de Verão” apresentada no Teatro Municipal. (Projeto “Histórias Diversas”)



Aulas passeios pelo quarteirão da escola.

Ao longo dos projetos trabalhados pude observar o quanto o grupo ia se envolvendo e se desenvolvendo. Alguns estudantes, devido à própria personalidade, são mais expressivos e sempre opinam, dão ideias, discordam. Outros não manifestam tão explicitamente, mas pouco a pouco fui percebendo a participação de todos conforme suas próprias características

peçoais. Algo que considerei muito interessante, pois eles mesmos iam dizendo quando queriam continuar ou quando queriam começar um novo projeto. Dentro de cada projeto, fazia parte da dinâmica das aulas diferentes linguagens como músicas, literatura, vídeos, documentários, teatro, dramatizações, jogos, desenhos, pinturas, mecânica dentre outras que iam surgindo que não eram apenas um adentro, mas fazia parte da composição das aulas. Acredito que estas diferentes linguagens presentes tenham contribuído para que todos tivessem a oportunidade de alguma forma demonstrar o que mais lhe interessava e em quais áreas tinha mais habilidades.

No meu dia a dia com estes meninos e meninas da turma de aceleração vi que eles aprendiam muito mais do que falavam em alguns momentos de avaliação em grupo ou individual. Vi isto, na maneira deles agirem, na maneira de falarem, de argumentarem suas ideias.

Inevitavelmente todos se desenvolveram - dentro do seu ritmo de aprendizagem- na leitura, na escrita, no raciocínio lógico. Isto porque todos tinham e têm capacidade para isto, mas sempre é preciso lembrar que cada um tem sua própria realidade e seu próprio repertório. O que não lhe tira o direito à educação efetiva e não permite que sejam comparados friamente com outros que estão em passos diferentes. Pois, é sem dúvidas um enorme erro considerar que só porque os estudantes têm a mesma faixa etária ou vêm da mesma classe social estão no mesmo ponto de partida e erro maior ainda é avaliá-los e classificá-los como se assim fosse.

A pergunta deste capítulo “será que as turmas de aceleração da aprendizagem são soluções para o problema da distorção idade-série e do fracasso escolar” é um pouco complexa de ser respondida, por que é importante indagar quem estamos considerando como fracassados: os estudantes ou os sistemas vigentes de educação? Estamos diante de certezas e incertezas, a procura de completar o incompleto precisa ser contínua.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cotidiano da sala de aula tenho observado que os/as estudantes estão aprendendo, ninguém está estagnado. O que muitas vezes se encontra estagnada é nossa maneira de avaliação, nosso currículo, nossas propostas pedagógicas, nossa organização de tempo e espaço, nossa maneira de ver o/a estudante.

O problema da distorção idade-série e do fracasso escolar sempre existirá enquanto continuarmos insistindo numa educação de cima para baixo. Isto pode ser numa escola com organização tradicional ou diferenciada. O cotidiano nas salas de aulas das escolas públicas mostra a urgência e o desafio de uma educação de fato para as classes populares. O que não significa que seja uma educação “pobre para pobres”, mas uma educação que contemple a todos nas suas singularidades e a cada um dentro do coletivo.

Dentro das propostas pedagógicas que fui desenvolvendo com as turmas durante meu pequeno percurso de educadora, muito da minha concepção de educação e de mundo estava e está presente. Pois o pesquisador não é neutro, traz consigo aquilo que acredita. Mesmo que o que ele acredita esteja em conflito e em constante transformação. Pois não somos seres acabados, mas incompletos. Isto é o que nos movimenta e nos leva adiante. Completamo-nos a cada resposta que nos respondemos e nos tornamos novamente incompletos a cada questão nova que nos perguntamos.

Trabalhar com uma turma de “suposta” aceleração da aprendizagem no ano de 2015 foi um desafio diário para mim. Desafio diário porque não foi fácil convencer aqueles meninos e aquelas meninas que eles e elas sabiam e estavam aprendendo mais, não somente na escola, mas também fora dela. Desafio diário porque foi preciso e continuará sendo uma invenção diária do cotidiano escolar, por nós, seus praticantes com todas as nossas astúcias e táticas para criar atalhos nos caminhos que já nos são impostos (CERTEAU, 2012).

Cada dia que entrava na sala de aula e os encontrava ali com seus olhinhos brilhando era uma grande alegria para mim, porque via que eles ainda não tinham desistido, apesar de muitas vezes nós enquanto docentes ou enquanto sistemas de educação fazermos tudo para eles desistirem.

Fico feliz por constatar a esperança que ainda vigora tanto nas práticas de professores e professoras que diariamente lutam pela educação de seus alunos e de suas alunas quanto nos alunos e alunas que ainda acreditam em nós professores e professoras e vêm ao nosso encontro, diariamente, também cheios de esperanças e expectativas. Pois “é

preciso ter esperança otimista na vida”, assim como nos diz Freinet na sua trigésima invariante pedagógica. É esta esperança que nos motiva a continuar e a acreditar!

Como professora-pesquisadora atuando em uma turma de aceleração da aprendizagem acredito ter tido e estar tendo um momento oportuno de grande aprendizagem na minha formação docente, isto porque não são apenas os/as estudantes que estavam e estão no processo de construção de seus conhecimentos, eu também me encontro na mesma situação. Com estes meninos e estas meninas a maior aprendizagem que trago para minha formação de professora é o olhar humano para com o outro. Precisamos sempre superar os desafios e não as pessoas. Com estas precisamos estar lado a lado!

Outro grande aprendizado foi o fato de compreender na prática que não sabemos e não damos conta de tudo e que também não somos o centro do saber e da aprendizagem. Embora nossos discursos possam estar permeados por estas ideias é na complexidade do cotidiano escolar que compreendemos na pele como isto se dá.

Tenho aprendido que ser uma professora-pesquisadora é sair da zona de conforto e procurar diariamente caminhos com melhores passagens, isto requer mais estudo, pois o que aprendemos e sabemos nunca é suficiente. Em cada projeto precisei e ainda preciso pesquisar o tema que iremos estudar; pensar e refletir como melhor intervir; de quais estratégias pedagógicas precisarei lançar mãos; avaliar o que não deu certo e pensar em como avançar... Mas, para isto é preciso desaprender muitos aprendidos e abrir mãos de muitas certezas para poder aprender nas contradições das escolhas que faço e que ainda são incertas.

Mais outro grande aprendizado como professora-pesquisadora tem sido a saída do isolamento pedagógico. É preciso compreender a complexidade do cotidiano escolar e buscar maneiras de desenvolver um trabalho não apenas individual, mas também coletivo. Não tem como construir outra concepção de educação, de estudante, de aprendizagem ficando isolada nas próprias práticas e ideias. Acredito que o bom desenvolvimento de grande parte do trabalho realizado no ano de 2015 e que vem também se materializando no ano de 2016 é resultado do trabalho pedagógico assumido não apenas por mim, mas também pela gestão da escola e pela compreensão e incentivo do corpo docente que vem explicitando em algumas mudanças de posturas a necessidade de pensarmos e praticarmos outra escola que não pode ser uma escola exclusiva do que pensamos ser necessário, mas também que precisa ter a participação ativa dos/das estudantes e de todos/todas os que praticam o cotidiano escolar neste processo de reconstrução e também de invenção.

O trabalho pedagógico com os meninos e as meninas da aceleração da aprendizagem da Escola Maria Angela ainda se encontra em processo de construção, com muitos erros e

acertos. Não encontrei respostas para todos os desafios que surgiram no cotidiano da sala de aula, no entanto, estou disposta a cada vez mais procurar.

*“Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever...”*As perguntas nos movimentam e sempre que novas surgem tenho a oportunidade de reconhecer que ainda tenho muito a aprender e muito que caminhar!

REFERÊNCIAS

Obras citadas

ACIEG. Associação Comercial, Industrial e de Serviços do Estado de Goiás. Estudo do Banco Mundial mostra Brasil como 7ª maior economia do mundo. Publicação 30/04/2014. Disponível em <http://acieg.com.br/estudo-do-banco-mundial-mostra-brasil-como-7a-maior-economia-do-mundo>. Acesso 10/11/2014.

ALVES, Nilda (org.). *Criar currículo no cotidiano* (Série cultura, memória e currículo, v.1). São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL.INEP. Ministério da Educação. Defasagem entre idade e série continua alta. Brasília. Disponível em http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/20009. Acesso 02/05/2015.

BRASIL.INEP. Ministério da Educação. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília. Disponível em: <http://prefeituradebarramansa.com.br/web/images/Analfabetismo.pdf>. Acesso 13 de out de 2014.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. 18ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, M. Aparecida A. A dimensão do não aprender. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo. Editora Cortez, 1996.

CONCEIÇÃO, Ana. Analfabetismo ainda é desafio no Brasil, revela IBGE. *Revista eletrônica Valor Econômico*. Disponível em <http://www.valor.com.br/brasil/3701314/analfabetismo-ainda-e-desafio-no-brasil-revela-ibge>. 18/09/2014. Acesso 25 de abril de 2015.

ESTEBAN, M. Teresa; Zaccur, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: *Professora Pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, M. Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: *Método; Métodos; Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 125-145.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.60, p.81-103, jun. 2013, p. 81-103.

FREINET, Celestin. Invariantes pedagógicas de Freinet. Disponível em <http://educandarioconhecer.webnode.com.br/news/invariantes-pedagogicas-da-pedagogia-freinet/>. Acesso 24 de jul de 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. *A Produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

GHIRALDELLI, Paulo. *História da educação Brasileira*. São Paulo. Editora Cortez. 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da escola. In: *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998, 61-91p.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. *Ciclos de formação - uma proposta transformadora*. Editora Mediação. 2ª Edição, 2001.

LISBOA, Vinicius. Analfabetismo cai no país, mas ainda atinge 13 milhões. In: *Agência Brasil*. Rio de Janeiro. 18/09/2014. Disponível em: <http://agenciabrasil.abc.com.br/educacao/noticia/2014-09/Analfabetismo-cai-0,4-pontos-percentuais-mas-ainda-atinge-13-milh%C3%B5es>. Acesso 14 de out de 2014.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. 1995.

MONTESSORI, Maria. *A mente da criança* (mente absorvente). Editora Portugalíia. 1949.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação. Portaria FME / 132 / 08. Diretrizes Curriculares e Didáticas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Disponível em www.educacaoniteroi.com.br/legislacao/portaria-132-08.pdf. Acesso 02 de maio de 2015.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação. Superintendência de desenvolvimento de ensino. A escola que queremos: repensando a organização pedagógica da rede municipal de educação de Niterói. 23/07/2014.

NITERÓI. Secretária Municipal de Educação. Fundação Municipal de Educação. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói. Janeiro de 2007. Disponível em www.educacaoniteroi.com.br/proposta/proposta-niteroi.pdf. Acesso 02 de maio de 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. O Currículo no cotidiano escolar. Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.7, nº 2. Jul/Dez 2007, p.112-130. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/oliveira-entrevista.pdf>. Acesso 16 nov 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed. 2004.

UNESCO. *11º Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos*. Edições UNESCO. 1º Edição. 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>. Acesso 13 de out de 2014.

VYGOTSKY, Lev. *A formação Social da Mente*. S. Paulo: Martins Fontes, 2003.

Obras consultadas

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, nº 108, novembro/1999, 27-48p.

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. *Estudos Avançados* 15 (42), 2001. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103. Acesso 01/05/2015.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. V. 35, nº 126. Setembro/dezembro. 2005, 659-688p.

FREINET, Celestin. *Para uma escola do povo*. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NITERÓI. Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Niterói. 2010.

ANEXOS

1. Breve explicação das atividades registradas e apresentadas no corpo do trabalho:



Dentro do projeto “Histórias Diversas”, nós trabalhamos diversos autores e obras literárias. Trabalhamos com obras clássicas, obras brasileiras, africanas e indígenas. Também trabalhamos com outros tipos de histórias, como de pessoas (nossas biografias) e de lugares (história do nosso bairro, da nossa cidade, da nossa escola). Esta atividade foi uma dramatização realizada quando estávamos trabalhando com a história da Chapeuzinho Vermelho e suas outras versões como “Chapeuzinhos Coloridos”, “A Verdadeira História da Chapeuzinho Vermelho”, “Cuidado com o Menino”.



Também dentro do projeto “Histórias Diversas” realizamos esta atividade chamada “Imagem Ação”, onde previamente eu tinha feito cartelas com nomes de personagens ou objetos significativos de alguns contos clássicos. A turma foi dividida em duas equipes. Cada componente das equipes deveria sortear uma cartela e fazer mímicas ou desenhos no quadro que lembrasse o nome escrito na cartela para sua equipe adivinhar quem ou que era. Cada vez que a equipe acertava ganhava ponto.



Atividades individuais de leitura e observação dentro do projeto “Nós fazemos Ciências”, logo após termos realizado uma atividade de observação das pessoas que convivem no espaço escolar, observando alguns comportamentos e levantando hipóteses sobre eles.



Atividade realizada dentro do projeto “Histórias Diversas” onde estudamos a história da Matemática. Nós assistimos o vídeo “História da Matemática”, discutimos os pontos interessantes e depois ressaltamos a história dos sumérios. Baseados no material de contagem dos sumérios propus que criássemos um material de contagem da aceleração. Escolhemos os sólidos geométricos que iríamos utilizar e demos valor numérico a eles.

Atividade realizada dentro do projeto “Nós Fazemos Ciências” quando estávamos estudando os seres vivos e não vivos. A proposta da atividade era fazer uma representação que para nós simbolizava a vida. Este estudante confeccionou uma mãe com seu filhinho nas costas. Este estudante em especial, mas na turma também tinha outros, apresentava grande habilidade em desenhar e modelar objetos com as



Atividade desenvolvida dentro do projeto “Nós Fazemos Ciências”. Estávamos estudando sobre os animais, sendo esta atividade de classificação dos mesmos. A proposta era procurar e recortar em livros animais diferentes e depois ir observando suas características para colar na classificação mais adequada. Antes da atividade fiz um levantamento com os estudantes dos animais que eles conheciam e expliquei como eles eram classificados. Já tínhamos visto um vídeo sobre os animais com suas características e habitat. Após a atividade exploramos o cartaz oralmente.



Atividade de robótica desenvolvida dentro do projeto “Nós Fazemos Ciências”. A proposta era construirmos um guindaste utilizando legos seguindo um passo a passo que estava em slids e depois confeccionarmos um guindadeste com materiais de baixo custo. Registramos a atividade também com filmagem.



Brincadeira “Letras que Falam” dentro do projeto “Água”. Após um percurso de estudo sobre a água eleaborei algumas perguntas sobre o tema para os estudantes responderem em grupo utilizando o alfabeto móvel. A regra do jogo era formar rápido a resposta sem falar. Tinham que levantar as mãos quando acabar de escrever. Se o grupo acertasse, ganhava ponto.



Quando estávamos trabalhando o projeto “Histórias Diversas”, fomos assistir a apresentação “Sonho de Uma Noite de Verão” no Teatro Municipal de Niterói, belamente interpretada pela Companhia de Balé de Niterói. Antes da apresentação estudamos brevemente a biografia de Shakespeare e fizemos uma introdução à obra. Depois, além das apreciações pessoais dos estudantes que foram, conversamos sobre as adaptações da obra para apresentação ao público infanto-juvenil.



Aula passeio no quarteirão da escola realizada dentro do projeto “Nós Fazemos Ciências”. Nesta aula estávamos fazendo o esforço de observar e anotar obras humanas presentes no quarteirão que não percebíamos no dia a dia quando transitávamos por ali. Depois fizemos uma tabela com os nomes coletados e discutimos a produção destas obras e quais profissionais que as produziam. Esta atividade fazia parte do estudo sobre os cientistas como também trabalhadores e da ciência como mais uma atividade humana.

2. Breve explicação das produções apresentadas no corpo do trabalho:

A água vale ouro

Não podemos desperdiçar água, senão nós vamos acabar ficando sem H₂O e vamos acabar morrendo.

A água tratada é boa para beber, fazer comida, tomar banho, etc. Por isso não podemos deixá-la escapar com torneiras e chuveiros abertos, borrachas e mangueiras abertas.

E nem deixar a nossa água poluir com sujeiras como lixos; cascas de alimentos; plásticos; fraldas e esgoto não tratado.

A nossa água deve ficar limpa senão como nós vamos beber, cozinhar, tomar banho?

A água é boa, não podemos desperdiçá-la!

(Produção textual coletiva)

- Produção textual coletiva realizada dentro do projeto “Água”. Após um percurso de estudo sobre a água propus a turma que escrevêssemos um texto de conscientização para socializarmos com os outros estudantes da escola. O texto deveria conter pontos que estudamos e que considerávamos importante divulgar. Com esta atividade exploramos conteúdos de ambiente, química, geografia, economia, língua portuguesa.

Registro da construção do guindaste

Como foi feito?

Nós construímos um guindaste com legos. Primeiro pegamos algumas peças, fizemos a base do guindaste e a parte de cima. Colocamos o gancho e o motor.

Gravamos o guindaste descendo e subindo.

Depois construímos outro guindaste com os seguintes materiais:

Bolinhas de isopor, palitos, cola, barbante, pratinhos de isopor e durex. Ele funcionou bem.

Dificuldades:

No início sentimos um pouco de dificuldade. Observamos as fotos e foi ficando mais tranquilo de fazer.

(Produção textual coletiva)

- Produção textual coletiva realizada dentro do projeto “Nós Fazemos Ciências”. Este foi o registro do trabalho de robótica com legos e com materiais de baixo custo que fizemos. Com esta atividade trabalhamos conteúdos de física, matemática, meio ambiente, novas tecnologias, língua portuguesa.

O que já sei sobre os dinossauros? (produção escrita individual trabalhada depois no coletivo)

Luan: “Ele muda de cor. Come mato. Ele vive num mundo diferente”.

Eloá: “O dinossauro é grande e ele é feio demais e tem o pé grande de mais” (risos)

Wallace: “Os dinossauros são altos, gigantes, bravos e fortes.”

Alice: “Tinha dinossauros que viviam na água e na terra. A cor era diferente e gigante”.

Maria Clara: “Eu sei que um meteoro caiu na terra e matou os dinossauros um de cada vez”.

Daniel: “Têm dinossauros altos e grandes. Eles são bravos. Alguns comem folhas, comem pessoas. Eles tomavam banho e bebiam água. Alguns eram carnívoros e outros herbívoros”.

Victor: “Eu sei que alguns dinossauros são carnívoros e outros comem folhas. Uns são grandes e outros pequenos, uns tinham patas grandes, uns moravam na água e outros moravam na terra.”

- Produção escrita individual realizada dentro do projeto: “Dinossauros”. Esta atividade consistia em os estudantes escreverem brevemente o que eles já sabiam sobre os dinossauros. Minha intenção era ver como eles estavam elaborando mentalmente os conteúdos trabalhados até então sobre geografia, zoologia, história, língua portuguesa. As produções foram trabalhadas no coletivo tanto nos aspectos estéticos de escrita quanto nas informações que elas traziam.