

## **REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA – RELATOS DE DUAS DÉCADAS DE INVESTIGAÇÃO**

*Maria Luisa Merino de Freitas Xavier*

### **RESUMO**

O trabalho apresenta investigações realizadas prioritariamente em uma escola municipal destacada no trato de alunos com NEES ou em situação de vulnerabilidade social. As investigações de caráter qualitativo e etnográfico embasaram-se em Moreira, Batista, Beyer, em Estudos Culturais e em abordagens foucaultianas. As análises centraram-se nas implicações da organização administrativa e pedagógica nos problemas escolares; no conhecimento sociocultural da população de incluídos; na enturmação conjunta de alunos normais e anormais, via um projeto de Docência Compartilhada; nos dispositivos pedagógicos adotados na constituição da categoria aluno; na defesa do processo de alfabetização e letramento ao longo do EF e na crítica da homogeneidade das propostas pedagógicas; na ressignificação do currículo visando a inclusão das experiências dos alunos. Apresenta as diferentes etapas das investigações referindo constatações e dúvidas e os objetivos atuais centrados nas possibilidades e dificuldades dos alunos de periferia ao término do EF, em frequentar o EM, procurando contribuir na qualificação das políticas públicas, visando permitir a tais jovens a conclusão da Educação Básica como previsto na legislação.

Palavras-chave: Inclusão, Docência Compartilhada, Alunos de periferia

### **TRABALHO**

O grupo de pesquisa do qual participo em uma faculdade de educação de uma universidade do sul do país, iniciou em 1992 suas investigações a partir de preocupações com questões disciplinares, presentes nos cursos de formação inicial e continuada de professores, nas escolas e também na mídia. Tal interesse surgiu da dificuldade das estagiárias do Curso de Pedagogia em lidar com tais questões em salas de aula. Inicialmente o estudo visou identificar elementos para a chamada “indisciplina escolar” e possíveis soluções, visando otimizar o desenvolvimento integral dos alunos e seu aproveitamento escolar. Ao longo do tempo, novas problemáticas, aliadas aos interesses do grupo e das escolas, principalmente a partir das implicações das atuais Políticas de Inclusão no cotidiano das mesmas, provocaram desdobramentos da temática inicial.

As investigações caracterizadas como qualitativas e de cunho etnográfico (GEERTZ, 1989) foram inicialmente embasadas nas teorizações de currículo de Moreira e Silva (2011) e

Veiga Neto (2003), de inclusão escolar de Batista (2006) e Bayer (2006), em aportes dos Estudos Culturais e em algumas proposições foucaultianas.

### **Os estudos iniciais**

As pesquisas iniciaram em 1992, prioritariamente, na EM Loureiro da Silva da SMED de Porto Alegre. Os primeiros estudos, de 1992 a 1995, centraram-se nas implicações da organização administrativa, do planejamento pedagógico e da construção de normas de convivência, nas questões disciplinares e no aproveitamento escolar dos alunos. As análises levaram à crença de que o respeito a tais dimensões seria significativo na minimização da problemática citada.

Tal constatação levou o grupo, a partir de 1995, a investigar as práticas desenvolvidas na EM Vila Monte Cristo, localizada na Zona Sul do município, onde tais dimensões pareciam estar sendo atendidas. Escola essa pioneira na implantação do Projeto Escola Cidadã organizada por Ciclos de Formação,

É importante referir que em 1989 a SMED/POA, sob uma nova administração política, iniciou a construção do projeto de educação para o Ensino Fundamental -EF - acima referido. O projeto foi organizado em III Ciclos procurando se adequar às crianças e jovens das classes populares. No I Ciclo, direcionado para a infância, estudariam as crianças de 6, 7 e 8 anos; no II Ciclo os pré-adolescentes de 9, 10 e 11 anos e no III Ciclo, os adolescentes de 12 aos 14 anos. As Bases Curriculares do projeto, estão registradas nos Cadernos Pedagógicos nº 9 (PORTO ALEGRE,1996).

É necessário lembrar que a organização por Ciclos de Formação, proposta no país, desde a década de 1960, estava presente no ideário pedagógico nacional desde os anos 1920, embasada no “Sistema de Avanços Progressivos” de escolas dos Estados Unidos e da Inglaterra. Segundo Arroyo (1999), Franco (2001), Freitas (2000) e Sá Barreto e Mitrulis (2004), tais propostas surgiram da percepção de que a organização seriada não vinha conseguindo “segurar” na escola as classes populares, as quais as políticas de inclusão atuais vêm tentando acolher. (XAVIER, 2007).

No projeto citado foram criadas as chamadas Turmas de Progressão (TPs) para abrigar provisoriamente estudantes com necessidade de um atendimento especializado, visando enturmá-los, assim que possível, nas turmas regulares. A investigação passou na ocasião a centrar-se nas TPs, onde se concentravam os maiores problemas disciplinares e de aprendizagem. Tornou-se mais claro, então, tanto para a escola quanto para o grupo, que os

problemas extrapolavam, mesmo sem negá-las, as dimensões administrativas e pedagógicas sendo necessário considerar questões de outra natureza para compreender e atender essa nova população. Tal constatação levou a incluir no grupo as pesquisadoras Tania Fortuna e Roseli Hickmann, das áreas da psicologia e sociologia.

É importante destacar que nas TPs encontravam-se crianças e jovens, em geral pobres, multirrepetentes, alguns com *déficits* orgânicos e ou psicológicos, com carências materiais e afetivas graves – os “anormais” de Foucault (1989) e os “estranhos” de Bauman (1998) – e alunos considerados em situação de vulnerabilidade social<sup>1</sup>. Considerou-se então necessário incluir no estudo, o conhecimento sociocultural dessa população - as questões culturais, os “novos” valores, a violência nas suas relações - e a dificuldade de enfrentamento de tais situações nas práticas pedagógicas.

Priorizou-se, também, a análise do planejamento pedagógico de tais turmas, das implicações da fragmentação do tempo constatado no projeto e da pertinência das normas de convivência construídas. Constatou-se que a organização administrativa e pedagógica qualificada, o planejamento diferenciado e a ampliação do espaço de participação da comunidade na escola, foram importantes, mas não suficiente para a otimização do rendimento escolar e da convivência institucional. A possível explicação foi a presença de uma população diferenciada com a qual os docentes tinham dificuldades de lidar em termos pedagógicos e disciplinares. Tratavam-se de alunos com dificuldades de assumir comportamentos escolares naturalizados, como ouvir professoras e colegas, ficar sentado, fazer silêncio, fazer os trabalhos, não brigar, isto é, portar-se como aluno.

Tal constatação, a partir de 1995, levou o grupo a rever os objetivos de análise. As pesquisas concentraram-se então nas implicações das políticas de inclusão que vinham permitindo acesso e permanência na escola de crianças e jovens habitualmente excluídos dos processos de aprendizagem, socialização e disciplinamento.

No período de 1995 a 2002, as patologias orgânicas e os distúrbios de conduta de alguns alunos com as chamadas Necessidades Educativas Especiais (NEEs)<sup>2</sup>; os problemas

---

<sup>1</sup> Vulnerabilidade social entendida como o resultado negativo da relação entre disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos sujeitos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que proveem do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos sujeitos (Abramovay, 2002).

<sup>2</sup> NEEs é utilizada neste trabalho conforme expresso na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, referindo-se aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil: MEC/SEESP, 2008, p.14-15). Na década de 90 a expressão passa a ser empregada sugerindo a ampliação da população que requer atendimento educacional especializado para além das deficiências, já que a superdotação não pode ser assim caracterizada, nem os quadros de transtornos de

disciplinares; as diferentes configurações familiares; as recorrentes notificações ao Conselho Tutelar; os programas de estudo, as atividades diferenciadas e as avaliações propostas; o clima de trabalho nem sempre harmônico nas aulas, entre outras dimensões, analisadas por Xavier (2007) e Xavier; Rodrigues; Hickmann; Fortuna; Junqueira (2000), levaram o grupo a redimensionar novamente o foco dos estudos.

### **Uma nova fase de estudo a partir de 2002**

Nesta fase a pesquisa se concentrou na EM Prof. Gilberto Jorge Gonçalves da Silva que vinha inovando no enfrentamento de tais situações. Trata-se de uma instituição de pequeno porte, da zona sul do município, que atende em média 300 alunos. Os seus princípios orientadores expressam a sua concepção de ensino-aprendizagem: *todos os alunos podem aprender; todos os alunos devem permanecer na escola; diferença não é deficiência; o trabalho em grupo qualifica a aprendizagem e aprendizagem e 'disciplina' não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes.*

A escola havia adotado um novo formato na organização dos espaços e tempos nas séries finais do EF - II e III Ciclo - visando minorar problemas de aprendizagem e indisciplina. Para tal criou módulos-aula de duas horas, um antes e outro após o recreio, que foi ampliado para 30 minutos de duração. Ações essas logo estendidas às demais turmas da escola.

Essa organização do tempo foi um dos motivos da escolha da escola para a continuidade da investigação, pois em pesquisas anteriores, a fragmentação do tempo fora arrolada como possivelmente associada às dificuldades de aprendizagem e aos comportamentos indisciplinados dos alunos. Fragmentação presente principalmente a partir do II Ciclo, quando professores e disciplinas começam a se suceder de 50 em 50 minutos, nas aulas, dificultando o aprofundamento dos estudos e de laços efetivos entre docentes e alunos.

Entre as questões que então nortearam a pesquisa merecem destaque: *Como vinham se dando as aprendizagens e a socialização nas chamadas Turmas de Progressão? Havia um planejamento pedagógico diferenciado? Quais os critérios de agrupamento e de progressão dos alunos, utilizados nessas turmas?*

---

desenvolvimento, tipo esquizofrenia, autismo e outros. Nesta investigação usa-se o termo NEEs abrangendo inclusive crianças e jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social ou com experiências de moradia em abrigos.

Foi foco de estudo, também, o modo como os alunos das TPs vinham percebendo o projeto Escola Cidadã e suas propostas pedagógicas, assim como suas expectativas de promoção para às turmas regulares. Constatou-se um certo sentimento de culpa e inferioridade dos alunos por estarem em tais turmas, mesmo reconhecendo como positivas as estratégias adotadas – um maior espaço de fala e escuta - por exemplo. Contudo, ao destacarem, as razões para suas promoções para as turmas regulares, consideravam que o esforço pessoal era o determinante, auto responsabilizando-se por sua promoção ou retenção. Argumento esse usado, em geral, em escolas tradicionais, para justificar a promoção ou a reprovação dos alunos, desconsiderando o papel das condições criadas pelas propostas pedagógicas.

Embora reconhecendo a preocupação da escola com a proposição de projetos de trabalho condizentes com as necessidades dos grupos, foram também observadas, algumas vezes, propostas homogeneizantes: atividades padronizadas com todos os alunos realizando a mesma tarefa, sobre os mesmos conteúdos, não contemplando, portanto, suas necessidades e ou níveis de conhecimento.

A presença de *eixos integradores* nas propostas pedagógicas e debates promotores da participação dos alunos nem sempre foram observados. E, embora um dos princípios defendidos pela escola fosse *trabalho em grupo qualifica a aprendizagem*, foi observado que, tal proposta ficava reduzida, algumas vezes, aos alunos estarem sentados em grupo.

O fato da escola receber variados grupos de alunos – moradores da FASERGS<sup>3</sup> e da comunidade do Morro Alto onde a escola está sediada - provocaram ainda outros questionamentos: *Quais as contribuições das histórias de tais grupos na constituição de regras de convivência na escola? E como a escola promovia tal convivência?* As interações entre professores e alunos também foram foco de análises. Foram percebidas muitas atitudes dos docentes de atenção às características e às histórias dos alunos, assim como a postura afetiva e firme de alguns na condução dos trabalhos, pois, ser aberto à negociação não significa abandonar a posição de adulto, na sua função de educar. A relação entre os estudantes também se mostrou cordial na maioria das situações. Numa prática implicada com a inclusão, torna-se fundamental a luta contra os preconceitos e as discriminações, sejam sexuais, étnicas e/ou sociais, para criar condições dos alunos conviverem como iguais.

Também foram observadas estratégias para viabilizar a aprendizagem e a permanência, na instituição, de crianças e jovens com dificuldade de seguir as propostas

---

<sup>3</sup> Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul (também chamada FASE)

escolares habituais, como permanecer em aula durante todo um turno, fazendo as atividades escolares clássicas. Percebeu-se o reconhecimento dessa dificuldade (o que raramente se vê em outras instituições) e diferentes tentativas de enfrenta-la. Soube-se de alunos sendo atendidos por membros da equipe diretiva durante alguns períodos de aula, com um trabalho diversificado, não como sanção, mas como uma outra alternativa pedagógica de aprendizagem e socialização. Prática vista como uma tentativa de ruptura com propostas incompatíveis com as condições físicas ou psíquicas de alguns alunos.

Outro foco de investigação foram os saberes, os conhecimentos, as habilidades necessárias às crianças e jovens ao final do EF: *O que precisariam saber para dar conta dos problemas do mundo atual, do mundo que vão enfrentar, do mundo que estão enfrentando?*

Lembrando que, segundo Milstein e Mendes (1999), até a década de 1970 a escola tinha como função disseminar a cultura da geração anterior o que era aceito tanto pelos alunos como pelas suas famílias. Hoje não é mais assim. Muitos jovens estão na escola não para aprender especificamente, mas para conviver com seus pares. É, pois, papel da escola ser um espaço de encontro de culturas, levando em conta as culturas infantis e juvenis, mas, sem deixar de promover a transmissão do patrimônio cultural da qual as gerações adultas são depositárias.

Afirma Charlot (2000, p. 173) sobre os adolescentes de classe popular, inclusive no Brasil: “os alunos têm uma relação muito forte com a escola [...], mas [têm] uma relação muito fraca com o próprio saber”. Eles veem a escola como a garantia de “um bom futuro”, sem relacioná-lo com a aquisição do saber veiculado pela escola. O que talvez explique a dificuldade da instituição que “precisa trabalhar na transformação dos adolescentes em alunos quando eles não têm vontade [nem veem a necessidade] de se tornar alunos” (DUBET, 1997, p. 225). Também afirma Hébrard (2000): os adolescentes estão na escola não para aprender, mas para viver a cultura deles e, a cultura escolar é o preço a pagar para viverem, juntos, essa realidade. É preciso reconhecer que os jovens, principalmente os de classe popular, têm a escola como um dos únicos espaços de convivência. Fazem dela ponto de encontro, visto que a sociedade atual não tem suficientes políticas para tais jovens e não oferece espaços para estarem e conviverem.

### **A construção da categoria aluno**

A partir das percepções referidas em 2006 e 2007, o grupo investigou, na mesma escola, o funcionamento dos dispositivos pedagógicos implicados no processo de constituição, regulação e controle dos alunos – espaços de fala e escuta – a partir, prioritariamente, dos escritos de Foucault (1990, 1998) e de Larrosa (1994). Uma das noções importantes para o estudo foi a governamentalidade, compreendida por Foucault (1990, p.49) como "[...] contato entre as tecnologias de dominação dos demais e as referidas a si mesmo [as tecnologias do eu]". A partir do entendimento de que chegam às escolas crianças e jovens que precisam ser constituídos como alunos, privilegiou-se o estudo da incidência dos problemas disciplinares, da frequência de comportamentos não escolares, e da aparente negação da escola de seu papel de regulação e governo para a construção da categoria social aluno. O entendimento de que o sujeito aluno vai sendo moldado a partir de sua inserção na instituição escolar, sendo efeito das práticas propostas, levou o grupo a privilegiar o estudo da construção da categoria aluno, a partir de noções como disciplinamento e subjetivação. Analisou-se procedimentos presentes no dia a dia da escola, responsáveis pela produção social do corpo dos alunos, pelo seu disciplinamento – espaços intencionais de auto avaliação e avaliação da escola - . Acreditando que “a naturalização deste processo [tornar-se aluno] só se dá via ensinamentos” (Milstein e Mendes, 1999, p. 103), e constatando que procedimentos com vistas à construção da categoria aluno não estão mais visíveis nas rotinas escolares, como ocorria na escola moderna. Não se ensina, mas exige-se posturas, numa época em que as relações indubitavelmente se democratizaram nas escolas em geral (HORST e NARODOWSKI,1999).

Tendo em vista a presença da nova população na escola, foi necessário investigar e problematizar, também, temas como alfabetização e letramento ao longo do EF; a homogeneidade das propostas pedagógicas e dos conteúdos adotados; a exigência de conhecimentos padronizados para alunos heterogêneos; as possibilidades de aprendizagem dos alunos especiais, o papel de educador dos professores dos anos finais do EF, especialistas em áreas do conhecimento, sem uma formação pedagógica que abarque tal dimensão. Lembrando ainda que os saberes escolares são invenções modernas que precisam adequar-se aos alunos contemporâneos, o que tem sido também foco de investigação.

Na ocasião surgiram questionamentos na escola sobre a validade das TPs, que passaram a ser vistas como local dos não aprendentes e não favorecedoras de aprendizagens pela falta de desafios cognitivos. Foi quando a escola adotou o projeto de Docência

Compartilhada (DC), visando permitir a inclusão dos alunos das TPs, em geral alunos com NEEs, em turmas regulares. Tal projeto passou a funcionar com duas pedagogas no I Ciclo e com uma professora das áreas específicas de conhecimento e uma pedagoga, a partir do II Ciclo, atendendo na mesma turma alunos ditos normais e anormais, visando desconstruir a segregação escolar e valorizar a diversidade de aprendizagens.

Para a criação dessa proposta algumas escolas do município se apoiaram nos estudos de Baptista (2006) e Beyer (2006), que defendiam que para um grupo homogêneo de crianças pode ser suficiente um professor, mas que, numa classe inclusiva, é necessário mais de um professor e um número menor de estudante, para permitir intervenções mais pontuais, contemplando as singularidades, as aprendizagens prévias e os diferentes tempos de cada um.

O grupo de pesquisa, em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a LDB da Educação Nacional, de 1996, sempre defendeu a heterogeneidade nas classes escolares. Na ocasião passou a priorizar na escola os processos de inclusão nas turmas de DC, analisando as práticas desenvolvidas para posicionar o aluno incluído, como sujeito que aprende, de acordo com as propostas de Educação Inclusiva que propugna uma escola aberta às diferenças, avançando da *integração* – a adaptação dos alunos à escola – para a *inclusão* – a adaptação da instituição a todos alunos.

No ano letivo de 2008 a organização das turmas de DC com a chegada de um número significativo de alunos incluídos no II e no III Ciclo – alunos com NEEs e ou vulnerabilidade social – moveram os estudos. A reflexão sobre o espaço para a fala e escuta dos alunos, como dispositivo pedagógico utilizado na constituição dos mesmos como alunos, continuou sendo privilegiada.

Em 2009, por solicitação da escola, o grupo assumiu a análise das condições de leitura e escrita dos alunos que estavam chegando no III Ciclo, através do subprojeto “*A Produção textual de alunos do III Ciclo: análise das aprendizagens construídas e proposição de estratégias pedagógicas com vistas a avanços no processo da escrita*”. A escola adotou um novo desafio: olhar para as produções e as falas dos alunos para discutir o fazer escolarizado, questionando: *que escutas fazer daquilo que emerge das produções para repensar as práticas escolares?* Num projeto que defende “diferença não é deficiência” – perguntou-se: *Qual era o espaço para as diferenças? O imperativo contemporâneo da inclusão não estaria visando à captura e ao desaparecimento daquele que difere?* Tais questões exigiam deslocamentos no modo de olhar o aluno, o outro, o conhecimento, os saberes, as intervenções pedagógicas e

suas finalidades. Foram enfatizadas investigações sobre: *como ressignificar o currículo, incluindo as experiências dos alunos? Como ressignificar as lógicas e saberes dos alunos, reconhecendo indícios de conhecimentos em processo para ampliar esses saberes? Indícios capazes de contemplar a diversidade de conhecimentos, tão necessária no currículo escolar.*

Para o exame das produções dos alunos, o grupo inspirou-se nos estudos de Larrosa (1996) que discutem a narrativa – as histórias que nos contam e que contamos – como um gênero de discurso em cuja intertextualidade somos constituídos e nos constituímos. Nesse sentido, o ver-se e o ouvir-se atuam como mecanismos que produzem ou transformam as experiências que as pessoas têm de si mesmas e da sua existência.

Ainda no ano de 2009 e também em 2010, tendo em vista a *análise das experiências pedagógicas propostas e das aprendizagens em turmas de DC*, foram investigadas, primordialmente, duas turmas do III Ciclo visando analisar: a modalidade de DC entre pedagogos e especialistas; a enturmação conjunta de alunos normais e anormais; as atividades pedagógicas e as aprendizagens detectadas respeitando características de alunos e professores; os processos avaliativos e os encaminhamentos dados a partir dos Conselhos de Classe, especificamente aos alunos com NEEs.

Ainda em 2010 e 2011 a questão - *Como as práticas curriculares e didático-pedagógicas têm sido desenvolvidas para constituir o sujeito aluno contemporâneo, considerando os processos de inclusão presentes no EF?* - deu continuidade à pesquisa.

Na investigação do processo avaliativo, foram analisados 84 pareceres de turmas do III Ciclo da escola, referentes aos 1º e 2º trimestre de 2010, visando identificar os parâmetros utilizados para posicionar o aluno como aprendiz. As análises mostraram que a avaliação nas turmas de DC teve um êxito relativo ao tentar deslocar antigos processos e construir outros em função do processo de inclusão. Concordamos com Esteban (2004) sobre ser necessário atentar para os processos individuais, visto que cada aluno aprende de forma distinta. Constatou-se que as práticas avaliativas, direcionadas aos alunos ditos normais, ainda focavam com mais ênfase no comportamento ou nos erros dos alunos. Por outro lado, em relação aos alunos ditos anormais, as discussões centravam-se nas aprendizagens, conhecimentos adquiridos e no âmbito da socialização.

Em 2011 e 2012 foram realizados encontros, *Rodas de Conversa*, com professoras de turmas do II ano do III Ciclo, sobre – *avaliação, aprendizagens, currículo e metas da escola* – visando o aprimoramento dos processos pedagógicos. Destacou-se a discussão sobre Mapas

Conceituais<sup>4</sup>. Segundo a equipe diretiva com a finalidade de “fugir” da tradicional lista de conteúdos, anualmente é realizada uma atividade assim denominada, que envolve professores e alunos, para definição dos conteúdos a serem estudados. Em 2012 foram propostas a elaboração de mapas conceituais sobre as temáticas: *Preconceito, Racismo, Diferença, Meio Ambiente*, após ouvir os alunos. A iniciativa permitiu a participação dos alunos, mas a seleção do que devia ser ensinado ficou mais a cargo dos professores. A atividade pode ser considerada como uma técnica de captura e ordenamento das múltiplas vozes, deslocando-se dos programas instituídos ou dos livros didáticos para as professoras. Os assuntos continuaram regidos pelo saber disciplinar das professoras sobre o que deve ser ensinado a todos. Cabe ressaltar, contudo, que a elaboração dos mapas levou o professorado a deslocar-se de uma condição de transmissão apenas, para um papel de escuta e olhar atento e também de criação. As discussões possibilitaram perceber que para “sair” das práticas pedagógicas tradicionais e hierarquizantes tornam-se necessários olhares críticos para as “verdades”<sup>5</sup> que vão sendo postas em funcionamento. Colocando-se na condição de não saber, para aprender com os outros, o que, talvez, possibilite novas criações no cotidiano das escolas, conforme Souza; Xavier; Traversini; Dalla Zen e Lehenemann (2012).

Na mesma época, o ensino e as aprendizagens, numa turma de DC do I Ano do III Ciclo foram foco de estudos de duas pesquisadoras do grupo, tendo em vista sete dos alunos apresentarem NEEs em várias dimensões (TGD - autismo - deficiência mental, etc.) além de alguns estarem em situação de vulnerabilidade social. A investigação a partir de observações teve desdobramentos através de uma metodologia chamada de *Intervenção Compartilhada*<sup>6</sup>, que possibilitou interagir com os alunos e as professoras, durante e após os trabalhos em aula (HICKMANN; DALLA ZEN; XAVIER, 2014). Essa perspectiva de pesquisa oportunizou a “criação de dados” e não apenas uma “coleta de dados” e instigou a seguinte ação metodológica: após as observações, os registros das pesquisadoras eram enviados às professoras marcando um encontro para discutir impressões, práticas e novos

<sup>4</sup> Embora a terminologia usada de “mapa conceitual” a elaboração que ocorre parece referir-se mais a um mapa de temas e ou de tópicos para estudo.

<sup>5</sup> Segundo Foucault (1998, p. 12), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”.

<sup>6</sup> Nossa visão de *intervenção compartilhada* aproxima-se do conceito de pesquisa participante na dimensão da implicação das professoras pesquisadoras nas atividades de sala de aula, tanto no planejamento, quanto na análise e implementação do mesmo. Distancia-se de tal conceito ao conceber a participação de forma rizomática.

encaminhamentos de trabalho. Foram percebidos deslocamentos nas posições das professoras - uma Pedagoga e uma professora de História - caracterizando um processo de hibridização de posições e saberes, uma borração de fronteiras. As aulas planejadas para todos, com adaptações, visavam atender os alunos em suas peculiaridades, procurando não velar as diferenças. Mas, os alunos com NEEs, muitas vezes, solicitavam as mesmas tarefas dos demais, o que, às vezes, gerava tensões na aula (TRAVERSINI; XAVIER; RODRIGUES; DALLA ZEN; SOUZA, 2012). Tal experiência sinalizou a relevância da qualidade das intervenções: acolhida de curiosidades e dúvidas assim como explicações ilustradas com exemplos do cotidiano.

Ainda neste período, 2011 e 2012, considerando a proposta do Ciclo da Alfabetização e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>7</sup> (BRASIL, 2012), professoras do grupo especialistas na área, investigaram tal processo na escola, objetivando visibilizar a complexidade de tal processo, discutir intervenções didáticas na alfabetização considerando os estudos linguísticos contemporâneos, e estudar estratégias que respeitassem as singularidades dos alunos e proporcionassem um aprendizado coletivo. Foi acompanhado o trabalho da professora de uma turma de I ano do I Ciclo, procurando estabelecer também relações entre as práticas de letramento que acontecem na escola e as que ocorrem em outras esferas sociais (PICCOLI; DALLA ZEN, 2013).

Em 2013 as diferentes atividades realizadas foram registradas em um *e-book* que destacou, prioritariamente a proposta de DC na escola e também em outras escolas que, haviam aderido à proposta, mas que a falta de apoio administrativo, inviabilizou sua continuidade (TRAVERSINI, C. S; DALLA ZEN, M.I.; FABRIS, E.T.H.; DAL IGNA, M.C. (2013), discussões registradas também por Xavier; Souza e Monteiro (2013).

Também em 2013 a participação nos Conselhos de Classe das turmas do III Ciclo, que estavam encerrando o EF, levou a questionamentos sobre o destino desses alunos após a conclusão deste ciclo: *os alunos que saíam da escola estavam no Ensino Médio –EM - ? E como estavam se desempenhando naquela etapa?* A fim de conhecer os projetos de vida de tais alunos foi-lhes solicitado responderem: *Quais meus planos/projetos de vida para o próximo ano?* Foram produzidos 27 textos, dos quais 22 apresentaram planos de futuras profissões como, por exemplo, ser jogador de futebol, sendo que apenas nove alunos

---

<sup>7</sup> “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do EF” (BRASIL, 2012, p. 11).

apresentaram expectativas de realização de um curso superior. Um aspecto destacado foram as dificuldades mencionadas pelos alunos para a realização de suas expectativas, devido a problemas financeiros ou familiares.

Em 2014, procurou-se conhecer a real situação dos alunos que haviam finalizado o III Ciclo nos anos de 2012 e 2013. Em relação ao ano de 2012, de um total de 30 alunos da turma de formandos<sup>8</sup>, 17 estavam no EM em 2013. Em 2014, três deles estavam no segundo ano do EM, seis frequentavam ainda o primeiro ano, oito não estavam estudando e cinco continuavam na escola - repetindo o último ano do III Ciclo e ou participando de atividades extracurriculares, como o PTE (Programa de Trabalho Educativo), para manter o vínculo com o programa e com a instituição. Tratavam-se de alunos portadores de NEEs. Em relação aos 46 alunos que terminaram o III Ciclo em 2013, 23 estavam no EM no início de 2014, ou seja, 50% do total.

Desse modo, foi possível constatar que, dos 76 alunos concluintes do III Ciclo, nos dois anos analisados, aproximadamente 50% cursavam o EM em 2014. O que é um dado promissor, tendo em vista a reconhecida dificuldade de jovens da periferia terem acesso e permanência nas escolas de EM localizadas nas regiões centrais da cidade, o que implica em gastos com transporte além de longos períodos de deslocamento. Escolas estas ainda com propostas de ensino muitas vezes diferenciadas das condições e necessidades dos mesmos.

### **O momento atual**

A partir de 2013 foi iniciada a organização e a análise dos materiais oriundos das diferentes etapas das investigações e em 2014 e 2015 foi dada continuidade a tal organização visando divulgar as experiências vivenciadas assim como as constatações e dúvidas coletadas.

Os objetivos atuais da pesquisa estão centrados nas possibilidades e nos entraves dos alunos de periferia ao término do EF em dar continuidade a sua escolarização no EM. O estudo visa, ao dar visibilidade a tal situação, contribuir na qualificação das políticas públicas para que as mesmas venham a permitir aos jovens brasileiros, oriundos das camadas menos favorecidas da população, a conclusão de todas as etapas da Educação Básica como previsto na legislação.

## **REFERÊNCIAS**

---

<sup>8</sup> É importante informar que oito, dos 30 alunos egressos em 2012, não puderam ser localizados em 2014.

ABRAMOVAY, M. *et al.* *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e sociedade*. Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.

BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) *Inclusão e escolarização – múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 83-93.

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafio dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 189-230.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) *Inclusão e escolarização – múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BRASIL. Ministério da Educação - SEESP. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. 31 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília, DF, 2012. [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf). 4 mar. 2013.  
C. *et al.* (Org.) *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 169-177.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5/6, p. 222-231, mai/dez. 1997.

ESTEBAN, M. T. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. RJ: DP&A, 2004. p. 159-177.

FOUCAULT, M. Verdade e Poder. In: *Microfísica do poder*. RJ: Graal, 1998, p. 4 - 14.

FOUCAULT, M. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 29ª ed., 1989.

FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREITAS, L. C. *Cultura e currículo: uma relação negada na política do sistema de progressão continuada no Estado de São Paulo*. Tese (Doutorado) São Paulo, PUC SP, 2000.

GEERTZ, C. Estar lá, Escrever Aqui. *Diálogo*. São Paulo, v. 22, n. 3, p. 58-63, 1989.

HÉBRARD, J. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p.5-17, maio/jun. 2000.

HICKMANN, R. I.; DALLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. F. Intervenção compartilhada em uma sala de aula inclusiva: uma experiência metodológica no ensino de história. *Perspectiva* (UFSC), Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 999-1017, 2014.

HORST, C. V. D.; NARODOWSKI, M. Orden y disciplina son el alma de la escuela. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 91-113, 1999.

LARROSA, J. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, J. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461 - 482.

MOREIRA, A. F. e TADEU, T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. SP: Cortez, 2011.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. *La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Niño y Dávila, 1999.

PICCOLI, L.; DALLA ZEN, M. I. H. Alfabetização no 1º ano: cenas de sala de aula em foco. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. Anais... Recife: UFPE, 2013.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. *Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã*. Cadernos Pedagógicos nº 9, dezembro de 1996.

SOUZA, N.G. S.; XAVIER, M. L. M. F.; TRAVERSINI, C. S.; DALLA ZEN, M. I. H.; LEHNEMANN, C. R. Leituras e desdobramentos possíveis de textos escolares de alunos do III ciclo. In: FETZNER, A. R. (Org.). *Como romper com as maneiras tradicionais de ensinar? Reflexões didático-metodológicas*. RJ: WAK, 2012, v. 6, p. 195-218.

TRAVERSINI, C. S.; XAVIER, M. L. M. F.; RODRIGUES, M. B. C.; DALLA ZEN, M. I. H.; SOUZA, N. G. S. de. Processos de inclusão e Docência Compartilhada no III Ciclo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.28, n.02, p.285-308, jun. 2012.

TRAVERSINI, C. S; DALLA ZEN, M.I.; FABRIS, E.T.H.; DAL IGNA, M.C. (Org). *Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013, p. 125-139. [Http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf](http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf). 4 ago. 2015.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. V. (Org.). *A escola tem futuro?* RJ: DP&A, 2003, p.103-123.

XAVIER, M. L. M. F. Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios. In: *Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciência*. Porto Alegre: UFRGS/EDITORA; 2007 p. 35-52.

XAVIER, M. L. M. F.; RODRIGUES, M. B. C.; HICKMANN, R. I.; FORTUNA, T. R.; JUNQUEIRA, H. Turmas de progressão na Escola Cidadã - organização escolar,

planejamento pedagógico e construção de normas de convivência em discussão. In: 23<sup>a</sup> REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu: ANPEd, 2000.

XAVIER, M. L. M. F.; SOUZA, N. G. S.; MONTEIRO, M. R. C. Diferenças no III ciclo do ensino fundamental: experienciando outras práticas pedagógicas. In: TRAVERSINI, C. S. et al. (Org). *Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013, p. 125-139. <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>: 4 ago. 2015.