

REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES E FAMÍLIAS SOBRE UMA ESCOLA POR CICLOS

FORTES, Gilse Helena Magalhães – PUCRS –

GT: Educação Fundamental /n.13

Agência Financiadora: não contou com financiamento

A escola por ciclos, em suas diversas formas e concepções, vem se tornando elemento de estudos e debates em várias dimensões político-educacionais. Neste trabalho, através de observações de campo e fontes primárias (documentais e orais), exponho e analiso as representações de estudantes e familiares sobre a primeira escola por ciclos da Rede Municipal de Porto Alegre.

Essa escola está estruturada em três ciclos de três anos, iniciando aos seis anos de idade. O Laboratório de Aprendizagem (oferecido no turno contrário) é a principal atividade externa de apoio ao processo de escolarização sem retenção ao longo dos ciclos. A proposta e o regimento dessa escola foram elaborados em um debate com a comunidade escolar no ano de 1995.

Não obstante todo esse processo, a estruturação dessa escola em ciclos com progressão continuada evidencia-se como uma transição na cultura das próprias famílias na superação de descrenças iniciais:

Minha mãe também não acreditava muito no início. Mas agora as pessoas passam, quem sabe que eu estudo em uma escola ciclada, e perguntam o que ela acha. Ela diz que é bem melhor escola ciclada que não tem nota, mas tem obrigação do aluno aprender, cria vontade própria de ele aprender. Ela acha legal, bem boa a escola (EGER3IIIA95¹).

A minha mãe reclamava porque não tinha prova. Aí, ela dizia que era uma escola muito fraca, mas daí, depois que foi a primeira entrega do dossiê, ela viu que era puxado e que eles avaliavam bem (EGER2IIIO96).

No começo, a minha mãe não acreditava na escola: - De repente essa escola não é boa para tu entrar, não roda. Ela achava que eu não ia aprender nada. Daí, ela começou a ver que eu estava aprendendo (EGER3IIIO95).

¹ Entrevistas com grupos de estudantes representantes de turmas do II e III ciclo, realizadas em 1999. Código usado EGER, mais as especificações de ano, ciclo, gênero e ano de ingresso nessa escola. Neste caso, 3º ano do III ciclo, aluna, ingressou em 1995. Nas citações posteriores, indicarei apenas as especificações em nota de rodapé na primeira fala exposta de cada sujeito.

A questão do ensino *fraco* ou *forte*, nos termos usados pelas famílias, já foi e continua sendo objeto de análise dos professores. Os referenciais de julgamento que, normalmente, as famílias usam é a seqüência dos conteúdos dada pelos livros didáticos e seguida por outras escolas em que essas famílias possuem parentes, amigos, etc. Os que indicam o ensino como *forte* geralmente se referem ao que perceberam de crescimento e aprendizagem em seu filho e no que a escola lhes tem oferecido no processo educativo. Todavia, os próprios alunos, ao expressarem sua opinião sobre esses elementos, dividem-se em duas posições principais: uma, que ao indicar o *forte*, o *puxado*, reflete o que conhecem e vivenciam para além do normalmente oferecido pelas escolas em sua faixa etária; outra, que menciona o *fraco* de alguns componentes curriculares em relação ao que amigos estão tendo em outras escolas, concluindo pelo ensino fraco da escola: *Eu achei meio fraco foi história. As minhas primas falam que a história no colégio delas está mais avançada. Mas eu acho, como a colega disse, cada escola tem o seu jeito de ensinar. Aí, as professoras vão vendo, só que temos de estudar tudo* (EGER3IIA96²)

Entre si questionam-se pelo que não existe em outras escolas e, aí, o raciocínio se perde, ou o *fraco* fica *forte*, ou desqualificam esses componentes como menos importantes. Ao comentar as diferenças entre escolas, alguns alunos têm um cuidado em não diferenciar a sua escola das outras: *A única diferença é que na outra escola nota. Fazia teste, valia nota. As diferenças não são muitas* (EGER3IIA98³). Outros buscam separar bem as diferenças e contrapor a tese do *fraco*:

É uma escola bem dizer como a particular. Uma certa idéia como a particular. Tem até coisas a mais que o colégio particular, né? Isso foi bom para uma escola, isso foi bom para uma escola assim [pública] (EGER3IIIO96⁴).

Quando eu entrei aqui no colégio todo mundo dizia que era fácil, mas não é, porque as professoras puxam pela gente para a gente aprender mais (EGER2IIIA95⁵).

Os alunos parecem, nesse sentido, querer manter um conceito bom sobre a escola, seja igualando-a às outras, como se dissessem *aqui não é mais fácil do que lá*, seja diferenciando-a, insinuando *aqui é muito melhor do que lá*. Aparece muito o

² 3º ano do II ciclo, aluna, ingressou em 1996.

³ 3º ano do II ciclo, aluna, ingressou em 1998.

⁴ 3º ano do III ciclo, aluno, ingressou em 1996.

⁵ 2º ano do III ciclo, aluna, ingressou em 1995.

argumento das diferenças de componentes curriculares - Filosofia, Línguas Estrangeiras (Francês, Inglês, Espanhol), Arte-Educação (Artes Plásticas, Música, Teatro); de espaços, como a Mideoteca, a Biblioteca, e as instâncias de participação interna da escola. Pelo cotejamento com o VPOF⁶ (1/2000) e os comentários dos alunos, essa apreciação é compartilhada pela família:

A minha mãe gosta desta escola porque tem filosofia, tem inglês, tem espanhol, francês, tem teatro. Tem bastante coisa para a gente fazer que não tem nas outras escolas (EGER1IIIA98⁷).

Meus pais me dizem que eu sou um privilegiado, porque eles não tiveram o que eu estou tendo, o que eu tenho agora. Fazer assim o primeiro grau! (EGER3IIIO96).

Há, também, um julgamento dos estudantes bastante favorável em relação aos professores. Nele se evidenciam as qualidades do interesse, da atenção, da preocupação dos professores de que todos aprendam e as possibilidades de aprendizagem. Reconhecem, na postura dos professores, o que se pode chamar de testemunho: *O trabalho não é só as professoras ensinarem, né? Mas também elas passam um pouco de convivência, experiências próprias delas e a gente consegue fazer experiência com aquilo que a gente está trabalhando e vivendo* (EGER3IIIA95). A mediação professor-aluno fica clara pela descrição da atitude colaborativa que os alunos identificam na maioria dos professores. Essa mesma colaboração eles percebem no trabalho interno de grupos:

(...) nós saímos para a rua pesquisar com as pessoas. Também é bom porque você fica em dupla, não é sozinho. Então, se não sabe uma coisa, pede ajuda para o cara, ele sabe uma coisa que você não sabe e te ajuda (...) e todo mundo se ajuda assim (EGER3IIIA95⁸).

Eu acho melhor trabalhar em grupo, porque em grupo a gente desenvolve mais idéias (EGER1IIIO95⁹).

Como se observa, a forma de trabalho em sala de aula, proporcionando atividades mais compartilhadas, sem dispensar as individuais, parece ter uma boa receptividade. Os alunos percebem as implicações dessa forma e também seus limites.

Com a divulgação do trabalho da educação municipal, muitas famílias procuraram a escola exatamente por ela ser do jeito que é: *A minha mãe me botou aqui*

⁶ Ver Pelo Olhar da Família, questionário enviado trimestralmente a todas as famílias.

⁷ 1º ano do III ciclo, aluna, ingressou em 1998.

⁸ 3º ano do III ciclo, aluna, ingressou em 1995.

⁹ 1º ano do III ciclo, aluno, ingressou em 1995.

porque todo mundo que ela conhecia falava que aqui era a escola-chave de todas as municipais de Porto Alegre. Então, quando ela teve a oportunidade, foi a primeira coisa que ela fez (EGER1III099¹⁰). Essa publicidade, acompanhada de relatos e conversas entre vizinhos, gerou todo um imaginário em torno da escola. Muitas famílias buscam desesperadamente vagas para seus filhos com argumentos do tipo: *Meu filho precisa estudar aqui, pois lá [na outra escola] ele vive quebrando os vidros e eu tenho sempre que ir lá.*(AC¹¹, 1998). / *Meu filho já foi expulso de tudo quanto é escola, se não entrar aqui eu não sei o que vai ser dele* (AC¹², 1999). Obviamente, são formas de impressionar quem está atendendo na secretaria, e demonstram uma visão exagerada sobre as possibilidades dessa escola, além de evidenciar a tensão exclusão-inclusão entre os estabelecimentos de ensino da região.

Todavia, os estudantes vivem em suas relações de amizade a constante tensão em torno do valor do ensino por ciclos:

Tem alguns amigos meus que falam que todas as escolas de ciclos não tem prova, que é fácil, mas eles não convivem aqui o dia-a-dia que nem a gente (EGER2III096¹³).

Eles ficam dizendo que a gente está passando porque não tem prova, porque esse coleginho é fácil (...) (EGER2IIIA95).

Assim, vê-se, na comunidade externa próxima, uma supervalorização e, simultaneamente, uma desvalorização e descrédito da proposta político-pedagógica da escola. Por certo, a temática da avaliação está intrinsecamente ligada a essas representações.

Como vimos, para parte dos estudantes, o fato de não reprovar não implica não-aprendizagem. Quanto às formalizações da avaliação em relatório e não em nota, observa-se uma flutuação de visão relacionada ao tempo de estada do aluno nessa escola. Os mais antigos não só a aceitam mais como fazem considerações favoráveis:

Eu acho que o jeito que nossa escola faz, eu acho que é melhor que as outras escolas porque a gente está sendo avaliada todos os dias, e eles são uma vez por semana ou uma vez por mês que estão sendo avaliados (EGER2IIIA95).

Nota é um pouco relativo, porque tu pode tirar uma nota boa mas não dizendo o que tu aprendeu. Tu pode até decorar tudo, e não aprender (EGER3IIIA95).

¹⁰ 1º ano do III ciclo, aluno, ingressou em 1999.

¹¹ Anotações de campo, 1998.

¹² Anotações de campo, 1999

¹³ 2º ano do III ciclo, aluno, ingressou em 1996.

Percebe-se, nesses alunos mais antigos, uma visão de aprendizagem também como consciência de seu processo:

Só uma coisa que eu critico em relação às notas: um aluno, se a média é cinco, ele tira cem em todas as matérias. Depois do segundo bimestre, está passado, depois não quer mais: - *Ah! Tô passado, azar!* Por relatório como aqui, tem que aprender do início ao fim, não como lá (...) pois [lá] não tem a consciência do aluno que tem que aprender mais. (EGER3III096).

Diametralmente opostos a essa linha de argumento, alguns estudantes mais recentes na escola defendem a nota: *Eu acho nota legal porque se tu vai nas provas e vai calculando, e já sabe se está passado ou não antes do fim do ano e aqui já não* (EGER3II099¹⁴). Em outros, percebe-se a uma transição entre um ponto e outro:

Com nota eu acho que é diferente porque a gente aproveita [para colar] – eu não, mas tem gente que aproveita nas provas. Aqui, como não vale nota as pessoas, às vezes, não fazem tudo, deixam coisas em branco. Na nota, tem que fazer mesmo que bote errado, você tem que fazer porque vale nota, tem boletim, vai tudo no boletim. (EGER3IIA98).

Em relação às estruturas de apoio, os estudantes demonstram compreensão de sua função e, ao mesmo tempo, expressam os limites a serem superados:

No Laboratório, a gente aprende as coisas que a gente não consegue aprender nas salas de aula. Eu tinha muita dificuldade na matemática, então eu fui no laboratório e aprendi mais da matemática (EGER1IIIA95).

Deveriam fazer Laboratório mais dias por semana, mais vezes para os alunos que têm dificuldade ou que estão bem fracos. Eu acho, assim, que deveria ser umas três vezes por semana (EGER2IIIA95).

Fica evidente que as representações sobre a escola não são unânimes. Há representações de descrédito, embora se perceba uma tendência favorável à proposta político-pedagógica da escola. O que torna essas posições significativas é o fato de virem acompanhadas de críticas propositivas, mesmo no que não diz respeito diretamente ao sujeito, indicando envolvimento nas questões escolares.

Certamente, a história da escola, sua proposta e regimento e as representações da comunidade sobre ela desvelam algumas contradições do processo

¹⁴ 3º ano do II ciclo, aluno, ingressou em 1999.

escolar vivido e apontam, ao mesmo tempo, elementos para o debate sobre a escola por ciclos.