

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA ROSANA FETZNER

FALAS DOCENTES SOBRE A NÃO-APRENDIZAGEM ESCOLAR NOS CICLOS

PORTO ALEGRE

2007

CATALOGAÇÃO INTERNACIONAL NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

F421f Fetzner, Andréa Rosana

Falas Docentes Sobre a Não-Aprendizagem Escolar nos Ciclos / Andréa Rosana Fetzner. Orientador (in memoriam): Hugo Otto Beyer ; orientadora: Vera Maria Vidal Peroni ; co-orientadora: Maria Teresa Esteban. – 2007.  
167 p.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007, Porto Alegre, BR-RS.

1. Ensino por ciclos – Projeto pedagógico – Brasil. 2. Professor – Análise do discurso. 3. Aluno – Dificuldades de aprendizagem. I. Beyer, Hugo Otto. II. Peroni, Vera Maria Vidal. III. Esteban, Maria Teresa. IV. Título.

CDU –37.018.51(81)

---

Bibliotecária Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini – CRB-10/449

ANDRÉA ROSANA FETZNER

FALAS DOCENTES SOBRE A NÃO-APRENDIZAGEM ESCOLAR NOS CICLOS

Tese apresentada como requisito à obtenção do grau de Doutor junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial.

Orientador professor Dr. Hugo Otto Beyer (in memoriam).

Orientadora: professora Dra. Vera Maria Vidal Peroni

Co-orientadora: professora Dra. Maria Teresa Esteban - UFF

Porto Alegre

2007

In memoriam  
Professor Hugo Otto Beyer.

*Queremos que todos os alunos aprendam de verdade e aprender de verdade é aprender para a vida.*

Professora Elma, depoimento oral em município da Baixada Fluminense, setembro de 2005.

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre a proposta político-pedagógica dos ciclos para compreender as falas de professoras e professores que associam a esta forma de organização escolar a não-aprendizagem de seus alunos. Para a realização deste estudo foram pesquisadas as formas de implementação dos ciclos em três municípios brasileiros, onde as propostas apresentavam diferenças de conceituação e estrutura. A metodologia da pesquisa envolveu estudos documentais e pesquisa de campo em uma escola de cada um dos municípios estudados. O referencial teórico para a análise dos discursos e das práticas docentes foi buscado, prioritariamente, nas contribuições de Vygotski para o entendimento da aprendizagem e dos processos de desenvolvimento humano. Como resultado, obteve-se um entendimento das falas das professoras e dos professores críticos aos ciclos em duas perspectivas: na perspectiva política, através da qual os ciclos são criticados com o argumento de que representam uma forma de desqualificação da escola para os alunos das classes populares e, na perspectiva pedagógica, as críticas afirmam-se na impossibilidade de ensinar a todos os alunos de uma turma escolar, na inviabilidade de atender a alunos com diferentes saberes em uma mesma sala de aula e na necessidade da reprovação como instrumento de coerção. Este estudo desenvolve um diálogo crítico com estas falas docentes.

## ABSTRACT

This research shows a study about the political-pedagogical proposal of the cycles, carried out for understand the speeches of teachers who associate this type of school organization to difficulties concerning students learning. For achievement of this study were researched the forms of implementation of the cycles in three Brazilian counties, where the proposals presented differences of concepts and implementation structures. The methodology of the research involved documentary studies and field research in one a school of each one of the counties. The theoretical references for practices analysis of the educational practices cycles were sought with priority in the contributions of Vygotski about learning understanding and considering the trials of human development which cycles search references. As the result, we have an understanding of the teacher's criticism in relation to the cycles considering two perspectives. Considering the political perspective, the cycles are criticized using the argument that they represent a form of unqualified schools for students of popular classes. Considering the pedagogical perspective, the criticisms affirm that the act of teaching it is impossible to all students in a classroom, and as also as to attend the students with different knowledge in the same classroom. As one consequence, these teachers see the need of the reprobation as an instrument of coercion to knowledge. This study develops a critical dialogue with these teacher's speeches.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 O TEMA, SUA DELIMITAÇÃO E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	11
1.1 O tema e sua delimitação.....	11
1.2 O caminho metodológico .....	22
2 O QUADRO TEÓRICO DOS CICLOS.....	34
2.1 O conceito de educação e sua relação com o conceito de ciclos.....	34
2.2 A epistemologia da professora e os ciclos.....	37
2.3 As imagens curriculares e a democratização do acesso ao conhecimento escolar.....	43
3 A BUSCA DE PRÁTICAS DOCENTES CICLADAS.....	50
3.1 As questões da prática escolar observadas.....	50
3.1.1 O planejamento do ensino.....	50
3.1.2 A pesquisa sócio-antropológica. ....	51
3.1.2.1 O conteúdo escolar a partir da pesquisa.....	56
3.1.2.2 Pesquisa, conteúdo e currículo escolar.....	58
3.2 A organização dos espaços e tempos escolares.....	60
3.2.1 Classes de aceleração e turmas de progressão.....	62
3.2.2 Laboratórios de aprendizagem.....	65
3.2.3 Tempos de aprendizagem nas aulas comuns e no contra turno.....	67
3.3 As práticas avaliativas.....	69
3.4 Práticas docentes cicladas.....	74
4 A PESQUISA DE CAMPO.....	78
4.1 O município de Porto Alegre e o processo de implementação dos ciclos.....	78
4.2 A escola pesquisada na rede municipal de Porto Alegre.....	82



4.3 O município do Rio de Janeiro e o processo de implementação dos ciclos.....	88
4.4 A escola pesquisada no município do Rio de Janeiro.....	92
4.5 O município da Baixada Fluminense e o processo de implementação dos ciclos.....	106
4.6 A escola pesquisada no município da Baixada Fluminense.....	108
4.7 As tramas da pesquisa.....	120
4.8 Alguns dados sobre os alunos egressos dos ciclos.....	129
CONCLUSÃO.....	137
REFERÊNCIAS .....	155

## **FALAS DOCENTES SOBRE A NÃO-APRENDIZAGEM ESCOLAR NOS CICLOS**

### **INTRODUÇÃO**

A busca da construção de uma idéia original é o desafio inicial do processo de uma tese. Esta busca ou proposição, ainda incerta quando se começa um estudo, torna-se fator de angústia, de exigência, é disciplinadora dos tempos e leituras e, muitas vezes, de isolamento social. Mergulha-se com tal profundidade em um tema que o tempo parece parar, ao mesmo tempo que as produções acadêmicas a conhecer avolumam-se. Perde-se um pouco a noção do tempo e muito a noção do espaço que uma tese deveria ter.

O trabalho apresentado traz um estudo sobre a proposta político-pedagógica dos ciclos, realizado para compreender as falas de professoras e professores que associam esta forma de organização escolar à não-aprendizagem de seus alunos. Os ciclos no Brasil têm se apresentado como uma forma de organização escolar alternativa à organização seriada e com esta têm travado intenso debate nos meios acadêmicos, escolares e na mídia. Esta forma alternativa de organização escolar propõe agrupamentos de alunos com outros referenciais que não só o conhecimento anterior adquirido e, assim, se propõe a romper com a organização das turmas em séries.

A relevância desta discussão sobre as falas que associam a não-aprendizagem escolar à organização da escola em ciclos, para o contexto educacional brasileiro, encontra-se tanto na possibilidade de compreender alguns dos problemas históricos e culturais envolvidos na construção de nossa escola pública quanto ao analisar diferentes experiências em ciclos na identificação de pontos frágeis ou insuficientes da proposta.

Uma extensa experiência teórico-prática no tema desencadeou, no meu caso, a dificuldade em encontrar o que seria realmente novo, relevante ou original para quem trabalha com a experiência dos ciclos, seja no âmbito teórico ou prático. O trabalho que aqui apresento traz uma síntese provisória das minhas leituras e experiências em ciclos e busca apresentar uma reflexão sobre quais os fundamentos e argumentos que embasam as falas docentes, quando relacionam a não-aprendizagem escolar à organização escolar em ciclos.

O ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a realização do doutorado em 2002 tinha como enfoque a compreensão crítica do discurso das professoras e dos professores sobre os ciclos de formação. A primeira parte da pesquisa de campo, realizada no final de 2003, teria sido a tese em si, caso os caminhos da vida pessoal não me tivessem levado ao Rio de Janeiro, onde a discussão dos ciclos fervia por outras óticas e, formuladas a partir de outros conceitos, mostrava algumas abordagens que se apresentavam novas em relação ao processo porto-alegrense estudado em 2003.

A partir de 2004, tive a oportunidade de participar no GRUPALFA, Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares, em pesquisa coordenada pela professora Maria Teresa Esteban, na Universidade Federal Fluminense, cujo enfoque era “A (re) construção do saber docente em avaliação: desafios e possibilidades das escolas organizadas em ciclos”. A participação nessa pesquisa colocou-me em contato com o trabalho desenvolvido desde 2002, propiciando iniciar o processo de compreensão de outras falas e formas de perceber os ciclos. A partir dessa experiência, decidi elaborar um estudo sobre essas diferentes realidades que pensei ser mais profícuo para a reflexão do tema no contexto brasileiro.

A bolsa doutorado sanduíche país, recebida do CNPq durante o ano de 2005, permitiu-me aprofundar os estudos em propostas diferenciadas sobre ciclos em Porto Alegre, onde o processo de implementação se deu a partir da adesão das escolas e para todo o ensino fundamental (implementado durante o Governo da Administração Popular), em um município da Baixada Fluminense<sup>1</sup>, onde o processo apresenta a influência dos parâmetros curriculares do MEC (governo Fernando Henrique Cardoso), chamado de “ciclos de aprendizagem” e conservando a referência das séries a cada dois anos de escolaridade, e na cidade do Rio de Janeiro (implementado durante o governo de Luiz Paulo Conde, Partido da Frente Liberal e conservado pelas administrações sucessivas do PFL), que atingiu apenas o primeiro ciclo até 2006 e concentrou a proposta entre os professores dos três primeiros anos de escolaridade, embora o debate abarque todo o ensino fundamental.

Nesse contexto de estudo e experiências, a tese que aqui apresento, após o trabalho com essas realidades políticas, econômicas e culturais diversas, discute os diferentes conceitos de ciclos presentes em cada realidade, os processos de implementação das propostas, os tempos e espaços escolares e as falas docentes em diferentes redes de ensino.

---

<sup>1</sup> A identidade do município da Baixada Fluminense não será divulgada, atendendo ao pedido da Secretaria Municipal de Educação que autorizou a pesquisa, solicitando sigilo quanto à identificação. Quanto aos demais municípios, possui o consentimento informado sem restrição à divulgação.

O que encontro como síntese possível neste momento é que estas falas oscilam e imbricam-se em uma justificativa que ora tende a uma abordagem política dos ciclos, referindo-se às suas intenções para com o ensino a ser oferecido às classes populares, ora apóia-se em uma perspectiva pedagógica que disputa o entendimento de que: (a) em uma turma escolar é ou não possível e necessário que todos os alunos aprendam; (b) é ou não possível ensinar em turmas cujos saberes dos estudantes são muito diferenciados.

A metodologia da pesquisa realizada envolveu estudos documentais, pesquisa de campo em três escolas de municípios diferentes e complementação das entrevistas em órgãos de governo e em algumas escolas que recebiam alunos egressos dos ciclos. Este último caso ocorreu no município de Porto Alegre, onde a proposta tinha mais tempo de implementação. Como principal referencial teórico para o entendimento da proposta de ciclos foram trazidas as contribuições de Vygotski.

A apresentação desta pesquisa será feita em quatro capítulos: no primeiro, apresento o tema, sua delimitação e a metodologia de trabalho desenvolvida. No segundo, sintetizo o quadro teórico em suas dimensões políticas e pedagógicas. No terceiro, procuro descrever o que encontro como práticas docentes cicladas e, no quarto capítulo, a pesquisa de campo é apresentada e analisada, buscando a consolidação da tese.

## **CAPÍTULO UM: O TEMA, SUA DELIMITAÇÃO E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo apresenta a organização escolar em ciclos, situando-a no contexto histórico das políticas educacionais públicas brasileiras e em suas contraposições à organização escolar seriada. Também são apresentados os diferentes conceitos de ciclos encontrados e delimitados nesta pesquisa. Em um segundo tópico, o caminho metodológico adotado para o desenvolvimento do trabalho é descrito, indicando a necessidade de trabalhar com uma abordagem dialética entre a objetividade histórica dos contextos observados e a subjetividade dos observantes, no caso os professores em suas percepções de amor e ódio aos ciclos. Estas necessidades justificam os caminhos percorridos entre os paradigmas hermenêutico e crítico-dialético.

### **1.1 O TEMA E SUA DELIMITAÇÃO**

Esta tese tem como objeto de estudo as falas de professoras e professores sobre a não-aprendizagem como decorrência da organização escolar em ciclos. Proponho o estudo destas falas no contexto histórico de implementação dos ciclos, a partir da abordagem da fundamentação política e pedagógica do projeto. De uma forma geral, este trabalho pretende colaborar na compreensão crítica dos conflitos presentes nas falas sobre a não-aprendizagem.

A escola de ensino fundamental no Brasil organiza-se predominantemente em séries. Segundo dados do INEP, no ensino fundamental, em 2005, tínhamos 64,84% das matrículas em séries, 19,64% das matrículas em ciclos e 15,52% das matrículas em sistemas que mesclavam séries e ciclos. As séries, noção inspirada na divisão do trabalho à época da Revolução Industrial para otimização do tempo, consistem em oferecer para um grande número de pessoas um mesmo ensino, em um tempo definido pelo ano civil. Com a imposição do tempo físico sobre os processos e rotinas educacionais, os conhecimentos são divididos em séries e algumas séries, em disciplinas. A atividade escolar consiste no repasse dos conhecimentos seriados a uma massa de alunos em um tempo definido pelo ano civil.

O entendimento da educação escolar como o repasse de conhecimentos seriados faz com que o professor se identifique enquanto professor de uma determinada disciplina/série e,

portanto, de um determinado conteúdo. O professor deixa de ser o professor de um grupo de alunos para ser o professor de uma disciplina ou de uma série. A série é definida pelos conteúdos que a compõem. A reprodução intensa marca o fazer docente – reprodução de informações, de provas, de tempos escolares de cinquenta minutos, de rotinas administrativas – e acaba por gerar a alienação do trabalhador, ou seja, seu afastamento do domínio do processo educativo em seu conjunto.

Mesmo nas séries iniciais do ensino fundamental, onde o tempo de aula não é tão fragmentado quanto nos anos finais, e em que os professores parecem perceber seus alunos enquanto sujeitos que estão em um desenvolvimento crescente e contínuo, embora nem todos apresentem o mesmo desenvolvimento, a estrutura de organização escolar leva estes professores, ao final de cada ano letivo, a definir aqueles que teriam condições para atender as demandas do ano seguinte e aqueles que, sem estas condições, precisam repetir a série.

Analisando o caso brasileiro da expansão educacional de 1920 para cá, Beisiegel (2002) indica alguns dos recursos tomados para a extensão da oferta, entre estes a contratação de professores não habilitados e o investimento no livro didático como um instrumento capaz de suprir a falta de preparação dos professores.

A necessidade da expansão educacional, verificando-se as condições apresentadas no caso brasileiro, foi suprida pela lógica da seriação do ensino: ensino em massa de um conteúdo proposto pelo livro didático a ser transmitido por um professor com pouca ou nenhuma formação em processos de ensino e aprendizagem. Outras características, como a falta de investimentos estatais, os baixos salários, a improvisação de escolas etc., segundo Beisiegel, são marcas do nosso processo histórico de escolarização.

Buscando escolarizar o maior número de indivíduos no menor tempo e com os menores custos possíveis, são divididas ao máximo as tarefas a serem realizadas e atribuídas responsabilidades baseadas na atividade individual e no esforço pessoal. Ao mesmo tempo que há a seriação dos conteúdos escolares, também são massificadas as provas avaliativas.

Assim, em uma escola seriada, a lógica de organização inclui a responsabilidade individual dos professores sobre o conteúdo a ser ensinado, a divisão dos alunos em grupos supostamente homogêneos em conhecimentos (saberes e não-saberes atribuídos a cada série), a necessidade de constatar, ao final do ano letivo, quais estudantes conseguiram, com base no interesse, na capacidade pessoal, na maturação ou no acompanhamento familiar, obter o conhecimento que lhes foi ministrado (devolver ou demonstrar este conhecimento nos testes aplicados).

Há quase um século, no Brasil, o fracasso do sistema seriado tem sido denunciado<sup>2</sup> por produzir a alienação dos trabalhadores (professoras e professores) sobre o seu fazer docente, gerada pela divisão entre os que fazem e os que planejam as ações nas escolas e pelo seu desconhecimento dos princípios básicos daquilo que supõem ensinar e das características inerentes ao processo de aprendizagem. Esse processo leva estes trabalhadores a perceberem seus alunos como cada vez mais ignorantes daquilo que a escola se propõe a ensiná-los<sup>3</sup>, sinais do fracasso da seriação enquanto forma de organização escolar.

Pela padronização escolar inerente ao processo seriado, diferenças oriundas das práticas sociais e culturais muitas vezes são tomadas como incapacidade de aprendizagem. A vida em um mundo segregado como o nosso, dividido entre os que têm e os que não têm seus direitos básicos garantidos – segundo dados da ONU (2005), quatro em cada dez latino-americanos vivem em favelas, meio milhão de mulheres ainda morrem de parto ao ano e 2 a 3 milhões de pessoas morrem anualmente de malária –, parece indicar a necessidade de se propor uma escola da qual todos possam usufruir, ou seja, na qual todos possam aprender.

No Brasil, ainda se discute se a escola pública em série<sup>4</sup> ensina mais, porque reprova os que não aprendem, fazendo-os repetir o ano letivo por um ou vários anos, ou se os ciclos causam prejuízo, na medida em que não permitem, ao final de cada ano letivo, determinar a reprovação dos alunos que demonstram insuficiência frente aos conhecimentos que a escola disse oferecer.

A denúncia do fracasso das séries (que se organizam a partir da divisão dos fazeres e da fragmentação dos conhecimentos a serem trabalhados, em um sistema no qual cada um faz por si) e o anúncio de uma outra lógica para o ensino fundamental têm como princípio a necessidade de criar um sistema escolar menos excludente, mais democrático e comprometido

---

<sup>2</sup> Mainardes (2001) e Beisiegel (2002) indicam que Sampaio Dória, em 1918, e Oscar Thompson, em 1921, já propunham o rompimento com a avaliação seletiva, instrumento de organização das turmas na escola seriada.

<sup>3</sup> O INEP apontava, em 2001, que apenas 5,34% dos 2.067.147 alunos concluintes do Ensino Médio, avaliados pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), apresentavam um nível de proficiência condizente com o considerado adequado pelo Sistema, ou seja, eram *leitores competentes*. Em matemática, apenas 5,99% dos alunos foram considerados como estudantes que *interpretam e sabem resolver problemas de forma competente, fazem uso correto da linguagem matemática específica e apresentam habilidades compatíveis com a série em questão* (INEP, 2004, p.11). O SAEB, em 2005, indicou que, em uma escala de 125 a 350, os alunos de quarta série no Brasil obtiveram um aproveitamento médio de 172 em português e 180 em matemática. Já os alunos de oitava série obtiveram o aproveitamento médio de 222 em português e 237 em matemática (fonte: site MEC).

<sup>4</sup> A série, associada à idéia de graduação do conhecimento, organiza-se em blocos de conteúdos previamente definidos (por professores, ou por mantenedoras de redes de ensino ou mesmo pelo livro didático) para cada ano escolar a ser cursado, compartimentando o conhecimento, com base na idéia de linearidade. É a linearidade proposta pela série que implica a aprovação ou reprovação dos alunos ao final de cada ano letivo, considerando que o conteúdo trabalhado em uma série não será abordado de forma integral na série seguinte.

com aprendizagens importantes, capazes de instrumentalizar os estudantes a lidarem com problemas sócio-econômicos e ambientais que se apresentam cotidianamente.

Mas não é apenas da parcela social que reclama a democratização da educação escolar que emanam as críticas às escolas seriadas. As transformações no mundo do trabalho, a informatização em massa e as novas configurações do capitalismo também questionam as práticas seculares das escolas seriadas. Embora necessariamente não defensor dos ciclos, deste questionamento, promovido pela ótica do capital, resultam propostas educacionais que discursam sobre escolas, empresas, individualidades, livre mercado, qualidade total, democracia política. Neste discurso, embarcam idéias como a produtividade gerada pela competição entre as escolas, a necessidade da desregulamentação do setor educacional, a importância da liberdade de escolha da escola pelos pais, entre outros. Daí decorrem as propostas de financiamento do sistema escolar com fundos externos, de corte dos investimentos públicos e da avaliação externa como instrumento estatal de controle da qualidade.

Estas propostas, que retiram do Estado grande parte da responsabilidade sobre a educação, relacionadas à idéia da qualidade total em educação, apontam para conceitos historicamente importantes, defendidos pelos movimentos de professores, mas que, perigosamente, se redefinem em função de interesses econômicos: flexibilização, descentralização e autonomia, antes bandeiras importantes no movimento pela democratização da educação, agora apresentam conteúdo conceitual reconvertido aos interesses do capital (AZEVEDO, 2000; LAVAL, 2004).

A defesa da flexibilização na formação escolar, proposta pelo discurso da qualidade total, argumenta que o problema do desemprego é responsabilidade da escola, a qual não forma o sujeito dotado da flexibilidade necessária a um trabalhador moderno.

A exigência do mercado hoje, segundo este discurso, é muito mais de um sujeito competente no desenvolvimento de atividades multidisciplinares, capaz de redirecionar rapidamente sua prática a partir das necessidades da empresa, do que de um sujeito treinado em processos repetitivos e formado a partir da compreensão do conhecimento enquanto depósito a ser devolvido em provas. Esta concepção, muito presente na perspectiva das competências e do aprender a aprender, vem reforçar a idéia de que a escola é a responsável pela capacidade futura de trabalho do sujeito e, portanto, de suas futuras incapacidades.

Assim, o desemprego estrutural provocado pelas novas formas de organização do capital na contemporaneidade passa a ser de responsabilidade da escola, enquanto instituição formadora, e do sujeito, individualmente, responsabilizado pela formação recebida.



A descentralização é apresentada como a solução para os males da massificação quando, na prática, vem provocar o desenvolvimento de formas individuais de dar cumprimento às normas gerais:

O novo modelo de gerenciamento público consiste em deixar ao Estado o cuidado de fixar as grandes linhas e os fins últimos e a dar às unidades autônomas de base a missão de os atingir ou de se aproximar deles com uma maior latitude no uso dos meios. Assim vai a nova forma escolar que deve repousar, segundo os *experts* em organização, em uma nova articulação do centro e da periferia. O Estado guarda a definição dos objetivos, dos conteúdos, das massas orçamentárias; ele continua, em grande parte, a recrutar, organizar e formar os “recursos humanos” (ainda que isto seja objeto de ruptura entre os centralizadores), mas ele deixa à periferia tudo o que se refere à gestão territorial e cotidiana segundo uma partilha das tarefas que se queria “técnicas” mas que contêm grandes apostas políticas (LAVAL, 2004, p. 238).

Da mesma forma a autonomia, tão valiosa para os movimentos em defesa da democratização escolar, passa a ser um conceito redefinido a partir do ponto de vista econômico: autonomia para geração de recursos que busquem a auto-sustentabilidade escolar (ver AZEVEDO, 2000, GENTILI & SILVA, 1994, AFONSO, 2005 e LAVAL, 2004, entre outros).

Para Laval, *a redefinição da escola como empresa a serviço dos usuários, na qual o valor central é a eficácia social e econômica, valoriza a gestão em detrimento do ensino* (2004, p. 280). Este autor também aponta o conceito de autonomia sendo redimensionado pela proposta de escolha escolar a ser exercida pelos pais na procura da melhor escola para seus filhos (ver também APPEL, 2005). Ao Estado, neste projeto, cabe a avaliação pública das escolas e, aos pais, a responsabilidade em disputar vaga em uma melhor escola para seus filhos.

Atualmente, então, no combate às práticas seculares da educação seriada, encontramos o projeto do grande capital, buscando desonerar o Estado dos serviços essenciais, entre esses a educação, delineando a figura do Estado avaliador e reforçando a idéia do esforço individual como fórmula para superação das dificuldades.

Embora mantenha o caráter do esforço individual, tão importante para a escola seriada, este discurso da qualidade total vem acompanhado de propostas críticas à massificação: sob o tema da flexibilização, atribuir valor às escolas que permitem o desenvolvimento de competências e habilidades de acordo com os interesses dos estudantes e, também, incentivam as idéias de aprender fazendo, do ensino ativo e da capacidade para trabalhar em grupos.

Crítico ao elitismo proposto pelo discurso da qualidade total ou da escola empresa, mas também fazendo a crítica à escola tradicional, a Escola para Todos<sup>5</sup> propõe que consideremos os estudantes, em seu conjunto de saberes, como sujeitos que tem direito à educação formal na sua totalidade e defende que o Estado deve ser o provedor da educação de qualidade para todos. Este movimento aponta a necessidade de romper com a lente embaçada da ideologia e da cultura que nos tem impedido de ver a realidade cultural, social e econômica dos sujeitos com os quais trabalhamos: o processo de aprendizagem precisa ser fundado no desenvolvimento daquele que aprende e não no saber mais ou menos ossificado que é veiculado na escola (MAGALHÃES & STOER, 2002).

Discutindo sobre as reformas do Sistema Educativo Português, Caldeira (em artigo na web) define a autêntica Escola Para Todos como aquela na qual:

[...] o direito à diferença, o respeito pelo ritmo de aprendizagem individual, os valores culturais, étnicos, políticos e religiosos se salvaguardam, se respeitam e se protegem, a Pessoa, todo o Indivíduo, teria asseguradas as melhores condições de realização pessoal e social. Se a par disso, pudesse desenvolver os dotes pessoais de criatividade, os sentimentos de liberdade, de solidariedade e de justiça, a Escola estaria a contribuir para um desenvolvimento harmonioso do ser humano e a formar cidadãos mais conscientes dos seus deveres e dos seus direitos. Numa palavra, mais capacitados para o exercício efectivo da cidadania. Desta feita, importa reflectir sobre a Escola, o Sistema Educativo e as Reformas que lhe estão subjacentes. (p.1/13, [www.malhatlantica.pt/ecae-cm/Escola%20para%20todos.htm](http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/Escola%20para%20todos.htm))

Da mesma forma, o movimento desencadeado através da “Declaração de Salamanca” (Conferência Mundial de Salamanca, Unesco e governo espanhol, em 1994), afirma a ideia de que é possível a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem nas escolas, para todos os que dela participam, sem discriminação quanto à origem, cultura, religião ou necessidade educativa especial que a pessoa apresente. Como consequência, para que as escolas venham efetivamente obter sucesso em seu objetivo de ensinar, questões relativas à organização escolar, aos currículos e às estratégias de ensino precisam ser reestruturadas.

Beisiegel (2002) afirma:

---

<sup>5</sup> Stoer, em entrevista concedida à Ricardo Jorge Costa (<http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/artigo.asp?ID=270>) identifica a Escola para Todos “algo que se desenvolve desde o fim do século XIX e ao longo do século XX em países como Inglaterra, França, Estados Unidos, Alemanha, a antiga Prússia e a Áustria.” Em Portugal, este movimento toma força a partir dos anos 80, representando o direito de todos à escola e à aprendizagem escolar.

Se os alunos das escolas primárias, médias ou mesmo em parte das escolas superiores não produzem de acordo com as expectativas do professor, se as bases culturais da maioria da clientela dificultam o rendimento esperado, a possibilidade de encaminhamento de respostas para estes desencontros talvez implique uma reorientação dos padrões de expectativas vigentes. Em outras palavras, é possível que as soluções não devam ser procuradas, por exemplo, na reprovação maciça ou na progressiva eliminação dos alunos “atrasados”, mas na busca de procedimentos que possibilitem extrair da situação de ensino os melhores índices de rendimento esperáveis tendo em conta as condições dadas. É possível mesmo que esta nova escola, com esta nova clientela e com suas novas funções sociais impliquem também um conceito diverso de qualidade do ensino. Como chegar à formulação deste novo conceito ou como obter esta qualidade é uma questão de pesquisas e, principalmente, de imaginação criadora do educador. Mas, certamente, **a primeira condição para o êxito deste empreendimento está na aceitação dos problemas colocados por esta nova escola como desafios legítimos** (p. 40-41, destaques do autor).

No Brasil, a história da tentativa de rompimento com a escola seriada registra, desde o final da década de cinquenta, propostas alternativas de escolarização no ensino fundamental, tais como a Reforma do Ensino Primário no Rio Grande do Sul (1958), a organização em níveis em Pernambuco (1968), o sistema de Avanços Progressivos em Santa Catarina (1970-1984), o bloco único no estado de São Paulo (1968-1972), o bloco único no Rio de Janeiro (1979-1984), os ciclos básicos de alfabetização na década de oitenta (estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Goiás), os processos de aceleração escolar da década de noventa, entre outros (MAINARDES, 2001 e BARRETTO e MITRULIS, 2004). Apenas em 1996, com a aprovação da LDBEN 9394/96<sup>6</sup>, os ciclos foram previstos como uma das possíveis formas regulares de organização escolar do ensino fundamental.

Antes da LDBEN 9394/96, iniciou-se, em caráter de projeto alternativo, em municípios como São Paulo (1992), Belo Horizonte (1995) e Porto Alegre (1995), propostas de organização escolar por ciclos de formação, em que a referência da idade<sup>7</sup> começa a ter um enfoque importante, colocando-a como princípio para o processo de escolarização e o desenvolvimento integral do estudante a partir de atividades que consideram a heterogeneidade da turma como uma força motriz da aprendizagem escolar.

Estas propostas de rompimento com o ensino seriado apresentam, em nosso país, diferentes processos de implantação e diversos conceitos de ciclos, tornando este conceito

---

<sup>6</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê, no artigo 23, a possibilidade da organização escolar com outras lógicas para além da seriação.

<sup>7</sup> Considera-se o primeiro ciclo com crianças de 6 a 8 anos, o segundo ciclo com crianças de 9 a 11 anos e o terceiro ciclo com crianças de 12 a 14 anos. Algumas redes trabalham com a retenção do aluno ao final de cada ciclo, prevendo que os que apresentem maior dificuldade ao final do ciclo repitam o último ano. Outras não prevêm a reprovação durante todo o ensino fundamental.

complexo e necessário de ser entendido a partir das experiências escolares de cada uma das propostas estudadas. Portanto, a abordagem dos ciclos se encontra dirigida, nesta pesquisa, para o entendimento destas experiências, a partir do estudo de seus fundamentos teóricos e das práticas escolares, em que busco construir uma análise crítica das falas que relacionam a não-aprendizagem escolar às propostas escolares organizadas em ciclos.

As experiências analisadas buscam identificar as propostas de ciclos existentes quanto as práticas escolares referentes ao planejamento do ensino, à organização dos tempos e dos espaços escolares, ao currículo e à avaliação. Meu objetivo principal é compreender os conflitos que hoje ainda se apresentam em diferentes redes de ensino quando existe uma tentativa de romper com a seriação como única forma de organização da escola de ensino fundamental.

As falas de professoras e professores em relação aos ciclos atribuem, freqüentemente, perversidade aos gestores (os quais buscariam vencer os índices de reprovação e evasão através da chamada progressão automática) e o enfraquecimento da autonomia das professoras e professores, desprovidos de sua autoridade sobre a aprovação ou reprovação dos estudantes. O principal problema atribuído aos ciclos acaba sendo identificado como *o risco de avançar na quantidade e contornar os problemas da qualidade e da democratização. Como os alunos pouco aprendem, a começar pelos mais pobres, mantêm-se estruturas injustas* (GOMES, 2004, p.47).

Em que se fundamenta esta proposta de organização escolar para o ensino fundamental? Que atitudes docentes compõem a teoria e a prática da escola ciclada? O que fazemos no Brasil, hoje, na escola ciclada, que provoca a avaliação de muitos docentes de que a proposta teórica é uma, e a prática é outra? Como as alunas e os alunos egressos dos ciclos têm enfrentado a vida e os estudos?

As questões levantadas têm sua origem em um trabalho sistemático que desenvolvi na formação de professores, de gestores de redes públicas de ensino em uma pesquisa que começa na cidade de Porto Alegre e se estende por outras redes municipais de ensino. Inicialmente minha pesquisa trabalhava apenas com o conceito de ciclos de formação e, no decorrer dos estudos, este conceito foi ampliado em sua abrangência, trabalhando com o estudo de projetos políticos-pedagógicos que definem os ciclos a partir de outras bases que não apenas a da idade. Foi na ampliação deste universo de pesquisa que estas questões se tornaram o corpo deste trabalho.

No segundo capítulo deste trabalho, proponho apresentar o que se propõe no Brasil como organização da escola em ciclos e em quais referenciais teóricos esta organização se

fundamenta. No capítulo três identifiquei o que considero os fazeres, as atitudes, os procedimentos de uma escola ciclada, como decorrência dos fundamentos teóricos que encontro como fundantes desta escola.

A pesquisa de campo, que será apresentada no capítulo quatro da presente tese, envolveu as redes municipais de Porto Alegre, da cidade do Rio de Janeiro e de um município da Baixada Fluminense<sup>8</sup>, conforme referenciais de organização descritos a seguir:

a) Os ciclos de formação na cidade de Porto Alegre/RS, um dos primeiros municípios brasileiros na implementação da proposta. Este processo ocorreu de forma gradativa e participativa desde 1995, expandindo-se a toda rede no ano de 2000. Em 2005, os ciclos abrangiam todas as 51 escolas municipais que oferecem o ensino fundamental (sendo quatro escolas especiais<sup>9</sup> e uma escola de educação básica), tendo cada ciclo de formação a duração de três anos, perfazendo nove anos de ensino fundamental. Em 2004, segundo dados disponibilizados pelo site da rede, eram cerca de 44 mil alunos e 3.800 professores.

b) Os ciclos no município do Rio de Janeiro/RJ, maior rede de ensino público municipal de nosso país. Em 2005, neste município, 781 escolas, das 1.244 unidades existentes na rede, ofereciam o primeiro ciclo, abrangendo os três primeiros anos de escolaridade, a partir daí os alunos eram encaminhados para uma terceira série, seguindo pelo ensino seriado até a conclusão da oitava série, ou para uma turma de progressão, quando não obtinham “aprovação” para uma terceira série. O número de professores desta rede chega a 37 mil, o número total de alunos por volta de 748 mil. A implementação de forma simultânea em todas as escolas de ensino fundamental aconteceu no ano de 2000, e os alunos, ao cursarem os três primeiros anos do ensino fundamental em ciclos, são encaminhados para turmas de progressão ou para a terceira série, dependendo da relação desempenho escolar e idade. Como esta proposta abrange apenas os três primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental, pelo enfoque dado ao processo de aquisição da leitura e da escrita, pode ser considerada como um ciclo de alfabetização.

c) Os ciclos de aprendizagem no município da Baixada Fluminense, onde o sistema é aplicado em toda a rede desde 1999. Neste município, os ciclos de aprendizagem aglutinam dois anos de estudo em cada ciclo, excluindo o primeiro ciclo, com três anos de duração, perfazendo o ensino fundamental em nove anos, orientados pela concepção dos Parâmetros

---

<sup>8</sup> A identificação ou não das redes de ensino, das escolas e dos professores pesquisados depende da opção das mantenedoras, das instituições e dos sujeitos, expressa nos termos de consentimento informado obtidos junto a todos os envolvidos, nos quais a opção pelo anonimato foi oferecida.

<sup>9</sup> As escolas especiais em Porto Alegre também trabalham com a organização em ciclos, porém o tempo de duração destes ciclos é redimensionado a partir da faixa etária atendida: estudantes de 4 a 9 anos formam o I Ciclo, de 10 a 14 anos formam o II Ciclo e de 15 a 21 anos formam o III Ciclo.

Curriculares construídos no governo Fernando Henrique Cardoso. Neste município há a possibilidade de retenção de ciclo para ciclo, e os dados do MEC apontam que, em 2005, havia 27 mil alunos matriculados no ensino fundamental, atendidos por 900 professores da rede municipal, em 44 escolas.

O capítulo quatro apresenta, além da pesquisa de campo, minhas compreensões sobre o que provoca nos professores a avaliação de que a teoria proposta é uma e a prática escolar é outra e também traz um breve relato sobre como os alunos egressos dos ciclos têm sido acompanhados em uma das escolas pesquisadas.

Em seu conjunto, este trabalho busca estudar as compreensões do professor sobre a turma escolar organizada por critérios não-seriados, ou seja, aquela que prioriza, no agrupamento escolar, enturmar os alunos com predominância da idade aproximada entre os pares. Estas turmas podem ser chamadas de turmas nucleares ou turmas de ano ciclo. São as turmas em que os alunos permanecem por mais tempo durante as atividades escolares, podendo um mesmo aluno participar de outros agrupamentos durante o horário escolar.

No caso dos ciclos de formação, as turmas de ano ciclo buscam considerar os contextos de idade ao propor as atividades escolares. Por contexto de idade, são compreendidas as formas como os alunos se relacionam com o meio, seus interesses, a maneira como elaboram suas hipóteses, lidam com o corpo, suas interações na família e na escola, suas curiosidades e suas crises no desenvolvimento.

Estas características referentes aos contextos de idade não são iguais em todos os estudantes, mas são características que se transformam em cada um dos estudantes com o passar do tempo, de acordo com sua fase de desenvolvimento. Isto significa que, para além dos conhecimentos que o aluno tenha ou não em determinada área do saber escolar, ele muda sua forma de ver e estar no mundo de acordo com fases de sua vida; estas mudanças precisam ser consideradas quando são propostas as atividades escolares.

O referencial teórico para compreender esta nova proposta de agrupamento escolar está, neste trabalho, situado em Vygotsky. Este autor indica como critério para identificarmos os períodos concretos do desenvolvimento a referência na idade. A cada idade a relação entre o desenvolvimento biológico e o meio sócio-cultural permite à criança a elaboração de estruturas de pensamento, trocas psíquicas e sociais novas, as quais vão determinando sua consciência e provocando-a de forma diferente em relação ao mundo exterior e interior (VYGOTSKY in KRUG, 2001, p. 27).

Os ciclos, basicamente, propõem a superação do agrupamento proposto pela escola seriada que se baseava no conhecimento anterior adquirido. Neste sentido, a opção por

agrupamentos não-seriados gera a necessidade de providências para atender àqueles que são considerados pela escola defasados em suas aprendizagens e de oportunidade a todos do avanço contínuo, com atendimento às suas diferenças.

O fato de agrupar pela idade aproximada ou por outros critérios não-seriados, como por temas de interesse, no caso de projetos de trabalho, por exemplo, não significa que o estudante fique engessado em uma mesma turma todo o tempo de sua permanência na escola. Vários outros agrupamentos, chamados de turmas não-nucleares, grupos transitórios ou oficinas, são propostos com finalidades específicas.

Entre as finalidades específicas destes agrupamentos (não-nucleares, transitórios ou oficinas), podem ser identificadas:

a) Uma ação pedagógica dirigida a uma área de conhecimento ou habilidade específica de alguma área – grupos de leitura, contos e poesias, equipes de replanejamento do aproveitamento do espaço escolar, orçamento escolar, oficinas de comunicação comunitária (confecção de jornais escolares, produção de programas de rádio para a comunidade ou para a escola), grupos de recuperação da história e cultura comunitárias etc.

b) Desenvolvimento de atividades que correspondam ao interesse específico dos alunos, em tempo maior do que o já proposto na base curricular: música, artes plásticas, teatro, artesanato, marcenaria, bazar da escola, informática, língua estrangeira etc.

Estes agrupamentos transitórios (assim chamados porque têm um tempo definido de permanência e inferior ao da turma nuclear) podem funcionar em determinados dias da semana ou em determinadas semanas de cada mês e buscam as trocas para além da própria idade, pois agrupam os estudantes por necessidades específicas de algumas áreas de conhecimento e/ou por interesses e não pela idade.

Em algumas redes de ensino, a implementação dos ciclos se dá de forma gradativa, ou seja, as escolas implementam o sistema parcialmente em um processo que pode completar-se ao longo de um conjunto de anos ou, ainda, uma escola ou conjunto de escolas-piloto implementa os ciclos e outras aderem ao sistema no decorrer do processo. Em outras redes, o processo ocorre de forma simultânea em todas as escolas e/ou em todos os anos que compõem o ensino fundamental.

Os conceitos de ciclos hoje podem ser compreendidos em três perspectivas que, tendo em comum o rompimento com a série, propõem agrupamentos ora por idade (definidos neste trabalho como ciclos de formação), ora por conteúdo anterior adquirido (definidos como Ciclos de Aprendizagem) e ora por uma conjugação dos dois fatores. Em comum, as três

perspectivas de ciclos apresentam a proposta de rompimento com a possibilidade de reprovação dos alunos ano a ano.

As razões destas propostas de ruptura com as séries, dos projetos político-pedagógicos de diferentes redes de ensino e da sustentação que professores fazem sobre a relação não-aprendizagem escolar e ciclos formam um quadro de referência construído durante o trabalho: desenvolver-se-á em um cruzamento entre a abordagem metodológica dialética, com seus conceitos de análise buscados na dialética marxista e nas concepções pedagógicas histórico-culturais e a perspectiva do paradigma indiciário.

Esta metodologia foi escolhida a partir do aprofundamento de diferentes paradigmas em pesquisa e da análise entre o objeto que se pretende pesquisar e suas possibilidades de abordagem; é, portanto, consequência de uma relação intrínseca entre objeto de pesquisa e sujeito pesquisador.

As falas estudadas são abordadas na relação entre os fundamentos teóricos dos ciclos (pedagógicos e políticos) e as práticas escolares encontradas que se referem ao planejamento do ensino, à organização dos tempos e espaços escolares, ao currículo e à avaliação.

A análise da situação de alguns alunos egressos das propostas de ciclos estudadas pretende complementar o compromisso acadêmico e político desta pesquisa, contribuindo para a qualificação do projeto de ciclos em andamento no país.

## **1.2 O CAMINHO METODOLÓGICO**

Acreditando que o caminho se faz ao caminhar, a definição metodológica desta pesquisa amadureceu através das leituras realizadas sobre o tema, do acompanhamento de diferentes processos de implementação da proposta educacional pesquisada e do estudo de paradigmas e orientações metodológicas diversas.

O problema colocado como ponto de partida encontra-se nas falas de professoras e professores sobre a não-aprendizagem de alunas e alunos em propostas educacionais em andamento no Brasil desenvolvidas a partir do conceito de ciclos. Os ciclos podem ser definidos como uma organização escolar não-seriada, e isto pressupõe uma ruptura com a organização em séries da escola, ou seja, com a distribuição dos conteúdos escolares em séries e o consequente agrupamento dos estudantes de acordo com uma razoável assimilação destes conteúdos.

A história de desenvolvimento dos ciclos no Brasil mostra as resistências dos professores dirigidas, principalmente, à não-possibilidade de reprovação dos estudantes ao



final de cada ano letivo e, também, às dificuldades em trabalhar com alunos que têm saberes e não-saberes diferentes em uma mesma turma escolar, o que seria, para os docentes, uma consequência da não-reprovação.

No decorrer do trabalho desenvolvido, ou seja, no diálogo com o tema dos ciclos, buscando compreendê-lo, por um lado, em seus fundamentos e, por outro, nas suas inter-relações com o contexto educacional global, outro diálogo teve início, que foi o da procura metodológica.

Primeiro, parecia-me importante considerar cada proposta no contexto de sua aplicação: os ciclos precisariam ser entendidos dentro de uma realidade local, permeada pelas condições econômicas existentes, pela ação política efetiva, pelas histórias de formação e de vida dos sujeitos da educação, no caso, professores, alunos e comunidade. Mas, da mesma forma, era importante situar este projeto de escola na história educacional do Brasil e nos movimentos mundiais em disputa dentro do campo da educação, neste caso, a escola na perspectiva empresarial em contraposição aos debates aliados à concepção da escola para todos.

Os conceitos necessários para desenvolvimento da pesquisa implicavam tanto em olhares dirigidos às micro-relações, aos desejos e sentimentos, às dores e ressentimentos, tendo um enfoque mais dirigido ao pensar das professoras e dos professores e também à totalidade organizativa das sociedades em geral que, envolvidas pelo capitalismo, geram exclusão social, preconceitos culturais, brutalização das relações, violência, indiferença etc.

Metodologicamente, o trabalho se afastava da pesquisa clássica de abordagem positivista centrada nos princípios de neutralidade e objetividade. As realidades estudadas careciam de uma análise dialética que inter-relacionasse contextos globais e sentimentos locais, histórias, minúcias, pareceres e relatórios de práticas, sobre os quais as contradições, os não-ditos e o invisível concreto que permeiam os fazeres docentes se fazem revelar.

Uma pesquisa convencional implicaria a eleição de um paradigma de pesquisa e a abordagem do objeto a partir dos pressupostos convergentes a este paradigma; todavia, minha tentativa será de aceitar que este objeto – as falas docentes sobre a não-aprendizagem escolar nos ciclos – impõe certos caminhos nem sempre categorizáveis ou cabíveis dentro de um único paradigma de pesquisa.

Neste sentido, a pesquisa parecia caminhar em passos não convencionais, circulando entre os paradigmas hermenêutico e crítico-dialético. O conceito de pesquisa não convencional, trabalhado por Soares (2004), veio a contribuir quando o desafio foi o de descrever este caminhar:

Parece-me que é exatamente a compreensão do papel fundamental, na pesquisa, dos sujeitos pesquisados é que vem trazendo uma nova vertente, nesse *continuum* que parte do convencional em direção ao não-convencional, no campo da pesquisa educacional. Essa nova vertente é ela também decorrente do movimento das idéias, que vêm trazendo uma mudança na concepção da construção da História e na concepção da construção do conhecimento. Afirma-se hoje que a História é construída pelo povo, não pelos *heróis*, que a História não nos é *dada*, mas é construída: é a minha história, é a nossa História que constroem a História (com h maiúsculo). Assim também o conhecimento é construído coletivamente: sou eu, somos nós que construímos o conhecimento, não há quem construa o conhecimento para que os outros o adquiram. Essas novas concepções trazem, como disse, um novo momento no *continuum* do convencional ao não-convencional, no campo da pesquisa educacional (SOARES e FAZENDA, 2004, p. 126, destaques da autora).

Cabia o desafio de superar a idéia de que a metodologia é pré existente aos objetos a serem pesquisados, herdada da perspectiva de Descartes ao racionalismo mecanicista.

O não-convencional, aqui ousado, não significa falta de rigorosidade metódica (ver FREIRE, 1997), pois embasa-se no compromisso com o aprofundamento e com a inserção crítica e contínua no universo pesquisado, a partir das considerações de que o sujeito, suas leituras sobre o real, assim como são formadas neste real, conservam-no e/ou transformam-no.

Durante as entrevistas realizadas, meu exercício foi de aproximação à forma como o entrevistado vê sua realidade, como, singularmente, a explica e que proposições constrói sobre elas. Não busco uma conclusão generalista sobre os fatos, talvez nem mesmo esteja buscando uma conclusão, mas uma compreensão que, mesmo provisória, possa trazer novos elementos para a compreensão dos ciclos e, como consequência, possam dar vigor a inúmeras possibilidades de se fazer escolas.

A rigorosidade metódica e a dialogicidade complementam a pesquisa desenvolvida no que se refere a este caminhar do convencional ao não-convencional, resgatando Paulo Freire (1975; 1977; 1982; 1996): o diálogo começa onde o outro está, a partir de suas dúvidas e questionamentos, buscando, através do trabalho artesanal em que se constituem os diálogos, desenvolver a consciência sobre a totalidade que nos constitui e a qual, dialeticamente, constituímos.

Assim como existem as macro-relações a serem compreendidas através do conceito de totalidade, da mesma forma, neste diálogo com o objeto de pesquisa e com as metodologias que se fizeram necessárias desenvolver a partir deste, realizei leituras mais dedicadas às micro-relações, às interpretações individuais e aos poderes que cotidianamente ora nos cerceiam, ora nos provocam a ousar.

Cruzar a revelação de pautas de significação e de conduta (SARMENTO, 2003) com os conceitos de totalidade, dialética e mediação foi necessário à medida que o objeto de pesquisa proposto se encontra na escola, e a escola é um espaço, no meu entender, a ser analisado do ponto de vista macro-social e micro-social. Quanto a isto, é importante considerar que

Cada escola vive no interior de uma ordem que a transcende, donde emanam valores, orientações políticas, símbolos e prescrições normativas e comportamentais. Essa ordem é da totalidade social em que a escola se enraíza. Mas, cada escola joga, no interior dessa transcendência, a realidade imanente da sua própria inserção: a ordem organizacional da escola não é nunca totalmente homóloga da ordem da instituição escolar. Descobre-se aqui, nesta descontinuidade, a possibilidade da ruptura, a vocação da diferença, a fonte da contracorrente, ou a construção dissonante de um espaço autônomo (SARMENTO, 2003, p. 93).

Para Sarmiento (2003), estrutura e ação se entrecruzam, assim como sentido e poder e análise organizacional e pedagogia. Na relação dialógica e dialética destes cruzamentos, o pesquisador não tem qualquer possibilidade de neutralidade ou objetividade; ele é mais um ator que disputa o poder do sentido do que vê.

Assim, na perspectiva de macro-análise da política educacional envolvida pelos ciclos, utilizo conceitos da perspectiva materialista dialética e, sendo também meu esforço a busca de sentidos, subjetividades e polifonia na análise dos fatos sociais, a análise das falas dos professores requer uma escuta atenta aos sinais, aos detalhes, aos indícios de práticas escolares que tomem o conjunto do processo educativo em foco, ou seja, que apresentem sinais de ruptura com a massificação do ensino, com o currículo seriado e com a avaliação seletiva entre os que sabem e os que, na perspectiva do professor, não sabem.

O desenvolvimento do pensamento crítico sobre o caráter universalista das pesquisas clássicas e dos determinismos estruturais e a percepção do ser humano como sujeito formador de realidades diversas, assim como estudos que privilegiaram a compreensão do social, do ser humano como ator social, dos significados e das intersubjetividades (PRIETO, 2003), entre outras questões, são contribuições importantes para o debate pretendido.

Outro aspecto relevante para a pesquisa aqui proposta são as qualidades auto-organizativas no funcionamento de diferentes sistemas. Os ciclos trazem uma nova proposta de organização escolar para uma escola que, no Brasil, tem quase 500 anos de tradição. O ensino proposto em nosso país, desde 1549, a partir dos jesuítas, afirma as sólidas bases de

uma escola ritualista *onde o cumprimento de certas formalidades legais tem um valor em si mesmo* (ROMANELLI, in VIEIRA e FREITAS, p. 36).

Os ciclos, enquanto proposta de organização ou projeto político-pedagógico diferenciado, hão de se instalar em escolas herdeiras de uma tradição docente muito forte, presente desde a nossa época colonial: *Na fase colonial, este tipo de ação escolar é também o instrumento do qual vai servir-se a sociedade nascente para impor e preservar esta cultura marcada pelo autoritarismo, e pela quase absoluta ausência de possibilidades de inovação* (ROMANELLI, in VIEIRA e FREITAS, p. 36).

As formas de pensar e agir não mudam de imediato, às vezes nem mesmo em médio prazo, mas alguns aspectos da proposta parecem causar um caos escolar: a impossibilidade de reprovação e o trabalho com turmas heterogêneas em conhecimento são acusados por alguns professores de provocar uma desordem geral.

Nesta pesquisa também interessa identificar quais mecanismos auto-organizativos estão sendo gerados a partir desta desordem, quais indícios podemos localizar para a construção de novas práticas, que aqui são chamadas de práticas docentes cicladas, e como a professora e o professor têm se percebido neste processo.

O paradigma indiciário (enquanto adjetivo, semelhante ao venatório, ao divinatório ou semiótico) busca sair da contraposição entre racionalismo e irracionalismo para, *a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente* (GINZBURG, 1989, p.157), colaborar no esforço de identificar, dentro da tradição escolar, os seus espaços de inovação na análise pretendida, as fissuras nos mecanismos excludentes arraigados nas escolas.

Na tentativa de cruzar a identificação da potencialidade escolar transformadora e emancipatória, dialeticamente entendida na relação com os fazeres cotidianos, busca-se a perspectiva de Wallerstein:

O que podemos ver hoje com maior clareza é que não podemos escolher entre o universal e o particular, assim como não podemos escolher entre o estrutural e o histórico. Estamos condenados a analisar tudo na sua contradição, simultaneamente como uma expressão do universal e como representação do irremediavelmente particular (1997<sup>a</sup>, in PRIETO, 2003, p. 156).

O social é múltiplo e, enquanto múltiplo, é rico em possibilidades, contradições e incoerências. Esta multiplicidade indica a necessidade de reconhecimento das pluralidades presentes na realidade: leituras sobre o real, práticas escolares, interesses pessoais, histórias de

implementação, qualidades contextuais compõem um universal construído a partir dos irremediáveis particulares.

O paradigma indiciário também coloca importância para a idéia de totalidade:

Mas o mesmo paradigma indiciário usado para elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter num instrumento para dissolver as névoas da ideologia que, cada vez mais, obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro. Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a idéia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explicita os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (GINZBURG, 1989, p. 177).

Neste sentido, práticas e teorias precisam ser compreendidas na relação explicativa em que o real analisado se forma e se conforma, ou seja, nas falas dos professores sobre as quais se busca a superação de um determinado antigo e os indícios de novas práticas.

Considerando, dentro das perspectivas abordadas, que a escola é um sistema suscetível às ações e reflexões particulares que a constituem heterogênea em possibilidades de vir a ser, a potencialidade transformadora dos sujeitos que a compõem precisa ser pesquisada, revelada, refletida. Esta abordagem pode ser considerada utópica, na medida em que se aproxima da idéia de vir a ser, de futuro, de conjecturas que se interligam a um projeto político transformador ou, de forma mais singela, a ações políticas transformadoras.

Em uma nota de rodapé, em seu texto sobre o feitiço do método, Najmanovich (2003, p. 31) indica que a educação moderna *consiste fundamentalmente nessa operação de limpeza, simplificação e reescritura que suplanta a história viva por uma história despojada e inerte*. Compreendo que a educação moderna é isto, mas é também não isto.

Na escola, as construções curriculares, as relações estabelecidas entre diferentes segmentos que a compõem (pais, estudantes, professores, funcionários), intra-segmentos escolares, dinâmicas de entrada, estada e partida, tudo isto e tudo o mais que podemos sentir no espaço pulsante de conflitos e de sabores nos quais ela se faz escola, estes espaços, também presentes nesta educação moderna, contrapõem-se à idéia de limpeza, simplificação e reescritura. Situações como o caos, a complexidade e a invenção permanente dos fazeres são enfoques deste trabalho.

Assim, apresento minha compreensão dos ciclos enquanto um conceito cotidiano e complexo, forjado na história da educação e nos contextos regionais de implementação e

reconstruídos em cada sujeito particular da educação – pais, alunos, professores, gestores, pesquisadores, agentes da política local e global.

Um dos desafios das pesquisas sociais está em indicar possibilidades de superação dos problemas essenciais ainda não respondidos pela ciência, tais como a pobreza, a miséria, a fome, a violência. Para responder a estas questões, não conseguimos, enquanto seres humanos, dissociar a subjetividade daquilo que apreendemos sobre o real (o qual é constituído inclusive nas subjetividades individuais).

Na pesquisa aqui apresentada, opta-se pelo conceito de cientificidade enquanto uma idéia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos: *qualquer conhecimento é aproximado, é construído... o procedimento científico é ao mesmo tempo aquisição de um saber, aperfeiçoamento de uma metodologia, elaboração de uma norma* (BRUYNE, in MINAYO, 2003, p.13).

Os ciclos, enquanto projeto político-pedagógico a ser pesquisado, inscrevem-se na educação brasileira dentro de um tempo histórico, a partir de intencionalidades políticas que, por essência, implicam desacomodação das práticas também históricas. O trajeto desta proposta é imbricado de desejos, raivas e paixões que lhe atribuem qualidades dinâmicas e históricas; por isso mesmo este trajeto é pleno de significados contraditórios.

Esta pesquisa depara com falas de alguns professores que, ao mesmo tempo que afirmam que os ciclos representam uma proposta que inclui quem está fora da escola, quando não asseguram a este aluno o conhecimento escolar, provocariam sua exclusão do acesso ao conhecimento, ou seja, a medida educacional que incluiria o aluno na escola, excluiria-o da finalidade social da escola, que é o acesso ao conhecimento. O entendimento de alguns professores é de que os ciclos conseguem manter o aluno na escola, mas, necessariamente, esta manutenção não implica aprendizagens escolares significativas.

Recorre-se, então, ao conceito de contradição trabalhado por Engels (apud ARON, 2003):

O próprio movimento é uma contradição: a simples mudança mecânica de lugar, inclusive, só acontece porque um corpo, em um único e mesmo momento do tempo, está em um lugar e, ao mesmo tempo, em um outro lugar, em um único e mesmo lugar, e não neste lugar. E as constantes colocação e solução, simultaneamente, dessa contradição formam, justamente, o movimento (p. 487).

Compreender o movimento como o estar e o não-estar em um determinado lugar, ou seja, um olhar que busca o foco na totalidade considerando as presenças e ausências que a constitui, pode ser transposto para o desafio de perceber os ciclos como uma proposta que compreende as leituras contraditórias que serão trazidas nesta pesquisa: desde práticas docentes que estão mergulhadas nas propostas educacionais cicladas, mas que não são assim percebidas pelos praticantes, a leituras que negam o conteúdo do conteúdo trabalhado na escola.

Os desejos, as raivas e as paixões implicados nas falas pesquisadas podem ser compreendidos como expressões de saberes, e também de não-saberes, conflitados entre o desejado e o possível em um momento dado da realidade que é histórica.

As vivências realizadas no grupo de escolas pesquisadas e as entrevistas desenvolvidas buscaram a compreensão da fala dos pesquisados em sua ação. Esta compreensão, conforme Minayo, poderá nos tornar capazes de

Entender melhor os aspectos rotineiros, as relevâncias, os conflitos, os rituais, bem como a delimitação dos espaços públicos e privados. Essas considerações baseiam-se no pressuposto de que os entrevistados não são ingênuos espectadores, nem subjetividades ao acaso ou atores não-críticos (2003, p. 62).

A perspectiva de abordagem da pesquisa aqui proposta procura responder à imbricada relação entre mundo exterior e mundo interior, entre objetividade e subjetividade, abordados dialeticamente, a qual

[...] abarca não somente o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que constituem a vivência das relações objetivas pelos atores sociais, que lhe atribuem significados. Frente à problemática da quantidade e da qualidade, a dialética assume que a qualidade dos fatos e das relações sociais são suas propriedades inerentes, e que a quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim a dissolução das dicotomias quantitativo/qualitativo, macro/micro, interioridade e exterioridade com que se debatem as diversas correntes sociológicas. Com relação aos significados, a análise dialética os considera como parte integrante da totalidade que deve ser estudada tanto ao nível das representações sociais como das determinações essenciais. Sob este enfoque, não se compreende a ação humana independente do significado que lhe é atribuído pelo autor, mas também não se identifica essa ação com a interpretação que o ator social lhe atribui (MINAYO, 2004, p.12).

A partir desta análise, pretende-se compreender como os professores constroem estas interpretações investigadas, identificando a especificidade histórica dos projetos

analisados, suas relações, acontecimentos e processos. Demo (in MINAYO, 2004) identifica como contribuições da visão dialética na análise das realidades sociais o fato de que esta privilegia *(a) a contradição e o conflito predominando sobre a harmonia e o consenso; (b) o fenômeno da transição, da mudança, do vir-a-ser sobre a estabilidade, (c) o movimento histórico, (d) a totalidade e a unidade dos contrários* (p. 86).

Para esta compreensão, então, os princípios de conflito e das contradições são considerados como permanentes e explicativos das transformações investigadas (MINAYO, 2004); os conflitos e as contradições são encontrados no embate cotidiano entre sujeito e cultura:

[...] por onde passa o econômico, o político, o simbólico e o imaginário. Ela [a cultura] é o lócus onde se articulam os conflitos e as concessões, as tradições e as mudanças e onde tudo ganha sentido, ou sentidos, uma vez que nunca há apenas um significado (p.15).

A escola, as práticas docentes e a própria aula em si possuem uma tradição que, em seu interior, é repleta de conflitos, contradições e também aspectos renovadores. Diante da organização em ciclos, encontramos uma espécie de saudosismo em relação às séries, que obscurece dificuldades, incoerências e, principalmente, mecanismos de exclusão sofridos e praticados pelos docentes no sistema seriado.

É na análise da totalidade que a cultura e as práticas podem ser compreendidas e, talvez, forjadas sob outras lógicas. Neste sentido, resgata-se Marx ao abordar seu próprio método dialético, em contraposição à dialética hegeliana:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel o processo de pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia – é o criador do real, e o real é apenas a sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (1971, reimp., prefácio da 2ª ed. *O Capital*, p. 16).

Praticando a leitura dialética dos ciclos e dos conflitos por ele gerados, parece-me possível identificar que esta compreensão passa pelas relações que se estabelecem entre estes e a proposta anterior, ou seja, as séries. Para não simplificar esta abordagem e dar a ela o



caráter complexo necessário ao estudo, é fundamental perceber que os ciclos se constituem ciclos em suas relações com as séries. Como disse Caio Prado Júnior:

A Dialética, em oposição a esse método metafísico de abordar e analisar os objetos do pensamento e do conhecimento, considera antes as relações, o *conjunto* e a *unidade* universal donde decorrem tais relações, sejam no espaço, sejam no tempo (quando mais propriamente elas se denominam processos), são nelas que a Dialética vai procurar e determinar os *indivíduos* e sua *individualidade* própria: o homem será caracterizado, individualizado, em função das suas relações biológicas, sociais etc., tanto quanto os elementos constituintes da matéria serão caracterizados e individualizados em função do conjunto (a matéria, no caso, ou antes, os fatos físicos) a que pertencem e fora do qual não têm realidade, não têm sentido (1963, Tomo I, p. 10-11, destaques do autor).

Assim, é na relação entre os professores e a história da escola seriada no Brasil e na relação com sua história de professor, suas inconcretudes, suas tradições, sua filosofia e metodologia que se pretende encontrar as diferentes compreensões da escola por ciclos e dos conflitos por ela gerados.

No desenvolvimento desta pesquisa, procedi à análise de documentos orientadores das implementações dos ciclos nos três municípios estudados, realizei entrevistas com os gestores do processo de implementação em exercício, em Porto Alegre, no ano de 2003 e, no município da Baixada Fluminense e na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2005.

É importante registrar que, no caso dos dois últimos municípios, as pessoas responsáveis pela implementação não se encontravam mais na gestão municipal dos projetos, fato decorrente das eleições municipais. No primeiro município, Porto Alegre, a equipe seguia mais ou menos a mesma, embora tivesse passado por algumas rupturas durante o processo.

Nas escolas estudadas, as entrevistas incluíram a equipe diretiva, consideradas, além da diretora e vice-diretora, as coordenações pedagógicas, supervisoras e orientadoras e professores da escola, sendo que a procura foi por particularizar entrevistas com professores que se identificavam publicamente contra o projeto de ciclos, embora não só estes fossem entrevistados. Ao todo, foram entrevistados 38 pessoas, entre professores, equipes diretivas das escolas e gestores de rede de ensino.

Em Porto Alegre, a pesquisa envolveu três escolas de ensino fundamental e uma escola de ensino médio, a inclusão de três escolas ocorreu para possibilitar a coleta de dados sobre alguns alunos egressos dos ciclos. No município do Rio de Janeiro e no município da Baixada Fluminense, a pesquisa trabalhou com uma escola em cada município; no Rio de Janeiro, uma escola da Zona Sul, chamada regionalmente como “escola de asfalto”, por não se

localizar dentro de favela, embora receba alunos que pertencem a duas favelas próximas; na Baixada Fluminense, a escola pesquisada se situava em comunidade bastante empobrecida.

Em Porto Alegre, na cidade do Rio de Janeiro e no município da Baixada Fluminense, as escolas pesquisadas foram indicadas pela equipe gestora da rede, atendendo ao meu pedido de que fossem escolas onde a proposta de ciclos obtivesse bons resultados, sem problemas do tipo falta de recursos humanos ou espaço físico. Este pedido procurou evitar conclusões que ligam as dificuldades existentes exclusivamente à precariedade das condições materiais.

Nas três redes, foram privilegiadas entrevistas com professoras e professores resistentes à proposta de ciclo, embora docentes favoráveis à proposta também tenham sido entrevistados. Nas duas últimas (cidade do Rio de Janeiro e município da Baixada Fluminense), além das entrevistas individuais com os docentes considerados mais resistentes aos ciclos, o conjunto dos professores foi ouvido em reuniões coletivas.

Nos três municípios foram realizadas observações em salas de aula, nas dinâmicas de reuniões com docentes e nos registros de trabalhos realizados com os alunos. No caso do município do Rio de Janeiro, um trabalho de formação desenvolvido com os professores do primeiro ciclo, de todas as regionais da cidade, colaborou muito para que eu pudesse ter uma visão geral das questões apontadas pelos professores como dificuldades em relação aos ciclos.

Os estudos sobre as falas referentes à não-aprendizagem escolar relacionada aos ciclos foram complementados com pesquisas que abordaram, sob diferentes enfoques, o trabalho escolar em ciclos. Nas pesquisas que contribuíram com o trabalho que ora apresento, destaco a participação no Grupo de Pesquisa de Alfabetização dos Alunos das Classes Populares, em pesquisa coordenada pela professora Maria Teresa Esteban, na Universidade Federal Fluminense, com o enfoque “A re-construção do saber docente em avaliação: desafios e possibilidades das escolas organizadas em ciclos”. A participação neste grupo aconteceu nos anos de 2004 a 2006, sendo um potencializador das questões de minha pesquisa para o doutorado.

As questões que apresento nos capítulos seguintes são exercícios, aproximações e questionamentos sobre os ciclos, enquanto um conceito complexo, cotidiano, construído, destruído, reconstruído em vários fazeres e conflitos escolares. Realizei neste primeiro capítulo a apresentação dos ciclos em suas contraposições à escola seriada e no debate educacional acerca de que escola atenderia a diversidade social e cultural e do caminho metodológico construído durante o trabalho. No segundo capítulo apresento as definições nas quais os ciclos vêm se constituindo e alguns dos referenciais teóricos que compreendo como

seus definidores, para que, na seqüência do trabalho, possa analisar, com base na pesquisa de campo realizada, o que tem levado professoras e professores a associar a esta forma de organização escolar a não-aprendizagem de seus alunos.

## **CAPÍTULO DOIS: O QUADRO TEÓRICO DOS CICLOS**

Para a análise proposta nesta pesquisa sobre as falas docentes que relacionam a não-aprendizagem escolar aos ciclos, realizada com o referencial metodológico apresentado no capítulo um, o qual também trouxe a conceituação dos ciclos em relação a sua contraposição às séries e frente a diferentes políticas educacionais, neste segundo capítulo apresento uma retomada do conceito de ciclos, por meio do entendimento dos conceitos de educação, ensino-aprendizagem e currículo. Minha necessidade, neste momento, é definir o que são os ciclos do ponto de vista da pedagogia contemporânea, para isso, como principal referência utilizo Vygotski, embora a revisão bibliográfica apresentada mostre que este autor não é, evidentemente, o único na construção realizada. Vygotski está colocado na centralidade das definições aqui apresentadas por suas contribuições na análise da relação entre desenvolvimento biológico e meio sócio-cultural e pelo que acrescenta a estas análises, com os conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal e relação desenvolvimento e aprendizagem.

### **2.1 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O CONCEITO DE CICLOS**

O conceito de educação, apreendido a partir do estudo desta proposta educacional, compreende a aprendizagem enquanto um processo presente no ser humano desde o momento de seu nascimento, ou antes, na vida intra-uterina, e que se estende por toda a vida.

Assim, a educação implica o exercício da atividade de aprender com finalidades determinadas, voltadas ao desenvolvimento pleno do sujeito ético, estético, afetivo, intelectual, físico, cultural e todas as demais dimensões possíveis de serem observadas, considerando esta educação um processo dialético entre adaptação e transformação: *o comportamento é um processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o ser humano no seio do próprio ser humano* (VIGOTSKI, 2003, p.79).

Paro (2001) define o processo da educação como a atualização histórica do homem, e é com este conceito de processo de educação que trabalho na definição da relação entre educação e ciclos.

Sendo a educação um processo perene na vida humana, cabe à escola e/ou rede escolar definir para que, para quem, com quem e o que vai se propor a ensinar<sup>10</sup>. A estas definições, agrega-se o fato de que perceber a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto em processo de formação humana significa percebê-lo humanizando-se, desenvolvendo-se em várias dimensões que não apenas – mas também – a intelectual.

A enturmação pela idade aproximada pode fazer pensar que, em cada idade escolar, existiriam características comuns na linguagem, nos interesses, nas afinidades e também nas condições de aprender de todas as crianças de uma turma. Mas, em minha percepção, há de se ter cuidado com este sentido dado à enturmação por idade, na qual pesam estas características que, em algumas vezes, se apresentam semelhantes.

A idade, como critério de enturmação, busca oportunizar que a criança na escola de ensino fundamental siga acompanhando sua turma com seus pares em idade aproximada, em função da lógica de desenvolvimento humano, já que este processo existe de forma positiva, afirmativa e conseqüente em todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Isto quer dizer que, independentemente do que cada um aprenda em português ou matemática, por exemplo, todos têm um processo de desenvolvimento em andamento (para além destas disciplinas e que influencia na aprendizagem destas). Este processo de desenvolvimento humano não tem volta. O único caminho a seguir é aprendendo o que se precisa aprender a partir de onde se está e não a partir de onde se esteve no início do ano letivo que passou.

Semelhante ao que nos dizia o educador brasileiro Paulo Freire, encontramos em Vygotski que

[...] toda a educação tem inevitavelmente um caráter social.

[...]

Para o organismo, só é real o vínculo que ocorre em sua experiência pessoal. Por isso, a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico. A rigor, do ponto de vista científico, não se pode educar a outrem [diretamente]. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio; só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência (2003, p. 75).

---

<sup>10</sup> O conceito de ensino, neste trabalho, inclui o conceito de aprendizagem na perspectiva de que é impossível ensinar sem aprender, ou seja, sem reorganizar os processos cognitivos, emocionais e psicomotores envolvidos neste ato, constituindo-se em um único processo reorganizativo, sistematizador ou reelaborador do real, seja este visível ou não.

Esta última frase, tomada de forma isolada da obra do autor, pode nos levar a pensar que a educação é um ato do indivíduo isolado de uma intervenção ou mediação, o que seria equívococado. Tanto para Freire quanto para Vygotski, o processo educacional é um processo social, um compartilhar de significantes e significados, como a análise da citação anterior expressa: inevitavelmente social; a experiência pessoal é a base do trabalho pedagógico, este trabalho é o da mediação que envolve “ação com”, compartilhamento, diálogo.

Conclui Vygotski que o processo educativo envolve, em sua natureza psicológica, uma luta complexa, dinâmica, ativa e dialética que ocorre aos saltos e de forma revolucionária, com incessantes embates do ser humano com o mundo (2003).

Esta perspectiva aponta para a amplitude do sentido de educar, percebendo o processo do desenvolvimento humano. Esta amplitude permite-nos pensar a enturmação com outros parâmetros que sejam não só os saberes e não-saberes escolares comuns a um grupo.

No seu livro *Psicologia pedagógica*, Vygotski indica que *o objetivo final de toda educação consiste na adaptação da criança ao ambiente em que lhe toca viver e agir* (2003, p. 197). Desenvolvendo esta idéia, o autor trabalha o conceito de *afeto emocional positivo* que consiste na possibilidade de agir frente ao ambiente, buscando, ao invés de adaptar-se passivamente a ele, adaptá-lo às suas necessidades, assim como as da sua coletividade.

Para o autor, a adaptação do indivíduo deve ser considerada a partir de uma perspectiva social; neste sentido, *o meio social contém uma imensa quantidade de aspectos e elementos muito diversos, que sempre estão em flagrante contradição e luta entre si* (2003, p. 197). O processo educacional contém uma atitude ativa do sujeito em relação ao meio, e à escola caberia contribuir na provocação desta atitude.

Para isso, a escola precisa compreender as diferentes etapas do processo de desenvolvimento em que este sujeito pode encontrar-se e, compreendendo-as, adequar sua proposta educativa a cada uma. Entre uma criança, um adolescente, um jovem e um adulto, as formas de relação com o ambiente, consigo e com os outros mudam e, assim, as atividades educativas propostas precisam ser diferentes e, necessariamente, obtêm respostas diferentes.

Isto não significa que todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos respondam de forma semelhante ao meio, e sim que o processo de desenvolvimento humano implica diversas dimensões do ser que se desenvolve, transforma-se, alcança aspectos do real antes não alcançados. O trajeto do desenvolvimento forma-se na contradição e na superação.

A mesma criança que, no ano letivo *dois*, não aprendeu a ler, por exemplo, já não é a mesma criança no ano letivo *três*; portanto, necessitará de outras mediações educativas que considerem o processo de aquisição da leitura no qual se encontra neste momento.

Vygotski acredita que *tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente* (2003, p. 200).

Segundo Oliveira (1993):

Vygotski postula a interação entre vários planos históricos: a história da espécie (filogênese), a história do grupo cultural, a história do organismo individual da espécie (ontogênese) e a seqüência singular de processos e experiências vividas por cada indivíduo (p. 38).

É a singularidade de cada sujeito histórico que a escola deve respeitar ao propor-se a receber todos, ensinando a cada um de acordo com seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, o processo da educação é sempre um processo de auto-educação.

O princípio da enturmação não-seriada, então, fundamenta-se na singularidade do sujeito que, agrupado a outras singularidades de outros sujeitos, permite aos professores perceberem uma turma escolar como um universo rico em diferentes mediações possíveis entre os que aprendem juntos (alunas e alunos entre si e com seus educadores) e diferentes formas de ver e pensar o real que trazem, como consequência, diferentes possibilidades para a transformação do real. Nesta multiplicidade, cada um forma-se diferente do outro a partir do reconhecimento de suas semelhanças e da afirmação do direito em construir-se diferente.

## **2.2 A EPISTEMOLOGIA DA PROFESSORA<sup>11</sup> E OS CICLOS**

Segundo Lauro de Oliveira Lima (1985), *cada pedagogo faz a pedagogia que corresponde à sua “mentalidade”, isto é, faz a pedagogia acorde com a concepção que tenha do ser humano e do mundo* (p.16). Passados vinte anos, a frase continua intensa em sua pertinência ao indicar a relação entre o que pensa a professora sobre as capacidades (ou incapacidades) de seus alunos e as atitudes decorrentes de seu pensar junto aos mesmos.

Pesquisando este pensar, é comum encontrar professoras que defendem a reprovação escolar, com o argumento de que *até que ponto ajudaremos [o aluno] se ele vai adiante*

---

<sup>11</sup> Opta-se por utilizar o gênero feminino de forma predominante neste texto, em função de que esta predominância se repete nas redes de ensino pesquisadas.

(informação verbal)<sup>12</sup>. Nestas falas, a ajuda ao aluno significa fazer com que ele não vá adiante, ou seja, não avance para o ano seguinte em sua escolaridade sem que realize as aprendizagens (mesmo que mínimas) previstas para o ano que acabou de cursar. Ir adiante é um direito daqueles que alcançaram os objetivos previstos para o ano em curso. Existem os que podem ir adiante (porque aprenderam) e os que não podem.

Esta questão é central na discussão dos ciclos: como compreende o processo da educação a professora temerosa de que seus alunos, os quais não construíram aprendizagens propostas para um determinado período escolar, sigam adiante em sua escolarização?

A leitura epistemológica que a professora faz, ao pensar que existem alunos que não estão aptos a ir adiante, pode justificar-se assim:

a) De um lado, o entendimento de que aquela aluna ou aluno não aprendeu o que lhe foi proposto nas primeiras tentativas de ensiná-lo, porque não tem condições de aprender e não há o que fazer. Esta concepção de que alguns estudantes têm condições de aprender e outros não apresenta a idéia de que o ser humano traz definidas suas condições ao nascer, entendimento que representa uma concepção apriorista sobre a inteligência e seu desenvolvimento.

b) De outro lado, da crença de que, quando a criança, adolescente ou adulto não aprende determinado conteúdo, basta que lhe seja repetido o mesmo conteúdo (ou atividade), tantas vezes quanto necessário, até que aprenda. Nestas situações, a epistemologia da professora fundamenta-se no empirismo, ou seja, no entendimento do ser humano tal qual uma tábula rasa a ser preenchida pelas experiências que lhe serão proporcionadas.

Qualquer uma das epistemologias anteriores pode justificar a seriação da escola: no primeiro caso, a cada ano, blocos estáveis de conteúdos são ensinados, mas somente serão aprendidos por aqueles que têm condição natural para isso (inteligência definida a priori); a reprovação, neste caso, tem a função de mostrar os que tiveram inteligência suficiente para aprender e os que não a tiveram.

No segundo caso, as atividades oportunizadas não foram suficientes para que a aluna ou o aluno interiorizasse os conteúdos aprendidos; então, a reprovação é utilizada para que, repetindo os mesmos conteúdos no próximo ano ou por vários anos consecutivos, o aluno termine por ceder a estas experiências e aprender o que insistentemente lhe foi proposto pela escola.

---

<sup>12</sup> Orientadora da rede pública municipal de Porto Alegre, durante entrevista dada à pesquisadora, realizada em uma das escolas escolhidas para a pesquisa, em 24 de outubro de 2003. A escolha desta escola deu-se pelo funcionamento dos serviços de apoio aos ciclos, pela adesão da direção da escola à proposta e pela abordagem curricular através dos Complexos Temáticos (sobre o Complexo, ver nota de rodapé nº 18).



Todavia, o temer da professora em relação a que seus alunos possam ir adiante sem aprender também representa um entendimento seriado da escola: o passo adiante é identificado como o trabalho com determinados conteúdos, saberes, atividades requerem um conhecimento anterior, no caso da seriação, só oferecido no período anterior.

Foi no início do século XX, com teóricos como Piaget<sup>13</sup> e Vygotski<sup>14</sup>, que começam a surgir outras bases para as práticas docentes. Piaget preocupa-se com a compreensão do processo de desenvolvimento da inteligência, e Vygotski, com a origem das funções psicológicas superiores, ou seja, como o ser humano desenvolve a linguagem, a atenção deliberada e a memória lógica, analisadas a partir do contexto histórico-cultural em que vive e das relações que estabelece com outros seres humanos. Estas pesquisas inauguram uma outra forma de entender os processos de ensino-aprendizagem, que têm como pressuposto que todo o ser humano aprende e o faz pela vida toda.

Para além dos estágios de desenvolvimento intelectual da criança (pré-operatório, concreto ou das operações formais)<sup>15</sup>, por exemplo, ou das formulações vygotkianas sobre os estágios no processo de formação de conceitos (sincrético, por complexos, conceitual)<sup>16</sup>, ambos os pesquisadores concluem que todo o ser humano constrói conhecimentos a partir de sua relação com o meio, com base em suas condições (no sentido de ponto de partida) biológicas e sociais.

Compreender que todo o ser humano aprende no processo de apropriação sobre o real, com base em suas relações interpessoais e a partir de seu meio social, parece pensamento simples, mas, diante da nossa tradição docente, toma proporções quase inatingíveis.

A nossa tradição docente consiste em ensinar a mesma coisa a todos em um mesmo tempo e a partir das mesmas atividades. Poder-se-ia chamar *a tradição da mesmice*: os

---

<sup>13</sup> Jean Piaget nasceu na Suíça, em 1896, tendo falecido em 1980. Dedicou suas pesquisas à compreensão da formação mental da criança e aos seus problemas epistemológicos. Sua compreensão sobre a inteligência, a equilibrção das estruturas cognitivas, as operações lógicas, ao desenvolvimento da noção de número, de espaço e de tempo revolucionou a teoria da aprendizagem.

<sup>14</sup> Lev Semionovich Vygotski nasceu também em 1896 e morreu em 1934. Suas pesquisas revolucionaram a psicologia, a partir do estudo dos processos psicológicos humanos em seu contexto histórico-cultural: *Não quero descobrir a natureza da mente, costurando um monte de citações. Quero descobrir como a ciência deve ser construída, abordar o estudo da mente após ter aprendido todo o método de Marx* (Vygotski em Newman e Holzman, 2002, p. 11). Para Vygotski, a psique é uma propriedade do homem como ser corporal e material e também é social. O descobrimento de suas particularidades deve ser buscado na história da humanidade e na história da sociedade.

<sup>15</sup> Ver Bruner: [...] *em cada estágio de desenvolvimento, ela possui um modo característico de visualizar o mundo e explicá-lo a si mesma. A tarefa de ensinar determinada matéria a uma criança, em qualquer idade, é a de representar a estrutura da referida matéria em termos de visualização que a criança tem das coisas* (1974, p. 31-32).

<sup>16</sup> Ver Vygotski: *A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte* (1993, p. 50).

conteúdos são repetidos ano a ano para cada série e definidos, na maioria das vezes, pelos livros didáticos.

Nesta tradição, a aula começa sem início e termina sem final, ou seja, ao passar dos minutos que constituem os chamados períodos (ou tempos) escolares, nos 50 minutos dos períodos da segunda fase do ensino fundamental, por exemplo, um professor entra em sala, faz a chamada dos alunos, passa no quadro algum conteúdo que os alunos lhe deverão devolver sob a forma de respostas em repetidos exercícios, em uma próxima aula. A pertinência do conteúdo transmitido justifica-se por sua necessidade para a série seguinte, independentemente de sua pertinência à ciência que vem a compor e independentemente, também, dos conhecimentos prévios dos alunos, contraditórios ou não com os conteúdos propostos na escola.

É esta mesma tradição que nos faz tentar formar turmas homogêneas em conhecimento, já que, para a escola tradicional, é impraticável propor atividades diferenciadas e/ou com base nas diferenças de saberes. Dedicar-se um esforço muito grande para formar as turmas por nível de conhecimento. Machado (2000) reflete sobre a origem da busca do nível de conhecimento dos alunos:

Em um tempo que já vai bem longe, a produção de conhecimento esteve associada à imagem ‘de encher um balde’. Os alunos seriam como recipientes vazios e aos professores caberia o papel de ‘dar a matéria’ e ‘encher o balde’. Hoje, já não existem mais defensores dessa imagem simplória, ainda que, muitas vezes, as ações docentes permaneçam tributárias da mesma. Apenas para ilustrar: a concepção da avaliação como um processo de medida em sentido físico ou matemático é inteiramente compatível com a imagem do enchimento do balde, embora não faça o menor sentido em um contexto de construção do conhecimento (p.127).

Considerando-se que o conhecimento que uma pessoa possui é muito diverso, as turmas por níveis de conhecimento acabam por tomar em relevância apenas uma área de conhecimento e, dentro desta área, aspectos muito específicos do conhecimento que lhe é pertinente. Formam-se então turmas de alunos silábicos<sup>17</sup>, por exemplo, embora, em diferentes linguagens (corporal, musical ou outra), o desempenho possa ser muito diferente. Neste exemplo, também não são observados aspectos relacionados à criatividade na produção de textos e/ou organização de fatos, que contribuam com a aprendizagem específica da escrita e nas quais cada aluno pode ter desempenho muito diferente apesar de “estar silábico”.

---

<sup>17</sup> Ferreiro e Teberosky (1999) identificam como nível silábico alunos que identificam a correspondência entre segmentos silábicos de palavras a segmentos gráficos.

Ao procurar as origens do pensamento cartesiano sobre a aprendizagem, dos quais decorrem entendimentos do tipo “nível de turma”, Machado (2000) indica que:

De modo geral, a imagem dominante para a construção do conhecimento está associada às idéias cartesianas apresentadas em 1637 no livro *Discurso do método*. Nesse trabalho, que viria a influenciar profundamente todo o pensamento ocidental, Descartes propõe que, diante de uma grande dificuldade, em termos cognitivos, deve-se decompô-la, subdividi-la em partes cada vez mais simples, até chegar-se a ‘idéias claras e distintas’. Depois da fragmentação, para reconstituir o objeto de estudo, o caminho é o encadeamento lógico, do simples para o complexo, articulando-se as partes por meio de esquemas do tipo ‘se A, então B, então C’, e assim por diante.

Conhecer estaria associado, então, a encadear, e a cadeia é a imagem forte para o conhecimento que predominará no cenário ocidental, sendo inclusive ‘exportada’ do universo da Ciência para o do trabalho, quando o taylorismo, e posteriormente, o fordismo aí se instalaram. Palavras-chave que decorrem dessa imagem são: ordem necessária para os estudos, pré-requisitos, seriação, ordenação ou encadeamento linear (p.127-128).

Contra-pondo-se à imagem de elos em cadeia, encontramos, segundo Alves e Garcia (1999), várias outras imagens, como o rizoma (DELEUZE E GUATTARI) e a rede (CERTAU E LATOUR), entre outras:

Estes autores, entre tantos outros, vêm indicando que a criação do conhecimento segue caminhos variados, diferentes, não lineares e não obrigatórios, ao que Morin acrescenta que os conhecimentos são gerados pela *complexidade social* e que, dialética e dialogicamente, geram a complexidade social.

Estudar como o conhecimento é tecido exige que se admitam as diferenças culturais sem hierarquias, o que abre múltiplas possibilidades ao *ato humano de conhecer* (p. 12-13, destaques das autoras).

Para Machado (2000), que trabalha com a imagem do conhecimento em rede<sup>18</sup>, este se caracteriza pelo acentrismo (ausência de centro), pela metamorfose e pela heterogeneidade. Compreender o conhecimento como uma rede é abrir mão do encadeamento curricular linear, presente na escola seriada, e partir para a busca das relações entre o conhecimento escolar e a realidade sócio-antropológica percebida pelos alunos.

Como dizem Alves e Garcia (1999):

Muitas professoras sabem que há diferentes modos de tecer/criar conhecimentos; traçam-se conhecimentos na escola, mas também fora da escola, nos

<sup>18</sup> Ver também sobre o pensamento complexo em Morin (2001).

encontros e desencontros, no trabalho, nas brincadeiras, nas relações que dentro e fora da escola cada um vive. E cada uma de nós puxa os fios dessa imensa rede e vai tecendo, a sua moda, seu tapete de significações e significados, pois cada uma de nós é única ainda que alguns tentem prender-nos em suas classificações, sempre redutores da complexidade e riqueza de cada *eu* e de cada *nós* (p. 101, destaques das autoras).

Nestes saberes trazidos pelas professoras das escolas, que se contrapõem à abordagem linear de conhecimento da escola seriada, é que esta pesquisa identifica rompimentos com as práticas tradicionais das escolas seriadas e a possibilidade de novos fazeres oriundos das práticas cotidianas, inovadoras, que podem se apresentar como individuais em um primeiro momento, mas que têm potencialidade para tornarem-se saberes coletivos em um futuro próximo.

Esta terceira epistemologia, compreendida no entendimento da relação dialética entre o sujeito, seu meio sócio-cultural e seus instrumentos biológicos (seu corpo, seus hormônios, seus sentidos, entre outros), supera o inatismo e o empirismo como as únicas formas de serem vistos os sujeitos que aprendem.

Na perspectiva epistemológica dialética, a diversidade de saberes em uma turma escolar é potencializadora das aprendizagens, a educação não se faz por etapas, mas em ciclos de apropriação, de problematização e de relações. A aprendizagem é vista como o objeto de trabalho da professora inserido em um processo sem retorno, que é o processo da educação.

Esta retomada possível à professora, do seu objeto de trabalho enquanto processo educacional em sua compreensão mais ampla, pode combater a alienação provocada pelo trabalho fragmentado, pelos tempos divididos, pela iminência do final do ano letivo como o marco para a avaliação classificatória entre aqueles que teriam bom ou ruim desempenho escolar.

Planejar a educação fundamental em seu conjunto, propor caminhos e mediar processos pode retomar para a professora a capacidade de se ver ensinando, muitas vezes negadas face as dificuldades do trabalho escolar. Estes fazeres cotidianos inovadores podem oportunizar as professoras a apropriação de seu objeto de trabalho, por mim entendido enquanto o processo da educação e, neste, a promoção da aprendizagem.

Os fazeres cotidianos, quando compreendidos em seus fundamentos, ou seja, quando as professoras fazem e sabem por que fazem o que fazem, ora inovam as práticas e ora apenas recolocam-nas de forma contextualizada em uma teoria que lhes atribui significado e que,

assim, lhes possibilita o domínio de outras possibilidades de ação, variação de estratégias, de movimentos, de atividades.

### **2.3 AS IMAGENS CURRICULARES E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO CONHECIMENTO ESCOLAR**

As imagens do conhecimento como rede, como rizomas ou como movimentos curriculares cíclicos, conforme Vasconcellos (1999), nos impõem novos desafios para a prática:

- (a) entender que todos os alunos vão adiante (ou deveriam ir) na escola, pois são capazes de relacionar conhecimentos;
- (b) negar a possibilidade de existência de uma turma homogênea em conhecimentos.

Todavia, a progressiva universalização do acesso à escola não tem se transformado em acesso ao conhecimento. As classes populares têm acessado a escola pública de ensino fundamental sem que, em muitos momentos, a perspectiva de um conhecimento relevante lhes tenha sido oportunizado. Não se trata, apenas, dos índices de reprovação e evasão apresentados pelo ensino fundamental no Brasil, mas, para além disso, de um questionamento sobre o que tem sido aprendido nas aulas escolares.

Neste sentido, Frigotto (1999), em sua crítica à Teoria do Capital Humano, demonstra, através de estudos sobre reprovação e evasão no Brasil, como a escola transforma a diferença de classes em diferenças nas capacidades de aprender, ou seja, as diferentes formas de percepção do mundo, de expressão individuais e coletivas, de produção de conhecimentos de diferentes classes sociais, em conflito na escola, transformam-se em dificuldades das crianças pobres em aprender.

Para se construir uma escola que busque responder às necessidades das classes populares que hoje a acessam, faz-se necessário, segundo Freire (1996), o respeito ao conhecimento de experiência feito, isto é, que os alunos hoje presentes nas escolas públicas tenham seus saberes reconhecidos enquanto saberes que deram conta de uma realidade e da sua sobrevivência cotidiana até aquele momento, portanto são socialmente válidos àquele grupo cultural do qual fazem parte e para os quais os docentes trabalham.

Considerando o quadro teórico construído neste capítulo, nenhum ser humano é uma tábula rasa, tampouco lhe são definidas ao nascer suas possibilidades de aprendizagem. Trabalhar com a formação humana é reconhecer o processo de desenvolvimento no qual cada um está, assim como mediar este processo a partir dos saberes existentes e buscar a

problematização<sup>19</sup> como um estado de aprendizagem, em que as respostas (sempre provisórias) são construídas em trabalho cooperativo, de forma auto-organizada e com respeito aos projetos individuais e coletivos.

Para complementar o quadro teórico dos ciclos, trago alguns conceitos sobre esta forma de organização escolar, encontrados em diferentes autores. Busco identificar aproximações entre os conceitos e o que compreendo como o quadro referencial dos ciclos, apresentado neste capítulo.

Na revisão de bibliografia realizada, vários conceitos de ciclos foram encontrados. Em trabalhos anteriores (KRUG, 1996 e 2001), eu definia os ciclos a partir do acompanhamento da proposta em Porto Alegre e da pesquisa sobre os referenciais teóricos dos ciclos, realizada durante o mestrado.

Os ciclos eram, com referência a estas experiências pessoais, por mim entendidos como o redimensionamento político-pedagógico da escola, buscando a reestruturação necessária em atendimento às demandas da comunidade; por esta reestruturação perpassavam, como orientadoras da proposta, as fontes curriculares sócio-antropológica, sociopsicopedagógica, epistemológica e filosófica, portanto, os ciclos de formação representavam *uma nova concepção de escola para o ensino fundamental* (KRUG, 2001, p.17).

Esta nova concepção de escola se constituía:

- (a) na proposta político-pedagógica da escola, a qual implicava uma construção coletiva escola e comunidade, portanto, refletia-se na gestão da escola;
- (b) no entendimento da educação enquanto um processo de atualização histórica do homem e da aprendizagem e da escolarização como direitos decorrentes da cidadania;
- (c) em novas práticas curriculares e avaliativas, as quais provocavam outras organizações de espaços e tempos escolares.

Nem todos os pesquisadores que trabalham com os ciclos qualificam (definem) este conceito e, entre os que o qualificam, é possível encontrar diferentes orientações. Franco, por exemplo, prefere trabalhar, ao realizar uma pesquisa que busca quantificar as escolas organizadas em ciclos no Brasil, com o conceito de *organização da escolarização em ciclos* (2004, p.30), evitando identificar as diferenças entre diversas propostas de ciclo.

De outra forma, Azevedo conceitua os ciclos como uma escola que *procura articular os seus espaços/tempos com o desenvolvimento biológico e o contexto cultural das*

---

<sup>19</sup> Ver Freire (1975).

*crianças e adolescentes, procurando, desta forma, democratizar o acesso ao conhecimento* (2000, p.125). Trata-se de uma definição que articula uma dimensão pedagógica com uma dimensão política da proposta, pois se refere à relação entre o biológico e o meio sócio-cultural e, também, ao objetivo de democratização do acesso ao conhecimento.

Lüdke, ao criticar a seriação como divisão arbitrária, nascida das necessidades de racionalizar a educação escolar, indica que a organização da escola em ciclos é proposta para *atender às reais necessidades vividas pelo aluno em sua evolução* (2001, p.30), definição que apresenta a abordagem sócio-cultural, referindo-se com relevância às reais necessidades do aluno e, ao mesmo tempo, situa estas necessidades em relação aos alunos em evolução, o que pode ser entendido como processo de crescimento ou desenvolvimento e, portanto, vinculado à fonte curricular psicopedagógica.

Soares, ao pesquisar sobre os ciclos de formação na Escola Plural de Belo Horizonte, traz uma definição que também dá relevância ao desenvolvimento humano e à relação entre este e a apropriação do conhecimento:

[...] o ciclo é um tempo contínuo, compreendido como um todo, como um tempo de formação que não pode ser fragmentado ou dividido em anos ou fases. Identifica-se com um tempo de formação próprio do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência ou adolescência. O ciclo de formação tem como fundamento a idéia de processo. O processo de formação humana, de construção e aquisição do conhecimento não acontece de forma linear, mas num movimento de idas e vindas, cíclico, [...] (2002, p. 30).

Paro define os ciclos como *uma forma de organizar didaticamente o ensino mais elástica do que a seriação e que, inclusive, pode ser pensada com maior ou menor presença da aprovação automática* (2001, p. 53). Também define a progressão continuada como parte dos ciclos e como a forma de garantir ao aluno o seu direito de passar de ano e de aprender. Esta compreensão exige que se tenha como referencial do ensino-aprendizagem e das leituras que se faz deste processo outras formas de perceber a educação escolar, o currículo e o sentido da escola que não as abordagens herdadas da seriação, pela rigidez com que esta (a seriação) distribui os conteúdos série a série. Entre as formas de compreender a educação escolar, o currículo e o sentido da escola estão a própria compreensão do que é conhecimento e do que são os processos de conhecer, tão pertinentes ao ser humano.

No sentido da relação tempo e ciclos, Vasconcellos (1999) desenvolve a idéia da relação entre currículo e ciclos, indica que o tempo escolar precisa

[...] ser devidamente trabalhado, rico em interações e articulado a uma organização curricular cíclica, qual seja, os conteúdos não são trabalhados de forma linear, mas são retomados em diferentes situações, possibilitando novas aproximações do aluno, bem como o aprofundamento e a expansão dos conceitos estudados (p.85).

Perrenoud toma como definição dos ciclos, por ele chamado como ciclos de aprendizagem, *o projeto de construir uma formação escolar que não seja uma sucessão de programas anuais* (2004, p.11). A partir daí, compreende os ciclos enquanto um ciclo de estudos:

[...] formando um conjunto que apresenta uma certa unidade de concepção e de estruturação: os programas de cada ano do ciclo são do mesmo gênero, com grades de horário e recortes disciplinares análogos; demandam professores do mesmo estatuto; alunos e professores de um mesmo ciclo são freqüentemente reagrupados no mesmo prédio escolar (2004, p. 12).

Perrenoud, no desenvolvimento da concepção de ciclos, sustenta a idéia de que *todos os alunos têm um mesmo número de anos para atingir os objetivos de final de ciclo* (idem, p. 13). Assim, aposta em uma diferenciação do atendimento do aluno que *não incida sobre o tempo de formação, mas sobre o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico, o que leva a uma diversificação dos percursos de formação* (2004, p. 13).

Arroyo, discutindo a relação entre tempos de aprender e os ciclos, também chama a atenção de que esta organização escolar não significa dar mais tempo para os alunos que têm mais problemas para aprender. Para ele, os ciclos trabalham com a idéia de que os processos de aprender estão ligados a tempos que precisam ser considerados e respeitados pelos professores: *A especificidade da escola em relação a outros espaços de formação e aprendizagem está no trato pedagógico, planejado, sistematizado e profissional dos tempos de aprender e de adquirir os instrumentos culturais* (2004, p.216).

Barreto e Mitrulis definem os ciclos como ciclos escolares, ou seja, como ações que *correspondem a intenção de regularizar o fluxo dos alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência* (2004, p. 190). Para as autoras:

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de



superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de modo a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período. (2004, p. 190)

Sousa e Barreto definem os ciclos como uma organização escolar que não se resume à superação da fragmentação do tempo:

Os ciclos procuram romper com a fragmentação causada pela seriação, mas vão além, pois demandam mudanças no entendimento do que é conhecimento e aprendizagem, na ordenação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a construir um caminho potencial para a democratização do ensino. (2004, p. 5)

Freitas opta por demarcar o conceito de ciclos em propostas que tenham vínculo com a intenção de reestruturar a escola para tomar por base do trabalho experiências significativas para os alunos, diferentes, portanto, de outras propostas que, embora também se autodenominem ciclos, tenham por foco *agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno* (2003, p. 9).

Algumas das pesquisas sobre os processos de implementação dos ciclos, como a desenvolvida por Knoblauch (2004), que descreve o processo de implementação no município de Curitiba, referem em que a proposta de Ciclos de Aprendizagem tem como eixo *a não reprovação dos alunos ao final de cada ano escolar* (p.11).

Palma Filho (2003), ao relatar o processo de implementação dos ciclos de alfabetização no estado de São Paulo, traz como definição do mesmo a integração contínua de dois anos para o processo de ensino aprendizagem, correspondentes às duas primeiras séries, e com o objetivo de diminuir a distância no desempenho dos alunos de diferentes camadas da população, tendo como intenção a possibilidade de escolarização de todos.

O conjunto dos conceitos encontrados sobre ciclos indica que há diferença(s) entre os ciclos e as séries, apesar de o teor desta(s) diferença(s) se apresentar de forma mais ou menos radical. Tenho considerado como de menor radicalidade os conceitos que se referem apenas a uma organização escolar diferenciada e, como mais radicais, os que propõem mudanças mais complexas do que a enturmação, atingindo questões como reestruturação do tempo e espaço escolar (ARROYO, 2004; AZEVEDO, 2000; PARO, 2001; VASCONCELLOS, 1999; PERRENOUD, 2004; BARRETO e MITRULIS, 2004; SOUSA e

BARRETO, 2004; PALMA FILHO, 2003), do currículo (AZEVEDO, 2000; LÜDKE, 2001; SOARES, 2002; PARO, 2001; PERRENOUD, 2004; BARRETO e MITRULIS, 2004; SOUSA e BARRETO, 2004; FREITAS, 2003), da avaliação (PARO, 2001; KNOBLAUCH, 2004) e da gestão (KRUG, 2001; AZEVEDO, 2000).

Entendo como organização escolar diferenciada quando a enturmação escolar não agrupa as crianças de acordo com o conhecimento anterior adquirido, como faz a seriação ao propor a graduação dos conhecimentos, resultando a seriação na identificação de objetivos ano a ano que passam a ter o peso de pré-requisitos. Assim, as organizações escolares diferenciadas se fazem diferenciadas em relação às séries, na sua graduação anual, conforme define Perrenoud (2004) e Palma Filho (2003). São propostas que definem os ciclos enquanto experiências que prorrogam a duração das séries, geralmente de um ano civil para dois ou três anos civis, mas, necessariamente, não implicam uma reestruturação mais radical da escola no que se refere à gestão e aos processos avaliativos.

Neste capítulo trabalhei com o conceito de educação, por meio do qual acredito ser possível a afirmação de uma escola que se proponha a ensinar a todos: educação enquanto exercício da atividade de aprender que está sempre presente na vida humana e que tem sempre finalidades determinadas no processo de atualização histórica em que vem a se constituir. Assim, em cada turma escolar encontramos diferentes processos de aprendizagem em andamento, diversas possibilidades de mediações e interesses naturalmente diferentes. A percepção deste processo em que consiste a educação e a forma como, enquanto docentes, nos propusemos a trabalhar com ele, depende da epistemologia da qual compartilhamos.

A imagem de um movimento curricular cíclico, em substituição à linearidade da abordagem do currículo, é um dos pressupostos teóricos dos ciclos e de relevância ímpar para o projeto de Porto Alegre, por exemplo. Neste sentido, seria possível afirmar que não haverá democratização do ensino enquanto não for reconhecida a pertinência dos saberes trazidos pelos alunos e enquanto estes saberes não servirem de ponto de partida para as novas aprendizagens propostas e oportunizadas em um contínuo movimento curricular. O próximo capítulo pretende identificar quais práticas docentes têm sido encontradas que compartilham deste quadro teórico e que, portanto, podem contribuir com a escola que se anuncia como ciclada.

Como práticas docentes cicladas, conceito a ser desenvolvido no próximo capítulo, entendo como um conjunto de transformações nas práticas escolares, buscando o melhor desenvolvimento possível dos alunos, dos professores e da comunidade escolar, numa reorganização não apenas dos agrupamentos escolares, não mais em séries, mas em ciclos,

acompanhados de mudanças efetivas nas práticas docentes no que se refere à abordagem do conhecimento e nos processos de avaliação.

## **CAPÍTULO TRÊS: A BUSCA DE PRÁTICAS DOCENTES CICLADAS**

A pesquisa das falas de professoras e professores sobre a não-aprendizagem apresenta alguns aspectos relativos à organização escolar que se mostram elementos práticos importantes para o entendimento do projeto de ciclos. A seguir, estes elementos serão abordados: planejamento do ensino, organização dos espaços e tempos escolares e práticas avaliativas. A análise destes elementos resultou no entendimento do que seriam as práticas docentes cicladas, apresentadas ao final deste capítulo.

### **3.1 AS QUESTÕES DA PRÁTICA ESCOLAR OBSERVADAS**

#### **3.1.1 O planejamento do ensino**

Nem tudo o que a escola diz ensinar, o aluno assume como aprendido; nem tudo o que os alunos dizem ter aprendido na escola, a escola assume como resultado de seu ensino (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

De fato, nas escolas, muitas coisas são ensinadas sem necessariamente serem anunciadas. De outro lado, muitas coisas são aprendidas sem que constem dos currículos escolares.

O método que a escola usa para a definição do conhecimento que vai trabalhar diz muito sobre como ela encara o desafio de ensinar o que propõe a todos.

Mais que respostas, algumas perguntas sugeridas por Gimeno Sacristán (1998) e recolocadas neste trabalho frente à proposta de ciclos podem ser feitas sobre o ensino em sala de aula:

- Quem define o conteúdo que será trabalhado em sala de aula? Com quem e a partir de que este conteúdo é definido?
- Como se distribui o trabalho com o conhecimento no ciclo e entre os ciclos?
- Como os professores interpretam a ciência? Esta interpretação se fundamenta em verdades ou incertezas?

– Quando e como o trabalho em sala de aula é planejado? O planejamento é coletivo? Acontece com os alunos junto aos professores? Acontece diariamente, semanalmente, mensalmente, semestralmente ou anualmente? Os ciclos planejam-se vertical (entre os ciclos) e horizontalmente (no conjunto de cada ciclo)?

– De que maneira são acompanhadas as necessidades dos alunos? Em que medida o currículo é diferenciado para atender às diferentes formas de aprender e às diferentes sínteses que o sujeito constrói ao longo de sua vida?

Algumas propostas de planejamento do ensino desenvolvidas no Brasil têm colaborado com a escola na atividade de ensinar de forma participativa e crítica a todos. Entre estas propostas destacam-se nesta pesquisa o tema gerador, o complexo temático e também a rede temática.

Estas propostas têm em comum a organização do ensino a partir do levantamento realizado com os alunos e/ou suas famílias sobre os problemas de sua realidade, com o objetivo de reelaborar o currículo escolar, elencando conceitos, formas de linguagem e relações políticas, econômicas e sociais presentes no cotidiano destes estudantes.

Com base na leitura de realidade realizada, alguns conhecimentos são destacados para o trabalho através das diferentes disciplinas. O planejamento propõe que o aluno consiga avançar de uma determinada forma de ver a sua realidade – realidade percebida – para uma outra forma – realidade concebida – mais elaborada e crítica (ver FREIRE, 1975).

Para possibilitar a transformação da forma como o sujeito percebe sua realidade, diversos conteúdos vão sendo trabalhados. A intenção destes conteúdos é desvendar ou perceber novos problemas, provocando o estudante para que ele possa transformar sua forma de lidar com o contexto social.

### **3.1.2 A pesquisa sócio-antropológica**

A pesquisa sócio-antropológica é o instrumento com o qual muitos professores têm buscado os conteúdos a serem trabalhados como tema gerador ou, ainda, como desencadeador da organização do ensino em Complexos Temáticos.

No trabalho com o tema gerador também a redução temática tem sido elaborada buscando a leitura de conjuntura e estrutura social e colaborando para a identificação dos temas geradores.

Os temas geradores se caracterizam como temas críticos, vinculados a uma realidade próxima a ser superada, no sentido de ser concebida sob outras bases, superando assim as percepções ingênuas sobre a realidade (ver FREIRE, 1975 e 1982).

O Complexo Temático é uma forma de organização do ensino em que os conceitos a serem trabalhados pelos três ciclos são definidos a partir de uma pesquisa sócio-antropológica sobre a realidade onde a escola está inserida, elencando problematizações relevantes para os alunos sobre a mesma e a partir da qual se definem as temáticas a serem desenvolvidas (ver KRUG, 2001).

Com o objetivo de construir um currículo escolar que contemple as necessidades de aprendizagem dos alunos e as necessidades de organizar o ensino com conteúdos que sejam desafiadores e significativos para todos, algumas instituições educativas e redes de ensino<sup>21</sup> têm trabalhado com a proposta da pesquisa sócio-antropológica.

Para Freire (1996), a palavra formação inclui a educação para a capacitação do sujeito ler o mundo e o texto de forma transformadora, isto é, o homem e a mulher, os quais inventaram a existência, a linguagem e a tecnologia, não podem aceitar esta existência, linguagem e tecnologia como instrumentos de sua opressão; têm, na ação consciente, a possibilidade de transformar a situação de opressão em vivência da liberdade (ver também FREIRE, 1982).

Na busca da vivência da liberdade, forjada na compreensão crítica da existência e no domínio da linguagem e da tecnologia, alguns movimentos são necessários para que o currículo escolar faça sentido ao estudante e seja, para ele, um possível instrumento de transformação social.

Estes movimentos de formação do currículo precisam ser tomados a partir do respeito intenso à experiência e à identidade cultural dos educandos e também respeito ao senso comum, definido por Freire (1996) como saber só de experiência feito.

Para respeitar a experiência, a identidade cultural e o senso comum, o educador precisa conhecer esta realidade e a interpretação dada a ela pelos seus alunos e, para isso, desencadeia-se o processo da pesquisa sócio-antropológica.

---

<sup>21</sup> Das escolas pesquisadas, trabalhavam com a pesquisa sócio-antropológica a escola Wenceslau Fontoura em Porto Alegre. Em Criciúma/Santa Catarina, também as escolas que adotaram os ciclos faziam a pesquisa.

A pesquisa sócio-anropológica tem a perspectiva dialética e utiliza-se da técnica da pesquisa participante, portanto exige a escolha de uma técnica de entrevista capaz de captar o que o povo pensa e diz<sup>22</sup>.

Para Gajardo (1986), a pesquisa participante se caracteriza por promover

- a) a produção coletiva de conhecimentos, como patrimônio dos grupos marginalizados;
- b) a análise coletiva na ordenação da informação e no uso que dela se possa fazer;
- c) a análise crítica, com estudo das raízes e causas dos problemas e vias de superação;
- d) o estabelecimento de relações entre problemas individuais e coletivos, funcionais e estruturais, como parte da busca de soluções para os mesmos.

O objeto da pesquisa sócio-anropológica se constitui nas relações sociais e referenciais culturais da comunidade escolar: seus hábitos, seus problemas cotidianos, suas formas de se posicionar no mundo, as relações entre diferentes grupos que compõem a comunidade, o que fazem as crianças, adolescentes, jovens e adultos enquanto possibilidade de lazer, de trabalho e de participação nas instituições da comunidade.

Quanto ao seu método, a pesquisa sócio-anropológica, devido à sua origem no compromisso com a educação popular, tende a seguir as práticas da pesquisa participante, buscando técnicas que se fundamentam no diálogo entre pesquisador e pesquisados.

Na pesquisa de campo realizada, a rede de ensino que trabalhava com a pesquisa sócio-anropológica era a de Porto Alegre. Nesta rede, para organizar o currículo, a pesquisa sócio-anropológica foi proposta desde a implementação dos ciclos nas primeiras escolas.

Na prática observada em Porto Alegre, a pesquisa consistia em um estudo do grupo de professoras e de professores, em diálogo com a comunidade, sobre questões que se apresentavam à comunidade como problemas cotidianos na região: produção de lixo na comunidade sem a prática da coleta seletiva, falta de conhecimento das origens da comunidade e de laços sociais e culturais entre a mesma, transformação de riachos em esgotos etc.

Nas primeiras vezes que as escolas construíam a proposta de pesquisa, havia um estudo sobre o sentido da pesquisa para o currículo escolar e, após este estudo, o coletivo de professores da instituição educativa respondia às questões:

---

<sup>22</sup> Segundo Gajardo (1986), o termo pesquisa participante foi criado por cientistas sociais norte-americanos e europeus a partir da participação em programas de desenvolvimento no Terceiro Mundo.

- O que pesquisar?
- Por quê, para que e para quem pesquisar?
- Como pesquisar? (Discutindo sobre como se daria a pesquisa, qual técnica ou técnicas seriam utilizadas, quais pessoas e bibliografias seriam consultadas, qual o tempo de duração da pesquisa e a forma pela qual os dados seriam analisados.)

As respostas a estas questões constituíam o planejamento da pesquisa. Após este trabalho, realizava-se a divulgação da pesquisa a ser desenvolvida na comunidade, junto ao Conselho Escolar e/ou grupo de pais.

O(s) instrumento(s) de pesquisa e o cronograma de realização deste trabalho também eram elaborados coletivamente na escola. Junto a isto, realizava-se um apanhado geral de abordagens sobre o tema – documentos, dados históricos, reportagens, estatísticas, informações da secretaria da escola, obras literárias etc. Estas informações coletadas constituíam-se no dossiê da pesquisa: um material catalogado e informativo sobre as questões sociais e culturais da comunidade.

A entrevista consistia em uma forma de obter a leitura de mundo da comunidade pesquisada. Estas entrevistas eram:

- Não-diretivas, quando a entrevista não tinha uma estruturação muito elaborada, com alguns temas elencados para a conversa com o pesquisado, sem muita interferência do entrevistador.
- Semidiretivas, quando a formulação da maioria das perguntas era prevista com antecedência, incluindo a participação mais ativa do pesquisador e observando um roteiro.
- Padronizadas, com roteiros de entrevista rígidos e pouca liberdade para o pesquisador.

Algumas escolas realizavam entrevistas orais, muitas vezes nas casas dos moradores da comunidade, outras vezes na própria escola. Outras escolas realizavam questionários enviados aos pais ou responsáveis pelos alunos.

As questões elaboradas para a pesquisa apresentavam-se como do tipo:

- Hipotéticas, quando lançavam uma hipótese e perguntavam que ações o entrevistado teria em uma situação simulada.
- Categoriais, quando solicitavam ao entrevistado a tipificação dos objetos de análise e a descrição das tipificações indicadas (se a temática era a violência, o pesquisado poderia ser convidado a categorizar quais tipos de violência eram percebidos por ele em sua família, comunidade e na escola, por exemplo).



– Valorativas, quando expressavam como o entrevistado julgava determinada situação (se a temática versava sobre participação da comunidade, o pesquisado poderia ser convidado a expressar seu julgamento sobre a qualidade da participação da comunidade na associação comunitária, por exemplo).

– Explicativas, quando traziam, necessariamente, a premissa de explicar o porquê das opiniões emitidas.

Trabalhado o instrumento de pesquisa, em algumas escolas aplicava-se a pesquisa-piloto, ou seja, fazia-se uma experimentação da pesquisa planejada com algumas pessoas ou grupos para poder retornar ao coletivo da escola e corrigir alguma proposta que tivesse sido identificada como problema (perguntas sem clareza, instrumento extenso ou insuficiente, número de pesquisadores inapropriado).

Após a pesquisa-piloto, realizava-se a pesquisa de campo com todo o universo previsto para ela.

Era o projeto de cada instituição educativa que definia quem seria pesquisado e quantas pessoas. De forma geral, influíam nesta decisão o número de professores que a escola possuía, o tempo que poderia ser dedicado à pesquisa e a forma como os alunos participariam.

O embasamento teórico buscado sobre o tema da pesquisa contribuía na análise e sistematização dos dados. As observações dos pesquisadores os auxiliavam a explicar, compreender, dar significado aos fatos investigados, possibilitando ampliar sua visão sobre a comunidade.

Para a sistematização dos dados da pesquisa, elaboravam-se categorias de análise, agrupando as falas do grupo pesquisado. O trabalho da assessoria da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre orientava as escolas; algumas falas tidas como transcrições literais de depoimentos coletados representariam melhor o conjunto dos depoimentos analisados quando atenderiam aos seguintes critérios:

– Recorrência, ou seja, quando vários depoimentos referiam-se a um mesmo problema, opinião ou situação crítica vivenciada pela comunidade.

– Contradição, isto é, representavam contradição entre o que o pesquisador observara na realidade e o que a comunidade indicara como percebido. Dessa forma, a necessidade de estudar ou aprofundar determinados fatos da realidade observada acontecia quando, para os educadores, a comunidade não tinha percebido determinados aspectos que seriam considerados importantes de ser compreendidos.

Após serem selecionadas as falas (recorrentes e contraditórias), educadores e comunidade discutiam sobre o currículo que seria proposto na escola para determinado período letivo (ano, semestre ou trimestre).

Os registros de cada uma dessas etapas possibilitavam o enriquecimento do planejamento durante os desdobramentos da organização do ensino definida pela escola, complementando-se a sistematização do dossiê da pesquisa.

### **3.1.2.1 O conteúdo escolar a partir da pesquisa**

Os questionamentos das escolas, ao lidar com a pesquisa no início do processo de organização dos conteúdos, abarcavam desde qual o sentido para as professoras e os professores, em sair da escola para fazer a pesquisa na comunidade (opção adotada por algumas instituições), até a dúvida sobre como ficariam as transferências dos alunos entre as escolas, se cada uma delas trabalharia um conteúdo diferente, consequência da pesquisa sócio-antropológica como orientadora das questões curriculares.

Para a coordenação da rede de ensino proponente da pesquisa (Porto Alegre), o sentido da realização da mesma estava em ajudar a escola a promover uma das condições necessárias ao aluno para que o processo de aprendizagem fosse reconhecido e estimulado em seu andamento, conforme Snyders:

A escola só pode triunfar junto aos alunos do povo e fazê-los triunfar se for capaz de comunicar uma alegria atual àquilo que ensina: o prazer de sentir a emoção de um poema, [...] de desenvolver um raciocínio coerente, de construir e de compreender os mecanismos, o sentimento de ter uma visão mais segura dos próprios problemas. Os alunos do povo pedem que a escola lhes fale deles mesmos, e de seu tempo, do seu mundo e das suas lutas – o que implica uma conexão direta entre o movimento social e o que se passa na escola; deste modo se vai muito longe na exigência de transformação (1976, p. 361).

O desafio era descentrar os conteúdos escolares de si mesmos e colocá-los a serviço da compreensão e reorganização da realidade: possibilitar a cada aluno o acesso ao suporte didático necessário para que ele problematizasse sua visão de mundo, ou seja, ampliasse seu campo de visualização das soluções para sua vida. Este desafio consistia em perceber a dimensão ampla do ensino: seu compromisso com a formação geral do educando.

Após a realização da pesquisa sócio-antropológica, cabia ao conjunto de educadores da escola destacar um campo conceitual a ser desenvolvido na escola, planejando o trabalho para um dado período de tempo.

Segundo Freire (1975),

A investigação temática que se dá no domínio do humano e não das coisas não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no desencadeamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas (p.143).

A preocupação de Freire é com o sentido da pesquisa enquanto processo de conhecimento, evitando transformá-la em ato mecânico e fragmentado do conteúdo escolar. Assim, parece-me que a pesquisa é em si conteúdo; suas constatações e indagações formam parte do conteúdo escolar. A preocupação, durante muito tempo nas escolas municipais da rede de Porto Alegre, foi de como ela poderia chegar ao planejamento do ensino, ao cotidiano na sala de aula e evidenciar-se em prática educativa, sem abrir mão dos conhecimentos historicamente acumulados.

Com esta preocupação, a metodologia da pesquisa inspiraria uma metodologia de planejamento cotidiano para a aula, composta de três momentos: estudo de realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento (PERNAMBUCO, 1995).

Para cada tópico do conteúdo escolar ou conjunto de conceitos a serem trabalhados, a aula se organizaria mediante estes três movimentos:

→ Estudo de realidade.

Trata-se da promoção de uma nova busca de dados na realidade local e também na realidade global. Se a turma estava estudando, por exemplo, sobre o desemprego, buscaria nos serviços de informações locais (do município) sobre tendências, índices por áreas (industrial, comercial, serviços, agrícola), vagas que são abertas, análises destas vagas quanto à escolaridade, idade, área de atuação. O mesmo poderia ser feito em relação ao desemprego mundial: áreas de maior impacto, geografia do desemprego, dinâmica etc.

Além da leitura de realidade, também seria promovida, por parte dos professores, a identificação dos conhecimentos já construídos pelos alunos sobre a temática em estudo e as contradições no conhecimento trazido pelo aluno e comunidade em relação aos dados que estavam sendo coletados.

→ Organização do conhecimento.

A organização do conhecimento implica a pesquisa sobre o conhecimento já sistematizado na temática em estudo, envolvendo a construção de textos, exercícios de compreensão e sistematização de dados coletados. Segundo Pernambuco (1995), é o momento da organização de definições, conceitos, relações. Também neste momento acontece o confronto entre diferentes formas de ver uma determinada temática, possibilitando aos estudantes o acesso a mais de uma visão sobre o foco em estudo.

→ Aplicação do conhecimento.

É o momento no qual os estudos realizados sobre a realidade e durante a organização do conhecimento propõem uma intervenção do aluno sobre a realidade, ou seja, a aplicação do que foi aprendido na escola em outras situações. Muitas vezes é possível organizar este momento na forma de um retorno para a comunidade sobre a totalidade em estudo. Por exemplo, no caso da temática ‘desemprego’, poderiam as crianças e adolescentes organizar um informativo sobre o tema, a ser distribuído na comunidade ou esquetes teatrais que promoveriam, em uma reunião escolar, a discussão do problema em relação a temáticas decorrentes e recorrentes ou, ainda, maquetes que representassem a situação do problema no mundo.

Estes momentos do planejamento não são estanques, pois que se apresentam assim apenas para efeito de facilitar o trabalho docente. Da mesma forma, técnicas de trabalho, como redação ou construção de maquetes ou debates, poderiam compor qualquer um dos três momentos.

Em uma das escolas estudadas, a Escola Municipal Wenceslau Fontoura, um trabalho que começou a respeito do lixo produzido pela comunidade local teve como aplicação do conhecimento a organização da coleta seletiva do lixo na região, mudando significativamente a relação da comunidade com o ambiente em que vivia.

### **3.1.2.2 Pesquisa, conteúdo e currículo escolar**

O currículo escolar representa a caminhada que o aluno faz ao longo de seus estudos, implicando tanto conteúdos estudados quanto atividades realizadas sob a tutela escolar.

A origem da palavra currículo, *currere* (latina), significa carreira. Neste sentido, conforme Gimeno Sacristán (1998), *A escolaridade é um percurso para os alunos, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade* (p.125).

Um currículo pode ser definido por uma rede de ensino (para todas as suas escolas) ou por uma escola em particular. Um currículo também pode ser definido a partir dos livros

didáticos que são adotados para cada série escolar ou pode funcionar a partir de algumas diretrizes nacionais.

No Brasil não existe um currículo único nacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem, como sugestão, uma forma de definição das disciplinas e distribuição dos conteúdos entre os componentes curriculares propostos. Dada a dimensão territorial e diversidade cultural, política e social do país, pouco dos parâmetros chegam às salas de aula.

Uma das dificuldades das escolas por ciclos encontra-se em construir o currículo frente ao desafio de ensinar a todos e, portanto, como trabalhar a partir de um currículo com as diferenças nas formas de aprender e na cultura que formam os sujeitos que estão na escola.

Com este objetivo, várias escolas brasileiras têm elaborado formas de organização do ensino que privilegiam trazer para a sala de aula a cultura local, o estudo de problemas cotidianos, a aplicação do conhecimento aos problemas que os alunos precisam enfrentar em seu dia-a-dia.

Junto a esta perspectiva, encontra-se a possibilidade de libertar a escola do cumprimento de uma lista de conteúdos previamente estipulada, propondo aprendizados fundamentais em um determinado número de anos, desenvolvendo métodos de acompanhamento das aprendizagens que atendam ao contexto de desenvolvimento que cada aluno apresenta.

Neste sentido:

O Currículo surge, então, em uma dimensão ampla que o entende em sua função socializadora e cultural, bem como forma de apropriação da experiência social acumulada e trabalhada a partir do conhecimento formal que a escola escolhe, organiza e põe como centro das atividades escolares (KRUG, 2001, p. 56).

Esta compreensão implicou, no caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre ao abordar o currículo escolar, considerar que este apresenta aspectos inter-relacionados de diferentes áreas humanas: sócio-antropológica, psicopedagógica, epistemológica e filosófica (ver KRUG, 2001 e 1996 e ROCHA, 1996). Em Porto Alegre, estas diferentes áreas das ciências humanas são chamadas de fontes curriculares, isto é, cada uma destas áreas indica aspectos fundamentais ao planejamento do ensino para a promoção da aprendizagem escolar com todos.

A contribuição da fonte sócio-antropológica ao currículo acontece na medida em que a escola reconhece as relações sociais e os instrumentos culturais aos quais os alunos têm

acesso, buscando, como propõe Freire (1972), na prática social a fonte e o fim dos conhecimentos que serão trabalhados.

A fonte curricular psicopedagógica orienta a compreensão da aprendizagem escolar na relação dialética entre o biológico e a cultura, relação esta que se dá em saltos e conflitos. No processo de conhecer, não existe retorno, mas avanços progressivos. A convivência com diferentes saberes, nesta perspectiva, é um impulso para a aprendizagem.

A fonte epistemológica tem questionado constantemente qual é o conhecimento que vale ao mundo hoje. Sob este aspecto, todo conhecimento é considerado político, pois pode servir à promoção da justiça, da liberdade, da melhoria de vida dos empobrecidos, por exemplo, ou pode servir à submissão, à dependência, ao empobrecimento ambiental e cultural.

Filosoficamente, o currículo escolar responde se todos os alunos serão percebidos como alunos que aprendem e promovidos na sua aprendizagem ou se a escola utilizará seu currículo em uma perspectiva meritocrática, ou seja, na sua organização escolar só serão promovidos aqueles que merecerem, de acordo com os resultados que obtiverem.

A noção de currículo está *associada* à concepção de aprendizagem na qual, em sua natureza, o currículo necessariamente implica diferentes formas de apropriação que o sujeito faz de um conjunto de vivências e conhecimentos oportunizados pela escola. Trata-se sempre de uma reconstrução individual, portanto diferenciada a cada aluna/aluno.

### **3.2 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES**

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>23</sup>, *a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho* (art. 53).

As escolas brasileiras têm promovido a universalidade do acesso: 97,2% das crianças e adolescentes em idade escolar freqüentam a escola. Mas esta freqüência está longe de representar a aprendizagem escolar desejada pela escola. O Brasil apresenta a distorção idade série de 33,9% nas matrículas do ensino fundamental (dados do INEP, 2003).

Esta distorção idade/série significa uma média de permanência de 12 anos, dos oito previstos para o ensino fundamental (tempo previsto de duração do ensino fundamental até 2005, antes da alteração para nove anos). Ou seja, 50% a mais do tempo previsto para que os estudantes concluíssem este nível de ensino. Isto demonstra, por exemplo, que cerca de 4

---

<sup>23</sup> Lei Federal 8.069, de 1990.

milhões de alunos entre 15 e 17 anos estão retidos no ensino fundamental, enquanto deveriam estar cursando o ensino médio, voltado para o exercício e a compreensão do mundo do trabalho e aprendendo entre seus pares jovens (Censo de 2004, fonte MEC/INEP).

O que se percebe é que, enquanto não se desenvolverem formas que assegurem, além do acesso, o ensino/aprendizagem para todos que freqüentam a escola, não será possível a aprendizagem qualificada desejada para as crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros.

A aprendizagem escolar se constitui em um desafio a todas as escolas: os índices oficiais apontam que, em média, 21,1% (dados 2004, MEC/INEP) dos alunos matriculados no ensino fundamental brasileiro não obtêm “aprovação escolar”, gerando a exclusão do direito à escolarização, isto é, quando a criança que freqüenta a escola não obtém sucesso representado pela aprovação escolar, ela não teve assegurado seu direito mais relevante, o da aprendizagem.

Por que a escola se organiza em períodos diários, divididos em tempos que mais parecem horários de atendimento clínico psicológico (40 min, 50 min etc.)? Por que algumas disciplinas têm cargas horárias superiores às demais? Em que teoria se sustentam as práticas que propõem mais horas para determinada matéria? Por que, quando um estudante não consegue aprovação em determinados conteúdos, ele precisa repetir todo o conjunto de conteúdos que lhe foi apresentado no ano letivo anterior para que venha a aprender o que ainda não havia aprendido?

Stoer & Magalhães (2002), ao dizerem que o objetivo de consolidar a escola para todos não é o mesmo que nivelar por baixo ou mesmo desistir da excelência acadêmica, mas que as escolas, os professores, os pais e os estudantes têm condições de encontrar outras possibilidades de organização escolar, operando as mudanças necessárias, vêm ao encontro do compromisso de promoção da aprendizagem com todos, tendo respeitado os seus conhecimentos e a forma de aprender de cada sujeito da educação: estudantes, famílias ou educadores.

Em uma concepção humanista, podemos dizer que a escola tem a função de socialização do ser humano: a espécie humana, para sua sobrevivência, constrói instrumentos, artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência (cultura). À escola cabe contribuir com a interiorização destas idéias, concepções, formas culturais que, em geral, a sociedade adulta requer, através de conteúdos, formas e sistemas de organização (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

Resgatando a concepção dinâmica de educação de Vygotski, enquanto forma de adaptação transformadora do sujeito ao meio, se fazem necessárias transformações nos tempos e espaços escolares a partir do compromisso com a promoção da capacidade para aprender que todo o sujeito da educação traz em si.

A seguir, apresentam-se algumas destas alterações que as escolas que tentam romper com a seriação do ensino têm feito em seus espaços e tempos escolares: classes de aceleração, turmas de progressão, laboratórios de aprendizagem, duração das aulas escolares.

### **3.2.1 Classes de aceleração e turmas de progressão**

Outras pesquisas realizadas sobre classes de aceleração e turmas de progressão indicam que, buscando corrigir a distorção idade-série, muitas redes de ensino no Brasil têm trabalhado com a formação de classes de aceleração, que reúnem alunos que ultrapassaram em dois anos ou mais a idade prevista para a série em que se encontravam matriculados, buscando, a partir de um trabalho diferenciado com esta turma, resgatar-lhes aprendizagens importantes para que possam avançar mais rápido no ensino fundamental, sem a necessidade de cursarem todas as séries.

Estas classes funcionam no mesmo horário das demais turmas da escola, em geral, com número menor de estudantes por sala de aula, com material didático específico, e seus professores recebem assessoramento para planejamento e estudo de casos de alunos. O desafio é oferecer um ensino adequado, com conteúdo elevado, atividades estimulantes e desafios significativos, capazes de provocar expectativas positivas de desempenho escolar (PLACCO, ANDRÉ e ALMEIDA, 1999).

Os programas de aceleração da aprendizagem desenvolvem-se, na maioria das vezes, em escolas organizadas em séries e se destinam a crianças e adolescentes que se encontram retidos nas séries iniciais do ensino fundamental.

Nas escolas organizadas por ciclos das redes pesquisadas, em Porto Alegre e Rio de Janeiro, organizam-se, além das turmas comuns (chamadas de nucleares ou de ano ciclo), as turmas de progressão. Estas turmas, consideradas turmas regulares dentro dos ciclos porque apresentam os mesmos horários de aula e os mesmos professores do coletivo do ciclo, são turmas menores. No caso de Porto Alegre, são organizadas no momento em que a escola transforma sua organização de série para ciclos, agrupando alunos que se encontram em idade superior adequada à série em que freqüentavam.



Em Porto Alegre, estas turmas eram geralmente organizadas com pertencimento aos ciclos que compõem a escola (uma turma ou mais, para cada um dos três ciclos) e tenderiam a se extinguir à medida que os estudantes alcançariam os anos de ciclo correspondentes a seus colegas de idade aproximada<sup>24</sup>.

No município do Rio de Janeiro, as turmas de progressão têm caráter diferenciado. Reúnem crianças que, ao terminarem os três anos do primeiro ciclo, não conseguem aprovação para a terceira série e possuem 9 anos ou mais. Seu planejamento não é articulado com o primeiro ciclo nem com a terceira série.

Um dos desafios das turmas de aceleração ou progressão é conseguir planejar o ensino adequadamente, a partir do mapeamento dos conhecimentos que trazem os alunos vítimas de abandono escolar, entrada tardia na escola ou multirrepetência e as capacidades esperadas nas turmas onde deverão se enturmar ao sair da aceleração ou progressão.

Uma questão de muita relevância, observada nas práticas escolares em estudo, é a importância de recuperar no estudante sua percepção enquanto um sujeito que aprende, o que as professoras descrevem como a necessidade de resgatar a auto-estima. Proporcionar experiências positivas de aprendizagem ao aluno das classes de aceleração ou turmas de progressão foi indicado, em alguns estudos, como importante para mudar a imagem que o estudante faz de si mesmo e também as expectativas que os demais professores do ciclo e o grupo de colegas têm dele (ver CORTINOVI, 1999; CLAUSS, apud ROCHA, 1999; SILVA, apud ROCHA, 1999; PLACCO, ANDRÉ e ALMEIDA, 1998, entre outros).

Na pesquisa realizada na rede municipal de ensino de Porto Alegre, localizei uma professora de turma de progressão de terceiro ciclo, a qual, em seu depoimento, indicava que o processo mais difícil ao iniciar o trabalho com esta turma foi o de resgatar nos alunos e em si mesma a capacidade de ensinar e aprender. Feito isso, para um ano de trabalho, os resultados de aproveitamento e continuidade de estudos que se apresentavam eram excelentes<sup>25</sup>.

Os resultados apresentados, nos estudos citados anteriormente (PLACO, ANDRÉ e ALMEIDA, 1998; CORTINOVI, 1999 e SILVA, 1999), destes novos espaços e da nova organização do tempo da escola, em que se constituem as classes de aceleração ou as turmas

---

<sup>24</sup> No ano de 1999, realizei um estudo quantitativo sobre as turmas de progressão na rede municipal de Porto Alegre; o estudo envolveu o levantamento das turmas de progressão de cada escola, desde o ano em que cada uma das 34 escolas cicladas haviam implementado o projeto de ciclos. Naquele ano, a escola Monte Cristo, por exemplo, a primeira a implementar o projeto, não contava com nenhuma turma de progressão remanescente da implantação, apenas duas turmas novas de progressão do segundo ciclo, buscando atender a matrículas novas recebidas. No total das escolas cicladas, os índices de fechamento de turmas de progressão foram de 33% em 1997, 15% em 1998 e 30% em 1999.

<sup>25</sup> Estes dados estão apresentados nas entrevistas relatadas no subtítulo que trata das práticas docentes cicladas.

de progressão, têm apontado a positividade da ação no que concerne à recuperação da percepção da capacidade de aprender do estudante por ele mesmo e por seus professores e, também, do seu tempo escolar, permitindo-lhe concluir o ensino fundamental sem ter que recorrer ao ensino supletivo, na maioria dos casos noturno e acrescido de problemas em relação às condições específicas desta modalidade de ensino.

Ao avaliar o Projeto de Classes de Aceleração no estado de São Paulo, Placco, André e Almeida constataram que

Só o fato de conseguir que esses alunos não se evadam, mas possam passar por experiências que os ajudem a resgatar a sua auto-estima, voltando a acreditar na sua capacidade de aprender, já seria uma grande contribuição do projeto das classes de aceleração. Mas seu impacto parece ir mais longe. As observações de sala de aula nas seis escolas, assim como os resultados das provas de desempenho e auto-estima aplicadas em três delas, permitem dizer que o projeto vem tendo êxito ao levar a grande maioria dos alunos a um resultado similar ao das classes regulares. Mais do que isso, as observações revelaram que os alunos das classes de aceleração desenvolveram atitudes adequadas para a realização das tarefas escolares, movimentando-se de forma organizada no espaço da sala de aula, desenvolvendo os trabalhos com interesse e autonomia e demonstrando cooperação e respeito tanto em relação aos colegas quanto em relação à professora. Esses comportamentos são fundamentais para que ocorra aprendizagem (1998, p. 60).

De outro lado, as classes de aceleração têm exigido extremo cuidado com a integração da criança ou adolescente quando estes, concluindo seu trabalho nesta turma, passam por outra enturmação em salas de aula comuns. É necessário que o trabalho da escola seja cuidadoso nesta passagem, continuando a assessorar o aluno no novo grupo de colegas, tendo os professores que recebem os egressos destas turmas o cuidado de conhecerem seus históricos de vida e aprendizagem, observando para não desfazer todo o trabalho de recuperação que a escola desenvolveu até então e propondo atividades tão interessantes e provocadoras da construção do conhecimento quanto antes (PLACCO, ANDRÉ e ALMEIDA, 1998).

Entre os problemas identificados no estudo realizado por Xavier (2002) sobre as turmas de progressão, destaco a necessidade de a escola perceber (e com isto considerar no planejamento pedagógico e rever no trabalho desenvolvido) o descompasso existente entre a cultura de rua, dominada pelo aluno, e a cultura escolar, proposta pela instituição e, ainda, reavaliar

- a ênfase dada às dimensões epistemológicas e cognitivas no processo pedagógico, privilegiando a leitura, a escrita e o pensamento lógico-matemático;
- a necessidade de revitalizar os estudos sociais e ciências naturais e incorporar, de forma mais substancial, saberes emergentes e contemporâneos no currículo escolar;
- o menor espaço dado às dimensões chamadas de afetivas, psicológicas e comportamentais nas propostas de trabalho – as dimensões consideradas não cognitivas, chamadas formativas – responsáveis pela constituição das identidades e das subjetividades;
- a não-existência de projetos de socialização explícitos no planejamento global das escolas e, ainda, a naturalização dos rituais de sala de aula, há tanto instituídos que não mais suscitam interrogações, estranhamento [...] (p. 146-147).

Segundo Sousa,

O que se pode afirmar, e é fundamental neste caso repetir e reafirmar, é que alunos submetidos a processos de exclusão e que apresentam uma imagem negativa de si tendem a melhorar o rendimento escolar e desenvolver visões mais positivas a respeito das próprias possibilidades, quando seu desempenho escolar é valorizado com processos de ensino adequados (1998, p.85).

Neste sentido, quando a escola consegue se organizar em seu conjunto para desenvolver os processos de ensino adequados, deixa de produzir a evasão e a reprovação e, conseqüentemente, supera a produção da auto-imagem negativa dos seus estudantes. Parece conseqüente que a existência das turmas de progressão seria desnecessária em uma escola com processos de ensino adequados.

### **3.2.2 Laboratórios de aprendizagem**

Os laboratórios de aprendizagem, existentes na rede de ensino de Porto Alegre, constituíam-se em uma ou mais salas na escola freqüentadas por estudantes indicados por seus professores em qualquer momento do ano letivo<sup>26</sup>, para que recebessem um apoio pedagógico específico.

Nos laboratórios de aprendizagem, em Porto Alegre, os alunos eram pesquisados quanto ao seu processo de construção do conhecimento, e as descobertas ali realizadas tinham por objetivo ajudar os professores destes estudantes a proporem atividades escolares

---

<sup>26</sup> A orientação da mantenedora, nesta rede, era de que a indicação ao laboratório fosse realizada em qualquer momento do ano letivo e não apenas ao final dos trimestres letivos.

adequadas ao processo apresentado pelo aluno. Com estas práticas, percebo que o laboratório pode se constituir num importante apoio ao trabalho docente, na medida em que poderia ser um espaço de pesquisa sobre aprendizagem escolar.

Os estudantes que freqüentam os laboratórios de aprendizagem, em geral o fazem em um turno oposto ao de suas aulas comuns ou turmas nucleares. O tempo de freqüência semanal é flexível, e o período (semanas ou meses de freqüência) segue a necessidade indicada pelos professores para cada um dos alunos.

Refletindo sobre a experiência dos laboratórios de aprendizagem na rede municipal de ensino de Porto Alegre, Cortinovi (1999) levantava que, a exemplo do que acontece nas turmas de progressão, um dos obstáculos mais comuns às crianças e adolescentes que chegam aos laboratórios é compreender-se, na escola, em alguma situação de aprendizagem. Os alunos encaminhados ao laboratório, solicitados a representar uma situação de aprendizagem através de desenhos, representavam-na sem se referir aos espaços escolares.

Fisicamente, um laboratório de aprendizagem se constitui em uma sala de aula com espaços para atividades mais livres, isto é, com tapetes para trabalhos e jogos no chão, poucas classes reunidas em grupos de atividades diferenciadas e inúmeros materiais didáticos organizados por área: livros, material de contagem, ábaco, materiais para trabalhos plásticos, espaço para exposição dos trabalhos dos estudantes, quadros organizativos da vida do laboratório (formação dos grupos de estudo, horários dos professores etc.).

Na rede de ensino de Porto Alegre, as instituições educativas costumam definir em seus projetos político-pedagógicos quem será o educador ou educadora neste espaço: uma professora eleita pelo coletivo da escola, um professor com formação específica em psicopedagogia ou ainda um pequeno coletivo de professores organizado dentro da carga-horária disponível pela escola.

Embora isto não tenha sido percebido nas práticas das escolas, observo que os laboratórios de aprendizagem, em uma rede de ensino, poderiam se constituir em redes de pesquisa sobre a aprendizagem escolar, à medida que houvesse um investimento em sistematizar descobertas sobre as dificuldades encontradas pelos alunos ao acompanharem as aulas e as dificuldades de ensino apresentadas pelos educadores. O registro dos avanços percebidos frente às dificuldades encontradas seria uma importante contribuição ao ensino ministrado pelas escolas em seu conjunto.

### 3.2.3 Tempos de aprendizagem nas aulas comuns e no contraturno

As teorias pedagógicas contemporâneas tendem a indicar que, para que a aprendizagem ocorra, alguns aspectos precisam ser considerados: a motivação, a reelaboração de conhecimentos, a auto-avaliação são movimentos importantes para a aula que pretenda obter mobilização cognitiva.

A experiência docente tende a nos demonstrar que uma aula deveria apresentar algum roteiro, alguma lógica de desenvolvimento, cuja temática e objetivos fossem apresentados ao estudante, no sentido de provocá-lo, levantar seus saberes prévios, propor-lhe atividades em grupo e individuais sobre o tema, levá-lo a conclusões e oportunizar-lhe o tempo necessário para a auto-avaliação (do seu conhecimento e da aula em si), além de possibilitar ao professor tempo para registros cotidianos sobre o trabalho desenvolvido e o desempenho dos alunos.

Estes momentos, que precisam estar contidos em uma aula, dificilmente cabem em estritos tempos de 40 ou 50 minutos diários. A escola brasileira, que conta com 800 horas-ano (mínimas) distribuídas em 200 dias letivos, pode organizar o tempo escolar de forma diversa do que tradicionalmente tem sido feito.

Os horários rotineiros podem distribuir de forma paritária os tempos das linguagens, da matemática, da química, da educação física, das artes, da física, da história, da geografia. Estes horários rotineiros podem se constituir em blocos temporais maiores: duas, três ou até quatro horas consecutivas, por exemplo.

A escola também pode concentrar o trabalho de determinadas áreas em algumas semanas do mês: a semana da matemática e da história para uma turma, enquanto que em outra turma a semana trabalha com artes e com geografia. Outra forma é a distribuição dos tempos das disciplinas de acordo com os projetos de trabalho em desenvolvimento com os alunos, rompendo com uma fixação, a priori, do tempo que cada componente curricular deverá ser trabalhado em cada turma<sup>27</sup>.

As atividades desenvolvidas pela criança ou adolescente fora da escola, no contraturno, também podem ser integradas às atividades escolares. Em muitas comunidades de Porto Alegre, por exemplo, o campo de futebol do bairro, as atividades recreativas oferecidas pelos Centros de Assistência, de Cultura ou Lazer podem ser aliados das conquistas cognitivas que crianças, jovens e adultos precisam fazer<sup>28</sup>. Nestes casos, a

---

<sup>27</sup> Ver também Kuenzer, 2002, que apresenta uma experiência neste sentido em uma escola de nível médio no estado do Paraná.

<sup>28</sup> Experiências, neste sentido, também estão em andamento no município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense.

integração entre escola, comunidade e serviços parece ponto fundamental para que haja a agregação e não a sobreposição de esforços em busca do desenvolvimento pleno dos estudantes.

As atividades escolares podem ser complementadas, dentro da disponibilidade de espaço físico de cada escola, em horários fora do turno de aula dos estudantes. O contraturno pode oferecer atividades em Laboratórios de Aprendizagem, monitorias, projetos de trabalho em andamento na escola, atividades esportivas e culturais dentro ou fora da própria escola.

Os agrupamentos na escola, as turmas formadas pelos alunos também são possíveis de ser modificados. O estudante pode ter uma turma referência, onde passe o maior tempo da semana e, durante um dia da semana ou uma semana no mês, participar de um outro agrupamento temporário, de acordo com diferentes projetos a serem desenvolvidos na escola (ambiental, agrícola ou teatral, por exemplo) ou, ainda, com outros objetivos, como desenvolver áreas específicas de conhecimento.

Encontro como um dos principais desafios à tradição docente que as propostas de expansão ou alteração dos tempos de aprendizagem escolar superem a idéia de que, para uma criança que não saiba ler, possa aprender a ler, por exemplo, ela precise estar agrupada exclusivamente com outras crianças que não saibam ler. O que compreendo sobre o desenvolvimento humano, com base na abordagem de Vygotski, leva-me a perceber que a interação com outra criança que saiba ler, associada à necessidade da leitura, é provocadora do desenvolvimento desta capacidade, o mesmo valendo para dificuldades em outras áreas, mesmo as comportamentais.

Pérez Gómez (1998), ao propor um modelo ecológico de análise da sala de aula, parte do princípio de que *as relações e trocas físicas, afetivas e intelectuais constituem a vida do grupo e condicionam os processos de aprendizagem* (p. 70). Neste sentido, caberia perguntar: como a sala de aula dispõe as classes? Quantas vezes a variação da disposição das classes acontece durante uma semana? Na maioria do tempo, as classes estão dispostas de forma individual ou interativa? E as atividades apresentadas, são propostas de trabalho individuais ou coletivas?

Considerando-se que o princípio da interação com o outro é tão importante para a aprendizagem, qual tempo de trabalho é predominante na sala de aula: o individual ou o coletivo?

O mesmo autor indica questões importantes, como: quem trabalha mais durante as aulas? Os professores ou os estudantes? Quem organiza os tempos? Quem distribui os espaços? O que significam os papéis desenvolvidos pelos professores e pelos alunos?

Talvez as perguntas centrais neste enfoque das possibilidades de reorganização dos tempos e espaços escolares, por mim elaboradas sobre esta questão, sejam: Como o tempo escolar é ocupado? Com quem isto é definido? Como trabalhar o tempo como aliado da promoção da aprendizagem escolar?

Estas questões não respondem sozinhas aos desafios de ensinar a todos, muito ainda está em debate sobre a didática utilizada em sala de aula, o conhecimento que é trabalhado, a avaliação que é praticada. Mas o rompimento com os espaços e tempos enraizados na burocracia, definidos pelo poder entre as disciplinas, predominante entre a Língua Portuguesa e a Matemática e fragmentados nas responsabilidades individuais dos professores, parece ser uma das transformações práticas necessárias.

### **3.3 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS**

A concepção avaliativa das propostas de ciclos envolve exercícios de compreensão sobre uma totalidade complexa. Nesta complexidade, percebo que estão envolvidas as macro-aprendizagens e as micro-situações de aprendizagem.

Compartilho com Gimeno Sacristán (1998) o entendimento de que a totalidade do processo avaliativo constitui-se em uma atividade ética: os julgamentos realizados afetam a vida das pessoas. Tudo o que dissermos ao outro a respeito de si e de suas produções afeta seus fazeres e sua forma de ser. Embora o desejo da professora seja, na maioria das vezes, promover a qualificação de seus alunos e de suas produções, nem sempre o exercício da avaliação gera, como resultado, a sua intenção.

Também a escola possui um aspecto ético nas avaliações que pratica. A instituição educativa avalia desde o espaço físico a ser destinado às diferentes faixas etárias, o melhor horário para a comunidade participar de reuniões com professores, a melhor distribuição do horário entre os componentes curriculares, a melhor forma de agrupar as crianças e jovens em sala de aula. Estas decisões afetam a vida dos envolvidos, criam validações de atitudes, exclusões e inclusões.

Por exemplo, quando a escola faz a opção de marcar suas reuniões escolares em turno diurno, atendendo às necessidades de professores que trabalham neste horário, muitas vezes valida como pais responsáveis e capazes de acompanhar o desenvolvimento de seus filhos na escola apenas aqueles que possuem tempo disponível no horário diurno para participar das reuniões.

O processo avaliativo busca definir o que é melhor de ser feito. Mas, em muitas escolas, a avaliação tornou-se sinônimo de aprovação ou reprovação, validação ou invalidação dos estudos, atitudes, atividades, esforços, conhecimentos.

Neste sentido, a cada encerrar de ano letivo, muitas escolas fecham as listas de quem foi aprovado e de quem não foi, isto é, após um ano de trabalho, define-se quem terá validado o seu trabalho (aprendizagem) naquele ano e quem não terá este trabalho validado, por não ter sido considerada suficiente a aprendizagem ocorrida neste espaço de tempo. Assim, acabam professores e alunos por invalidar seu próprio trabalho.

Freitas descreve o que para ele significa a lógica da avaliação na escola como coerente com a escola que se separou, por um processo histórico de enquadramento da força de trabalho, da prática social. Neste sentido, *aprender para mostrar conhecimento ao professor tomou o lugar do aprender para intervir na realidade* (2003, p. 40). Para este autor, a avaliação em sala de aula tem um aspecto instrucional, dedicado a avaliar o domínio de habilidades e conteúdos em provas, chamadas, trabalhos etc., um aspecto comportamental, avaliativo da capacidade do aluno para obedecer regras e um aspecto de avaliação de valores e atitudes, afirmado na exposição do aluno a reprimendas verbais e físicas, criticando seus valores e suas atitudes. Estes aspectos avaliativos ocorrem em dois planos: um formal e outro informal.

Para Freitas, mesmo quando os ciclos retiram da avaliação seu aspecto formal “os aspectos perversos da avaliação informal continuam a atuar e a zelar pela exclusão dos alunos” (BERTAGNA, apud FREITAS, 2003, p. 46).

É importante registrar que, nos ciclos, muitas escolas, embora não utilizem a avaliação para reprovar ou aprovar, mas para o redimensionamento da ação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, continuam a realizar testes, provas, trabalhos individuais e coletivos, o que o autor caracteriza como plano formal da avaliação. Embora estas práticas avaliativas existam, para muitos professores a avaliação parece, ainda, como intrínseca ao processo de reprovação.

Segundo Leite (apud MAINARDES, 2001),

A escola aceita a reprovação pelas seguintes razões: a) a escola foi, tradicionalmente, uma instituição seletiva; b) admite-se que as classes devem ser homogêneas e c) acredita-se que o castigo e o prêmio sejam formas de provocar ou acelerar a aprendizagem (p. 40).



A tradição de selecionar, de buscar a turma homogênea em conhecimentos e de usar a avaliação como castigo ou prêmio, sustenta ainda a idéia de qualidade de ensino. Na opinião de muitos professores, pais e até mesmo alunos, a reprovação é instrumento de promoção da aprendizagem escolar, pois seria uma forma de coerção para o estudo.

Esta idéia pode ser contraposta quando se observa que os estudantes reprovados na escola, em sua grande maioria, não melhoram seus estudos, e estudantes que não são reprovados em um determinado ano letivo podem ser reprovados em outro, ou seja, a aprovação, entendida como prêmio, também não garante que a aprendizagem ocorra continuamente.

Se entendermos os ciclos em uma concepção dialética de ser humano, rompendo assim com entendimentos inatistas ou empiristas sobre conhecimento e aprendizagem, compreenderemos o ser humano em desenvolvimento constante, capaz de aprender e desenvolver suas capacidades psicomotoras, afetivas e cognitivas a partir de uma relação ativa entre o sujeito, o meio e as mediações sócio-culturais a que tem acesso.

Nesta concepção, tudo o que constitui a experiência, que acresce ou problematiza o sujeito subjetivamente, forma-o enquanto sujeito numa perspectiva de continuidade não linear, mas conflituosa e em saltos, como Vygotski se refere às idades crises e estáveis, responsáveis por transformações abruptas nas aprendizagens.

É esta leitura dialética que me faz compreender que toda a criança, jovem ou adulto que está hoje em uma escola não é, ele mesmo, igual ao que estava ontem nesta escola, tampouco é a escola a mesma. A aprendizagem acontece sob a forma de uma transformação constante, atuante tanto sobre os sujeitos quanto sobre os meios nos quais estes se encontram. A aprendizagem é movimento, caminho constante, com ritmos, apreensões, conteúdos e formas muito variadas. A aprendizagem desafia a avaliação, na medida em que precisa ser percebida, apreendida e provocada.

Nesta concepção de avaliação sobre macro-aprendizagens, os registros avaliativos precisam revelar quais aprendizagens amplas estão sendo realizadas, abarcando as novas relações sociais que são estabelecidas a partir da escola. Estas novas relações sociais possibilitam novos conhecimentos sobre grupos culturais que interagem neste ambiente, formas de comportamento alternativas, vivência de valores como amizade, colaboração, avaliação crítica, entre outros.

Retomando Vygotski, podemos afirmar que o desenvolvimento humano é sempre social, provocado a partir das mediações entre o que o sujeito sabe, traz em sua filogênese e o

que lhe é oportunizado através das mediações dos grupos culturais aos quais vai pertencendo, durante sua existência.

Com estas bases teóricas, as atividades de aprendizagem propostas precisariam:

- ser contextuais, ou seja, relacionadas ao conhecido, no cotidiano do estudante e “fazer parte” de um sentido prático, real, situado historicamente.
- envolver o desejo do estudante para realizar a atividade que é proposta. Este desejo deve ser compreendido como provocação, desafio, tarefa da professora ou professor e não como algo interior, dependendo apenas de uma manifestação espontânea do estudante.
- implicar sentido para quem aprende. O estudante precisa saber para que está realizando a atividade proposta, quais objetivos ela apresenta, no que ela pode contribuir para que a humanidade viva melhor.

O ato de avaliar, nesta concepção, implica identificar, conhecer, aprofundar o processo de aprendizagem em andamento, providenciando instrumentos e mediações necessárias ao avanço deste processo, eliminando obstáculos e apresentando caminhos alternativos.

Identificados o contexto da atividade pelo estudante, seu interesse na realização da atividade e sua condição de atribuir sentido ao que lhe é proposto realizar, mesmo assim, algumas dificuldades de aprendizagem podem ser verificadas.

Para contribuir com a superação das dificuldades de aprendizagem mais específicas na realização de uma atividade escolar, Feuerstein (in BEYER, 1999) desenvolveu o Programa de Enriquecimento Instrumental, que se baseia no conceito de experiência de atividade mediada.

Entende-se por experiência de aprendizagem mediada as oportunidades vivenciadas pelo ser humano de interagir significativamente, em situações de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo-intelectual, com o outro social.

O Programa propõe intervenções pedagógicas que oportunizam experiências para potencializar o desenvolvimento intelectual em crianças, adolescentes e adultos que possuam baixos índices de rendimento cognitivo-intelectual. Seu pressuposto é de que a aplicação instrumental de determinados conteúdos cognitivos possibilita corrigir funções deficientes do pensamento e assessorar o desenvolvimento humano na assimilação e generalização de princípios do pensamento abstrato ou operacional formal (conforme a classificação piagetiana).

Este Programa de Enriquecimento Instrumental possui dois momentos: o de averiguação das condições potenciais de modificação cognitiva (avaliação da capacidade de

mudança do sujeito quando este se encontra em um processo de aprendizagem), ou seja, em vez de se averiguarem as capacidades manifestas, procura-se identificar o grau de modificabilidade numa situação de aprendizagem. A partir da avaliação das funções deficientes do indivíduo, por meio da análise dos processos utilizados por ele na solução de determinadas tarefas, aplicam-se instrumentos específicos do Programa de Enriquecimento Instrumental que visam combater e sanar as funções cognitivas deficientes correspondentes.

São alguns objetivos do programa a produção de motivação interior (motivação e auto-estima), o desenvolvimento de processos reflexivos do pensamento, a criação de motivação intrínseca às tarefas (desafio dos materiais a serem utilizados), o desenvolvimento da auto-identidade dinâmica (aluno entendendo-se como sujeito do processo de aprendizagem).

Este Programa trabalha com áreas do pensamento: pensamento comparativo, classificatório, conceitos espaços-temporais, percepção, pensamento lógico-indutivo e outros. Para que possa ser desenvolvido, é indispensável à formação do professor três níveis seriais (três módulos de formação específica), só com esta formação o professor poderá ter acesso aos materiais a serem aplicados.

Com base neste Programa, identificamos fases em que as dificuldades de aprendizagem podem acontecer:

- fase da compreensão da informação,
- fase do processamento ou elaboração,
- fase da resposta.

Como dificuldades do aluno relacionadas à fase da compreensão da informação, encontram-se o não-entendimento completo da informação, as tentativas de resolver rápido as atividades (sem pensar nos procedimentos adequados, no que foi pedido ou no que se espera como resultado), a ausência de conceitos necessários para compreensão, entre outras.

Na fase do processamento ou elaboração, encontram-se dificuldades como diferenciar o relevante e o irrelevante no planejamento da execução e a incapacidade de avaliar o próprio trabalho e confirmar sua exatidão.

No momento de expressão da resposta, encontramos problemas como forma autocentrada de comunicar-se, bloqueios afetivos e limitação de vocabulário.

A essência da tarefa avaliativa dedicada a oportunizar micro-aprendizagens, ou seja, responsável pela promoção de pequenos avanços nos processos cognitivos, emocionais e psicomotores, está na observação do aluno em ação, durante as atividades mediadas (por professores ou colegas), buscando indicar em que momento do processo de realização da

atividade se dá a dificuldade do aluno e no que ela se constitui. Por conseqüência, o registro necessário para a promoção da aprendizagem descreve também estas dificuldades, acompanhadas das estratégias desenvolvidas para a superação das mesmas.

Os registros escolares sobre as aprendizagens precisariam contemplar macro e micro-aprendizagens realizadas. Um bom registro avaliativo daria condição ao professor de identificar como o aluno aprende melhor, quais são suas atividades favoritas, o que se pretende ensinar, em qual momento do processo de aprendizagem ele se encontra.

Os registros propostos pela rede municipal de educação de Porto Alegre, por exemplo, propõem a apresentação de uma leitura sobre o desenvolvimento humano nas dimensões com as quais a escola pretende contribuir na formação do sujeito. Sua sistematização apresenta registros de diferentes vozes: alunos, professores, famílias, turma escolar, ciclo etc. e também uma seleção de trabalhos realizados no período analisado. Seu enfoque não perde a idéia de registro do que está sendo acrescido, no sentido de macro e micro-aprendizagens a cada aluno em particular, daí a preponderância de registros descritivos e subjetivos destas aprendizagens.

Ao final do ano letivo, as propostas de ciclos em andamento têm demonstrado a necessidade de apontar um conceito que venha resumir o tipo de progressão (avanço ou promoção) que o estudante obteve: se uma progressão com apoio especial ou se uma progressão simples, para o registro das atas de resultados finais (ao final do ano letivo), que sistematizam o movimento e rendimento escolar no município e alimentarão as fontes de dados nacionais.

### **3.4 PRÁTICAS DOCENTES CICLADAS**

Nesta pesquisa, priorizando as escolas onde o projeto de ciclos era avaliado pelas mantenedoras como usufruindo da infra-estrutura prevista e com uma direção parceira deste projeto, foi possível, através de algumas entrevistas, localizar indícios de práticas aqui chamadas de práticas docentes cicladas. Defino estas práticas como cicladas por sua aproximação e coerência com o proposto nos projetos políticos-pedagógicos das redes estudadas e com o quadro teórico dos ciclos, apresentado no capítulo dois do presente trabalho.

Uma das primeiras práticas constatadas foi a disponibilidade para tentar o novo; o professor, a partir das dificuldades que estão sendo encontradas na escola para dar conta de seus alunos, dispõe-se a tentar organizar de outra forma o ensino, pois acredita que seus

alunos são capazes de aprender e que precisa convencê-los disso. Neste sentido, a pesquisa trará o depoimento de duas professoras que trabalham com turmas de progressão na rede de Porto Alegre.

Em uma das escolas pesquisadas, a professora referência<sup>29</sup> Mônica, a partir da necessidade de adaptar o ensino aos diferentes saberes de seus alunos de uma turma de progressão do terceiro ciclo, em que se concentravam estudantes com três ou quatro anos de retenção, conseguiu, ao final do primeiro semestre, enturmar 11 de seus 37 alunos em outra escola pública, esta de ensino médio, muito bem conceituada na cidade, tendo todos eles realizado a seleção proposta por aquela escola e conquistado sua matrícula.

Para o final do ano de 2003, a professora Mônica previa a conclusão do ensino fundamental e o encaminhamento para o ensino médio de mais 23 alunos. Para chegar a esta conquista, a professora assumiu, com o aceite de seus colegas de ciclo (no terceiro ciclo, o comum é que nove professores, cada um com sua disciplina específica, trabalhem com a turma) a regência da turma apenas com a ajuda da professora de Artes e do professor de Educação Física.

A compreensão desta professora era de que a afetividade tem relação com o saber e, para seus alunos, esta afetividade precisaria ser resgatada com a escola, com a organização para as atividades escolares e com o conhecimento a ser construído.

Do ponto de vista da professora, seu progresso com estes estudantes deveu-se ao entendimento de que estes jovens apresentavam *relutância em se deixar ensinar* (informação oral)<sup>30</sup> ao que ela, professora, respondeu com *não ceder à relutância dos alunos em não aprender* (idem). Esta relutância foi vencida pela professora quando conseguiu estabelecer acordos referentes à permanência em aula, várias saídas para estudo fora da escola e, no que se refere ao trabalho cotidiano em sala de aula, o investimento em intervenções ora por grupo de trabalho, ora em intervenções individuais e, também, tarefas individualizadas, além das atividades conhecidas como banco de tarefas<sup>31</sup>.

A professora Denise, trabalhando na coordenação pedagógica de outra escola organizada em ciclos, avaliando as dificuldades da proposta de ciclos na prática escolar, indica que *a maioria dos professores não tem a disponibilidade de atender os alunos com*

---

<sup>29</sup> As professoras chamadas de referência são aquelas que permanecem, durante a semana, mais tempo com os estudantes de uma determinada turma.

<sup>30</sup> Entrevista com a professora Mônica, do terceiro ciclo da EM Wenceslau Fontoura, Porto Alegre, responsável pela experiência relatada, concedida à pesquisadora em 10 de novembro de 2003.

<sup>31</sup> Atividades sob a forma de jogos/exercícios individuais disponíveis para serem realizados por escolha dos alunos.

*diferentes níveis* (informação oral)<sup>32</sup>, complementando que *os que estão atrasados acabam esquecidos* (idem). Trata-se do não-lugar, trabalhado por Esteban (2003): ... *são abandonados alunos e alunas que não conseguem aprender e professoras que não conseguem ensinar* (p.5).

Em entrevista com uma professora de Geografia<sup>33</sup> que trabalha com o terceiro ciclo, foi apontado por ela como aspecto positivo na prática docente que desempenha nesta escola (embora ela apresente resistência à não reprovação de adolescentes), a possibilidade de inovação do trabalho pedagógico existente nos ciclos, sendo mobilizadores desta inovação a boa vontade e a boa formação do docente (informação oral, 2003). A inovação do trabalho pedagógico, para esta professora, torna-se possível porque a flexibilização de tempos, do currículo e das práticas, na organização de ciclos vivenciada, a faz sentir-se *totalmente livre, com a criatividade mais solta* (idem); de outro lado, indica que sua insegurança também é muito grande.

Entre vários depoimentos estudados na pesquisa, é possível sintetizar algumas práticas docentes cicladas, isto é, práticas geradas no cotidiano escolar que correspondem tanto ao que nesta pesquisa se propõem como fundamentos teóricos da proposta, quanto às condições objetivas de realização do Projeto em uma escola dada. Entre estas:

a) Planejamento coletivo do ensino em propostas curriculares flexíveis, dando conseqüência ao entendimento do currículo que se pratica enquanto um caminho individual percorrido ao longo da vida escolar de cada aluna e de cada aluno, em que os conhecimentos que são trabalhados tornam-se importantes na medida em que respondem às necessidades de compreensão crítica do mundo vivido pelos estudantes.

b) Proposição de atividades que gerem o diálogo entre os diferentes saberes, práticas em sala de aula fundamentadas na compreensão de que todos são capazes de aprender, têm o que dizer e, portanto, sabem alguma coisa com a qual relacionam o que estão aprendendo, a partir da imagem do conhecimento em rede, e não em elos da corrente (ver ALVES e GARCIA, 1999).

c) Organização dos tempos e espaços escolares a partir do que se constata como necessário para o grupo com o qual se trabalha, independentemente de grades curriculares ou tradições escolares.

---

<sup>32</sup> Professora de História em turmas do segundo e do terceiro ano do terceiro ciclo, concedida à pesquisadora em 14 de novembro de 2003.

<sup>33</sup> Entrevista concedida à pesquisadora em 9 de dezembro de 2003.

d) Mediação pedagógica a partir de grupos mistos em saberes anteriormente construídos, e fomento da mediação entre os próprios estudantes na realização de atividades escolares.

e) Prática avaliativa coletiva e dirigida para o diagnóstico da aprendizagem, buscando valorizar o que os estudantes já sabem e indicando caminhos para a prática docente no sentido da promoção de atividades que consigam contemplar as necessidades que ainda se apresentam.

Neste capítulo apresentei os focos de meu olhar sobre as escolas com as quais trabalhei: a forma como o planejamento de ensino era realizado, as metodologias de planejamento do ensino que buscam trazer para a escola os conhecimentos e experiências dos alunos, a organização dos espaços e tempos escolares que se propõem a criar espaços alternativos, de acordo com as necessidades dos alunos e dos professores, além de práticas avaliativas que julgo, mediante a experiência com os ciclos e os estudos sobre seus referenciais teóricos, pertinentes a uma escola em ciclos.

A análise das falas e das práticas docentes apresentadas no próximo capítulo utiliza-se deste referencial teórico, situado nas vertentes epistemológicas, filosóficas e antropológicas da ciência pedagógica e a realidade objetiva das escolas, no que se refere ao planejamento do ensino, ao currículo, à organização dos espaços e tempos escolares e à avaliação.

## **CAPÍTULO QUATRO: A PESQUISA DE CAMPO**

Neste capítulo, considerando o quadro teórico que apresentei no capítulo dois, trabalhando o conceito de educação e de conhecimento que considero orientadores de uma escola organizada em ciclos e os desdobramentos desta organização escolar analisados no capítulo três, apresento a narrativa da pesquisa de campo, realizada nos três municípios onde os ciclos foram estudados, e as percepções que foram se construindo nos diálogos desenvolvidos. Estas percepções vão se delineando em uma espécie de trama, em que procuro identificar o cenário onde o pensar da professora vai se afirmando. Minha intenção é de compreender a relação estabelecida neste pensar entre a não-aprendizagem escolar dos alunos e a forma de organização da escola em ciclos.

### **4.1 O MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS CICLOS**

Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, apresenta cerca de um milhão e quatrocentos mil habitantes, com área territorial de 497 km<sup>2</sup>. Seu PIB indica o per capita de R\$ 10.437,00 (Dados IBGE, 2003). Sua economia é baseada em serviços, com 56,48% dos estabelecimentos que geram 73,08% dos empregos e, no comércio, com 31,65% dos estabelecimentos que geram 14,35% dos empregos (Dados Rais/MTE, 2002).

O processo de implementação dos ciclos na rede municipal começou no ano de 1995, quando a primeira escola demandada pelo Orçamento Participativo<sup>34</sup>, na vila Monte Cristo, iniciou seus estudos sobre uma forma de organização escolar que contemplasse os princípios que estavam sendo discutidos no Congresso Constituinte Escolar (1993-1994)<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> O Orçamento Participativo – OP foi o método de discussão e elaboração do orçamento do município adotado na cidade governada, à época, pela Frente Popular, tendo como articulador da Frente o Partido dos Trabalhadores, aglutinador de um conjunto de partidos reconhecidos, naquele momento, como de esquerda. Esta experiência de democracia direta envolvia o debate regional das prioridades de investimento com a população, em reuniões abertas para todos, e também o acompanhamento das obras e serviços em realização (ver KRUG, 2001).

<sup>35</sup> O Congresso Constituinte Escolar foi um processo de discussão ocorrido no decorrer dos anos de 1993-1994 com todas as escolas da rede municipal (uma escola retirou-se do processo durante seu andamento e apenas uma negou-se a participar), envolvendo a comunidade escolar no debate sobre o tema “*qual escola temos e qual escola queremos*”. Foi o Congresso Constituinte que definiu os princípios da escola cidadã, ou seja, seus



O grupo de professores desta escola, em conjunto com o assessor da Secretaria Municipal de Educação Silvio Rocha<sup>36</sup>, começa a estudar e a elaborar coletivamente seu projeto escolar organizado em ciclos. É este projeto que viria a inspirar a discussão coletiva dos ciclos na rede e sua conseqüente implementação gradativa<sup>37</sup>. A partir de 1996, as escolas municipais novas foram organizadas em ciclos, e as que já funcionavam em séries somente mudavam para o sistema ciclado quando os quatro segmentos (pais, alunos, professores e funcionários) aprovam o processo.

O argumento apresentado para implementação gradual fundamentava-se no entendimento de que o conjunto da escola precisava apoiar a experiência a ser implementada. No ano de 2000, este entendimento mudou, e as seis escolas, no contexto das 49 que havia na rede que ainda funcionam em séries, foram tensionadas a implementar os ciclos, sob a argumentação de que era importante, após o longo processo de debates, unificar a forma de atendimento oferecida pelo município (ver AZEVEDO, 2000).

O Caderno Pedagógico 9, publicação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em dezembro de 1996, organizado pelo professor Silvio Rocha, traz a proposta de ciclos como referência para aquela rede. Com o título *Ciclos de Formação: Proposta Pedagógica da Escola Cidadã*, este documento é composto de duas partes: a primeira, que apresenta a proposta político-educacional para a organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal; e a segunda, com o regimento escolar, tratando da escola, filosofia, fins e objetivos da gestão escolar, dos princípios de convivência, do currículo e do processo de avaliação.

Os anexos do Caderno Pedagógico 9 apresentam, ainda, a Base Curricular e as questões legais envolvidas nos pareceres dos Conselhos Municipais e Estadual de Educação.

O Caderno abre as discussões com a concepção de currículo que vai orientar os ciclos: *o currículo, cerne da educação escolar, é um fenômeno histórico. Resultado de forças sociais,*

---

fundamentos no que se refere ao currículo, à avaliação, à gestão e aos princípios de convivência na escola elaborados, debatidos e aprovados por pais, alunos, professores e funcionários (ver KRUG, 2001; SMED, 2000; AZEVEDO, 1999).

<sup>36</sup> Este assessor, o qual havia conhecido a experiência francesa em ciclos e a implementação da proposta de ciclos no município de Belo Horizonte, no ano de 1994, foi quem sistematizou as discussões e redigiu o Caderno Pedagógico 9, orientador dos ciclos na rede municipal de Porto Alegre. É ele também o formulador do Complexo Temático como forma de organização do ensino nas escolas em ciclos daquela rede.

<sup>37</sup> A rede de Porto Alegre ciclou gradativamente; em 1995, foi apenas uma escola-piloto, em 1996 foram quatro escolas novas que se agregaram à experiência e, a partir de 1997, um grupo de escolas por ano. Assim como o Projeto Político-Pedagógico da Escola Monte Cristo tornou-se referência para o debate desencadeado a partir do Congresso, o Regimento da Escola construído para a implementação dos ciclos tornou-se o Regimento Referência para as escolas. Está publicado no Caderno 9: Ciclos de Formação e Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã, SMED/PMPA, 1995, e pautava os debates entre assessores e escolas (com seus segmentos: professores, funcionários, pais e alunos).

*políticas e pedagógicas que expressa a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais* (1996, p. 7).

O texto analisado segue argumentando sobre os aspectos políticos, culturais e sociais que estão envolvidos nas práticas curriculares, enfocando que *é preciso ver os envolvidos no processo curricular não apenas como sujeitos cognitivos, mas, também, como sujeitos sociais* (Caderno Pedagógico 9, 1996, p. 7). É a partir da concepção curricular que o documento resgata propostas dos professores da rede realizadas por ocasião do Congresso Constituinte Escolar inspiradas em uma abordagem dialética e emancipatória, com forte influência da obra de Paulo Freire.

O Caderno Pedagógico 9 registra que:

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, um conjunto significativo de educadores luta contra a face conservadora da escola e procura construir algumas alternativas progressistas e coletivas, envolvendo os diferentes segmentos nesta direção. Por isso, o processo de Reestruturação Curricular, proposto pela Administração Popular, busca ampliar esta consciência da escola como espaço integrante e indissociável dos demais aspectos que compõem a totalidade social onde os avanços ou recuos sociais são expressos, pensados, analisados, vivenciados, sendo essa uma responsabilidade do conjunto dos segmentos da escola, a partir da história dos sujeitos que deles fazem parte. Assim, o saber escolar se impregna daqueles conteúdos indispensáveis para a vivência e o exercício da cidadania (idem, p. 9-10).

O estudo do Caderno 9 permite aferir que, nesta rede, a concepção de ciclos está imbricada na concepção curricular, ou seja, implementar os ciclos neste município foi percebido como a necessidade de elaborar novas formas de trabalho com um também novo conhecimento escolar:

Pressupondo uma visão de currículo processual, em um movimento dialético de ação-reflexão-ação, e entendendo que é a melhor forma de vivenciar a concepção até aqui descrita [de currículo], inclusive contribuindo mais efetivamente com o desenvolvimento dos educandos, propomos que na Rede Municipal de Ensino a Educação Básica se estruture em três Ciclos de Formação, tendo cada Ciclo duração de três anos, o que amplia para nove anos a escolaridade básica obrigatória de 1º Grau (idem, p.10).

Quanto à estruturação da educação básica em três ciclos de formação, convém esclarecer que, no documento analisado, há uma nota de rodapé explicando, ao referir-se à educação básica, que o texto pretende identificar *o processo de formação em seu sentido abrangente que começa desde a educação infantil até a adolescência* (p. 10).

A percepção da relação intrínseca entre ciclos e reestruturação curricular, nos termos adotados em Porto Alegre, é um dos indícios encontrados nesta pesquisa que podem contribuir com o entendimento dos complexos conceitos de ciclos encontrados.

Os ciclos podem ser compreendidos apenas como uma nova organização escolar (FRANCO, 2001), expressando apenas uma outra proposta de enturmação dos alunos na escola, não mais pelos conteúdos assimilados ano a ano, como nas séries; também podem ser compreendidos como uma extensão do tempo para a assimilação de determinados objetivos do ciclo, em que eles passam a representar um período superior a um ano civil, prazo que compreendia a seriação anual (PERRENOUD, 2004 e PALMA FILHO, 2003); ou ainda podem representar uma reestruturação da escola com base em uma concepção nova no que se refere a educação, seus significados, seus processos e suas finalidades, que se reflete na organização de outros espaços e tempos escolares, currículo, práticas avaliativas e de gestão (ver capítulo dois do presente trabalho).

O Caderno 9 também apresenta a caracterização das crianças em cada ciclo, no que se refere aos estágios das operações mentais: grafismo, comportamento social, pensamento e linguagem e referencia-se em autores como Piaget (na interpretação dos processos de pensamento), Smolka (na compreensão dos processos de alfabetização) e Vygotski (na abordagem da relação entre desenvolvimento intelectual e relações sociais e culturais) entre outros.

A organização do ensino por complexos temáticos nos ciclos de formação também é apresentada neste Caderno e é assim definida:

Propõe [o complexo temático] uma captação da totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social. Eis por que se torna necessário enfatizar que o Complexo Temático não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, tampouco na realidade separada dos indivíduos e sua práxis. O complexo temático só pode ser entendido na relação “indivíduo-realidade contextual” (destaques do documento, p. 22).

Além destes tópicos, o Caderno 9 ainda registra o entendimento sobre o campo conceitual do complexo temático como potencializador do trabalho escolar e organizador das aprendizagens escolares. Na rede de Porto Alegre, a proposta era de uma construção curricular a cada escola, a partir da pesquisa sócio-antropológica e da aplicação da metodologia contida na elaboração do Complexo Temático.

A avaliação, por sua vez, propunha o redirecionamento da ação pedagógica: *propor que a avaliação não fique centrada no educando e no seu desempenho cognitivo, mas que seja um re-olhar sobre o conjunto da escola* (idem, p. 28). Para este redirecionamento, o Regimento Escolar propunha a prática de avaliações coletivas e individuais de todos os segmentos sobre si e sobre os demais, tendo como orientação o Projeto de escola construído. Aos alunos, no final do ano letivo, era possibilitada uma entre três formas de avanço para o ano seguinte: a progressão simples, a progressão com Plano Didático-Pedagógico de Apoio ou a Progressão sujeita a uma avaliação especializada.

O primeiro tipo de progressão abarcava todos os alunos que não apresentassem problemas nas aprendizagens propostas; a segunda categoria de progressão implicava o avanço do aluno acompanhado por um plano de estudos adequado a suas necessidades de aprendizagem; o terceiro tipo de progressão era reservado ao atendimento a estudantes com necessidades educativas especiais.

A política de implementação dos ciclos na rede de Porto Alegre incluiu a reorganização do conjunto da escola: foram criados, em cada escola, Laboratórios de Aprendizagem, salas para trabalho no contraturno em línguas estrangeiras<sup>38</sup> e artes, salas para comportar até 20 alunos em turmas de progressão, paridade horária entre os professores do I, II e III Ciclos, onde todos os professores (dos anos iniciais e finais) passaram a ter duas horas semanais em reunião geral da escola para planejamento e mais duas horas semanais presenciais para outros planejamentos e estudos. A política de formação dos professores incluía reuniões de estudo locais, regionais e gerais da rede e a presença de assessoria pedagógica na escola.

#### **4.2 A ESCOLA PESQUISADA NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE**

Uma das escolas pesquisadas neste trabalho, a Escola Municipal Wenceslau Fontoura, localiza-se no bairro Rubem Berta, atendendo a alunos de reassentamentos urbanos, extremamente empobrecidos. Os reassentamentos urbanos em Porto Alegre significam a transferência de moradores de ocupações irregulares em margens de riachos, trilhos, beira de estradas, por exemplo, para assentamentos populares, em que a infra-estrutura e as casas são construídas pelo poder público municipal, algumas vezes em parceria com outras esferas do poder.

---

<sup>38</sup> Porto Alegre oferecia três línguas estrangeiras aos alunos matriculados no ensino fundamental, a partir do II Ciclo: inglês, francês e espanhol, com a possibilidade de escolha dos alunos para uma delas.

Como previsto no projeto da pesquisa, tratava-se, na avaliação da mantenedora (que veio a se confirmar no decorrer do trabalho), de uma escola que contribuía para a implementação dos ciclos, com um bom entendimento da proposta e com o quadro de pessoal e recursos físicos dentro do previsto para o projeto.

Esta escola possuía, em 2003, 1.210 alunos, distribuídos em 41 turmas e 76 professores. Atendia aos três ciclos de formação, duas turmas de Educação Infantil com crianças de cinco anos e Educação de Jovens e Adultos à noite.

A Escola Wenceslau Fontoura começou a funcionar em 1993 como escola aberta, ou seja, destinada ao atendimento de meninos e meninas em situação de rua, oferecendo a possibilidade de escolarização sem as formalidades de uma escola regular no que se refere ao cumprimento dos tempos escolares. Transformou-se em escola regular em 1995 com a aprovação do Conselho Estadual de Educação pelo Parecer nº 886/95. A organização das turmas e a proposta escolar aconteceram por etapas<sup>39</sup> e, desde a sua formação, a escola reuniu um grupo de professores interessados em desenvolver um projeto educacional comprometido com a inclusão social e escolar. Os ciclos foram implementados em 1997.

Nesta escola, a professora Natália, na época vice-diretora, já havia começado um trabalho sobre os egressos dos ciclos, motivado, segundo a professora, por um discurso de que estes alunos não iriam bem no ensino médio. Sua conclusão, após análise dos questionários enviados aos alunos egressos, era de que havia certas dificuldades nas disciplinas de Química, Biologia e Física, e a proposta da escola seria oferecer um trabalho específico de reforço nestas áreas. Estes dados serão apresentados mais detalhadamente no decorrer do capítulo. Os alunos, egressos da Escola Wenceslau, recorriam à escola para realizar pesquisas solicitadas no ensino médio; a escola, por sua vez, oferecia a biblioteca e o telecentro<sup>40</sup> para estas atividades.

O Laboratório de Aprendizagem na Escola Wenceslau Fontoura, segundo a avaliação da equipe diretiva, atendia a um grande número de alunos que apresentavam problemas de infreqüência. O trabalho das professoras itinerantes<sup>41</sup> era organizado de forma variada, dentro das necessidades apontadas em cada ciclo. Nos anos finais, por exemplo, o trabalho da

---

<sup>39</sup> As etapas se caracterizavam pela promoção dos alunos em etapas consecutivas em qualquer tempo, através de um parecer descritivo que o recomendasse, sem a utilização de notas ou conceitos. As etapas são constituídas por um conjunto de conhecimentos específicos.

<sup>40</sup> Espaço informatizado com acesso a Internet. Este espaço é aberto à comunidade.

<sup>41</sup> Das três redes pesquisadas, apenas Porto Alegre apresentou a proposta de professora itinerante. A proporção de professoras itinerantes variava segundo os ciclos: uma para cada três turmas do primeiro ciclo, uma para cada quatro turmas no segundo ciclo e uma para cada cinco turmas no terceiro ciclo.

professora itinerante era dirigido ora ao atendimento aos alunos com dificuldades ora em um trabalho coletivo com a professora referência no atendimento de toda a turma.

Para a equipe diretiva da escola, não havia uma visão dos professores contra os ciclos; as falas de que “os ciclos não funcionavam” não aconteciam nessa escola. A perspectiva dos professores era de qualificação dos ciclos. Na comunidade, as falas apontavam para uma valorização da escola como um espaço diferenciado em que os alunos eram estimados pelas professoras e equipe. Mas, nem sempre, segundo a direção, este discurso foi o presente; a visão da comunidade sobre a escola melhorou quando esta se organizou com maior exigência sobre o comportamento dos alunos, construiu regras e exerceu mais cuidado com quem ali circulava: a organização interna gerou aprendizagem melhor.

O Complexo Temático trabalhado no ano de 2003 na escola foi a partir do tema “só na mão de Deus”, fala recorrente na comunidade e que expressava, para os professores, uma leitura de mundo e de expectativa para resolução dos problemas a ser superada pelos estudantes, através dos estudos a realizar.

Sobre as turmas de progressão (ver a definição de Turmas de Progressão apresentada no item 3.2.1, do capítulo três), a supervisora Denise registrou que *as escolas estaduais, as quais na região funcionam em séries, empurram os alunos que apresentam muitas dificuldades para os ciclos, porque as escolas municipais têm mais recursos para atender a estes alunos* (Depoimento oral, novembro de 2003).

Esta professora tinha, na época, 19 anos de trabalho na rede municipal, dos quais os quatro últimos anos nessa escola. Embora registrasse que considerava a proposta de ciclos melhor que a seriação, avaliava que os níveis diferentes em sala de aula não funcionavam bem porque *a maioria dos professores não tem a disponibilidade de atender os alunos com diferentes níveis de ensino; os que estão mais atrasados acabam sendo esquecidos* (Depoimento oral, novembro de 2003). Como consequência, o aluno que tinha mais dificuldade ficaria por conta do Laboratório de Aprendizagem e de outros serviços, como se a responsabilidade da professora referência terminasse ao atender os que aprendem sem dificuldades.

Nessa escola, uma das professoras entrevistadas, Sueli, de Geografia, com 12 anos de experiência na rede municipal e três anos e meio na Escola Wenceslau, atendia ao 3º ciclo em 2003 nos turnos da manhã e tarde. Esta professora foi indicada para entrevista por ter um discurso contrário aos ciclos. Em suas falas, registrou que não é contrária aos ciclos, porque este projeto oportuniza tentativas de interdisciplinaridade e um trabalho mais coletivo, mas via a necessidade de se estipular competências mínimas para cada ciclo, não construídas na

escola ou na rede. Quanto aos serviços da escola, registrou que as reuniões semanais eram bem aproveitadas, mas faltava tempo para todo o trabalho coletivo a ser realizado. Os laboratórios (ver item 3.2.2, capítulo 3), na avaliação da professora, tinham um funcionamento muito bom, davam retorno dos trabalhos realizados nos Conselhos de Classe.

Ela percebia como maior problema dos ciclos a aprovação automática<sup>42</sup>, principalmente na adolescência, e indicava como necessidade para qualificação da proposta apoio psicológico aos professores que trabalham em um ambiente hostil. Registrava, ainda, que os professores faziam muitas coisas, apresentavam boa formação, eram totalmente livres para criar, buscar conteúdos novos. Registrava sentir sua criatividade mais solta, mas, por outro lado, uma insegurança grande por não saber o que seria melhor fazer.

A professora Márcia<sup>43</sup>, há 30 anos no magistério, dos quais oito na rede municipal de Porto Alegre, entrou para a Escola Wenceslau quando foi criada, porque sua escola de origem não quis trabalhar com os ciclos. Segundo ela, *os ciclos têm seu valor no sentido social, porque o ser humano se importa com o ser humano, acolhe, este é o lado positivo, se importa com o aluno bem mais que o seriado* (depoimento oral, dezembro de 2003). Como exemplo de que a escola se importa mais com o aluno do que no sistema seriado, indicava que *muitas pessoas estão envolvidas com um mesmo aluno, tu podes trocar com mais gente, tu podes dividir a tua idéia com o outro, tu divides mais. Esta é a realidade: trabalho em equipe, planejamento coletivo* (idem).

Ao mesmo tempo, a professora registrava que a escola ainda tinha que se modificar mais. Dizia ela que a professora itinerante funcionava em seu trabalho, a biblioteca também, assim como os trabalhos com informática, porém o Laboratório de Aprendizagem teria de ter mais gente e via a necessidade de psicólogo, fonoaudiólogo em um outro lugar para atender os alunos porque senão *a escola vira clínica* (idem).

Sua crítica à proposta se dirigia às turmas de progressão; ela trabalhava com uma turma de progressão do segundo ciclo. Eram turmas que, em sua opinião, não progrediam ou o faziam muito pouco. Para a professora, esta dificuldade existia porque os docentes apresentavam *pouco cacife para isso, pouca preparação*.

A pouca preparação que temos, enquanto professores, para o trabalho com a aprendizagem escolar está presente neste e em outros depoimentos colhidos. As condições históricas nas quais se constituiu a educação brasileira (apresentadas no primeiro capítulo

---

<sup>42</sup> Em seu Projeto Político-Pedagógico, a proposta de ciclos não trabalha com este conceito. Existe uma definição, ao final do ano letivo, sobre o tipo de progressão (promoção ou avanço) que o estudante terá, mas o fato da reprovação não existir acaba gerando no corpo docente o discurso da Promoção Automática.

<sup>43</sup> Depoimento oral em dezembro de 2003.

deste trabalho) associadas à fragmentação e ao isolamento do trabalho docente na escola, colaboram com o entendimento da constatação que faz a professora Márcia.

Todavia, outras questões podem ser propostas para o entendimento das dificuldades das turmas de progressão que, ao agrupar alunos com dificuldades no desenvolvimento escolar,

(a) retiram parte do poder da mediação possível entre pares, ou seja, a mediação possível de operar na zona de desenvolvimento proximal<sup>44</sup> do aluno fica restrita às intervenções da professora com cada aluno, uma vez que todos os alunos teriam muitas dificuldades em comum. Quando a heterogeneidade da turma é considerada um fator potencializador das aprendizagens, a necessidade de segregar os que têm maior dificuldade tende a ser superada, pois os pares com diferentes conhecimentos promovem a mediação na realização das atividades escolares, atuam coletivamente na zona de desenvolvimento proximal e favorecem as aprendizagens;

(b) ao agrupar crianças e/ou jovens com “problemas de aprendizagem” ou “de comportamento”, reforçam, entre os pares, modelos negativos de disciplina escolar e históricos de fracassos escolares e de poucas expectativas em relação à escola;

(c) tendem a centrar o trabalho escolar na busca de melhor desempenho nas áreas da expressão e da matemática, exercitando o trabalho com a leitura, a escrita e o pensamento lógico-matemático, sem incorporar em seu currículo saberes emergentes e contemporâneos do currículo escolar (ver estudo de XAVIER, 2002);

(d) retomam o princípio de agrupamento da seriação, apresentando a idéia da linearidade na aprendizagem dos conteúdos escolares: o aluno da turma de progressão precisa aprender determinadas coisas antes de poder aprender outras, é a aprendizagem de determinados conteúdos que o “autoriza” a conviver com seus pares na idade (ser enturmado em uma turma comum do ciclo), como se aos alunos das turmas de progressão fosse necessário cumprir determinados pré-requisitos quanto aos seus conhecimentos e/ou comportamentos.

Estes aspectos problematizam a própria existência das turmas de progressão, mas, ao mesmo tempo, precisam ser considerados mediante os depoimentos de sucesso das mesmas, já relatados neste trabalho.

---

<sup>44</sup> Vygotsky define a Zona de Desenvolvimento Proximal como a *distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes* (1994, p.112).



O outro problema que a professora Márcia atribuía aos ciclos era que *não podendo reter, eles [os alunos] vão avançando sem saber*. Assim, exemplificava a professora, *na escola seriada, um problema neurológico, por exemplo, para ser tratado, isto é compromisso dos pais, senão o aluno não sai da primeira série, o compromisso é dos pais e não dos professores* (Depoimento oral, dezembro de 2003).

Na percepção da professora Márcia, a escola precisaria mudar mais, o quadro-negro não era interessante, registrava ela o desejo de uma escola que ela pudesse vir e *se deliciar, tivesse prazer de vir, que fosse a extensão da sua casa* (idem). Diz que *às vezes me vejo meio sozinha, o professor é muito encercado, não são unidos, não é uma classe unida. Nunca foram. Tem que ter mais troca*. Ao mesmo tempo, reconhece que *no ciclo tem mais troca que no seriado* (idem).

Considerava ainda a professora que um dos problemas dos ciclos era *que os professores são da escola seriada, não foram bem trabalhados, tiveram pouco tempo para estudo, faltou uma experiência, por exemplo, com uma turma* (idem).

Avaliando o conteúdo trabalhado, dizia que *nos ciclos é mais flexível: corpo humano, Rio Grande do Sul, vou dar quando for necessário* (idem); registrava que o livro didático é utilizado para ler, informar, mas não para definir o conteúdo a ser trabalhado.

Quanto aos tempos de planejamento, indicava a falta de sistematização nos encontros e que duas horas por semana era pouco; o ideal seria a proporção de um turno de trabalho com os alunos e outro de planejamento.

Questionada sobre a polêmica de que os alunos nas séries aprenderiam mais que nos ciclos, diz não saber, mas que escuta que *na série aprende mais, porque se exige mais* (Depoimento oral, dezembro de 2003). Para ela, o que acontecia na série é que *simplesmente o aluno rodava, não se importavam muito com isto* (idem). Continuava sua argumentação: *nos ciclos poderíamos cobrar mais, dar nota, para eles saberem. No final do ano, se o aluno avança, não sei* (idem).

Concluía a professora Márcia: *Eu gosto muito da mudança, adoro mexer. Precisamos mudar a nossa prática. Não é mudança do dia para a noite. Porque a escola continua a mesma* (Depoimento oral, dezembro de 2003).

Outro professor entrevistado na Escola Wenceslau, o professor Eduardo, de História, com 14 anos de magistério, dos quais 13 no município de Porto Alegre, narra sua passagem por uma escola que foi *obrigada a ciclar* antes de vir para a escola atual. Na escola anterior, via o grupo muito preso no regime seriado, mas percebia a mudança na comunidade, via a

participação em assembléias. Quando chegou na Escola Wenceslau surpreendeu-se com o ambiente físico. Em sua percepção:

Os ciclos vão ao encontro de coisas que foram feitas para melhorar a vida de uma população que há milhares de anos foi excluída. Levar o ensino a lugares mais afastados. Às vezes nem esgoto tem, mas a escola está lá. Os ciclos completam o amparo a uma comunidade excluída de tudo. É um amparo a uma comunidade excluída de tudo. Amparo a um processo de não-exclusão (Depoimento oral, dezembro de 2003).

O professor Eduardo reconhece o conhecimento trabalhado nos ciclos *como mais forte, questionador do governo, dos bandidos, mas muitos alunos são uma coisa em aula e outra no corredor* (Depoimento oral, dezembro de 2003). Em sua perspectiva, a não-retenção, apontada por muitos como um problema, poderia ser solucionada por um setor ou pessoa que, junto aos professores, poderiam evitar a prática de reprovar os alunos (retenção).

Para ele, supervisão e orientação pedagógica seriam fundamentais para evitar a retenção. Indicava que os ciclos foram um grande investimento que pode ir *para baixo da terra* por necessidades econômicas, referindo-se a possíveis cortes de investimento. Aponta ainda que a comunidade está mudando, sabe reclamar seus direitos, que os alunos que gostam de História aprendem, e que a necessidade, por enquanto, seria de mais carga horária para Supervisão, Orientação, biblioteca e oficinas.

#### **4.3 O MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS CICLOS**

O município do Rio de Janeiro possui cerca de seis milhões de habitantes em uma área territorial de 1.182 km<sup>2</sup>. Seu PIB indica o *per capita* de R\$ 11.251,00 (Dados IBGE, 2003), sua economia aponta que o maior número de estabelecimentos encontra-se no setor de serviços, com cerca de 118 mil dos 201 mil existentes (dados de 2001), seguido pelo setor do comércio, com cerca de 64 mil estabelecimentos, e indústria da transformação, com 11 mil estabelecimentos (Dados Rais/MTE, 2001).

A rede municipal de ensino do Rio de Janeiro possui 1.054 escolas, 203 creches, 37 mil professores, 748.409 alunos e 11.240 funcionários de apoio (fonte: site da SMED/RJ

www.rio.rj.gov.br/sme/index.php). Segundo a mesma fonte de dados, somente no primeiro segmento do ensino fundamental são 360.843 alunos matriculados no início de 2006.

Os ciclos de formação, conforme Documento Preliminar, Fascículo 1, de 2000, foram implementados no governo de Luiz Paulo Conde, do Partido da Frente Liberal, tendo como Secretária Municipal de Educação a professora Carmem Lima Câmara de Moura.

Segundo o Documento Preliminar, a partir de 2000, *no lugar da seriação que fragmenta e quebra a continuidade do processo de ensino e da aprendizagem*, estariam sendo implantados, de forma gradativa, os Ciclos de Formação:

No ano 2000, o 1º Ciclo de Formação já é uma realidade. Com ele objetivamos consolidar o processo de aquisição da leitura e da escrita, os conceitos básicos matemáticos, a compreensão da realidade social e do mundo natural, das artes, da cultura e das ciências. Desta forma, um tempo mais elástico e mais plástico vai permitir a todos os alunos a continuidade de seu processo de desenvolvimento, sem interrupção, e os professores vão poder atuar melhor com cada um de seus alunos em sua diversidade, singularidade e diferentes ritmos. (Carta aos professores, Secretária Municipal de Educação, Carmem Moura, Apresentação do Documento, 2000).

Dessa afirmação contida na carta de apresentação do documento, é possível perceber a conceituação de um ciclo que define a priori os conteúdos das aprendizagens: aquisição da leitura e da escrita, conceitos básicos matemáticos, compreensão da realidade social e do mundo natural, das artes, da cultura e das ciências e que se referencia em um tempo mais elástico e mais plástico para atender aos diferentes ritmos na aprendizagem destes conteúdos.

O Documento Preliminar apresenta as diretrizes filosóficas, políticas, teóricas e pedagógicas para o 1º Ciclo de Formação e convoca os professores à parceria nesta construção. Ao apresentar a proposta, o documento justifica a organização do currículo em ciclos nos processos de desenvolvimento mental, afetivo e social dos seres humanos e na necessidade de experiências positivas do aluno ao tentar vencer os desafios do espaço escolar. Entre estes desafios, são citados o espaço novo em que se constitui a instituição para os alunos, com normas e regras próprias, o sistema complexo de códigos e representações que este novo espaço demanda e a necessidade de construção de conceitos e valores importantes para uma vida “mais cidadã” (Documento Preliminar, 2000).

Os princípios básicos dos ciclos de formação são apresentados no documento como:

O ser humano se desenvolve contínua e seqüencialmente; o crescimento cognitivo, afetivo, social, moral, cultural e físico não pára, nem retrocede.

Durante toda a vida, o ser humano se desenvolve e aprende, mas não de forma linear e cumulativa, e sim por meio de uma reestruturação contínua, que modifica e aprofunda toda a sua forma anterior de ver, agir, entender e organizar o mundo.

O desenvolvimento humano se organiza em etapas ou períodos de formação, cada uma delas “abrigando” determinados processos e aquisições essenciais.

A escola é uma das possibilidades de desenvolvimento/aprendizagem para o ser humano e não a única. As práticas sociais e culturais vividas fora da escola, articuladas ao processo de amadurecimento biológico, são relevantes para o crescimento global das pessoas;

As experiências vividas na escola precisam atender aos dois níveis presentes em cada período do desenvolvimento/aprendizagem: o real (definido pelas funções mentais já amadurecidas) e o potencial (definido pelas funções mentais em processo de amadurecimento).

O currículo escolar deve prever uma organização mais plástica e flexível, considerando as características, as singularidades e os conhecimentos já construídos e também os que eles ainda precisam construir (Documento Preliminar, 2000, p. 3).

O documento, além de trabalhar a idéia dos ciclos como uma continuidade do processo de desenvolvimento, também apresenta a idéia de níveis de graduação na construção de conhecimentos, dentro do ciclo a ser implementado:

[...] para as crianças que ingressam aos seis anos de idade, compõem um único ciclo de ensino e aprendizagem, pressupõe-se a formação dos alunos, através de **conceitos, habilidades e valores** que favoreçam a **construção de conhecimentos**, nesta etapa de sua vida. Esta construção ocorrerá em níveis diferentes de aprofundamento – em complexidade e abstração. (Destaques do documento, Documento Preliminar, 2000, p. 4).

O Documento apresenta uma forte influência Vygotskiana; os conceitos que traz de desenvolvimento humano, aprendizagem, mediação, papel da escolarização no desenvolvimento humano, desenvolvimento real e desenvolvimento potencial, recebem definições encontradas nas obras do autor, o qual é citado constantemente.

Outro aspecto bastante importante é a defesa da heterogeneidade da turma como um fator positivo, pois *possibilita o intercâmbio de experiências significativas e a incorporação de novos conhecimentos, inclusive de valores éticos. Por isto, a opção metodológica deste currículo é valorizar e trabalhar com as diferenças* (Destaques do documento, Documento Preliminar, 2000, p. 20).

As turmas de progressão são propostas como turmas que, ao final do ciclo, reúnem alunos que não obtêm aprovação para a terceira série.

A opção metodológica explicitada no Documento é conflitante com a existência de turmas de progressão, pois a defesa da heterogeneidade da turma como fator positivo para o intercâmbio de experiências e conhecimentos, em certa medida, é negada quando é proposta a formação de turmas onde as dificuldades sejam mais comuns.

A Matriz Curricular apresentada no documento toma por Princípios Educativos *Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens* e por Núcleos Conceituais *Transformação, Tempo, Espaço, Identidade*. Após explicar o que se pretende com o cruzamento entre os Princípios e os Núcleos, na forma de objetivos (ou competências) a serem desenvolvidos pelos alunos, também detalha aprendizagens a serem realizadas pelos alunos ao longo dos ciclos.

No que se refere à avaliação, o documento sugere estratégias, instrumentos e registros, entre estes, a observação cotidiana, o Relatório Individual do Aluno e o Relatório Síntese da Turma. Neste último, são apontados indicadores que buscam demonstrar como está o conjunto da turma no que se refere à autonomia, compreensão e aplicação conceitual.

Destaca ainda que, na Resolução 684/2000, a qual estabelece as diretrizes para avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos da rede pública do sistema de ensino do município do Rio de Janeiro, não há possibilidade de retenção do aluno por infreqüência, prevendo a reclassificação no ano subsequente daqueles que não obtiverem os 75% de freqüência exigida pela LDBEN e pelo Parecer nº 05/97 do CNE. A mesma Resolução prevê a auto-avaliação da escola e do professor, em seu art. 34, quando propõe os objetivos do Conselho de Classe.

Em 2004, a prefeitura divulgou um novo documento intitulado Proposta de Trabalho para as Turmas do 1º Ciclo de Formação e da Progressão, o qual apresenta os objetivos gerais a serem atingidos pelos alunos ao final do 1º Ciclo e da Progressão e os objetivos específicos, também chamados de marcos de aprendizagem. Destaca-se que o texto apresenta apenas objetivos específicos para Língua Portuguesa, subdivididos em linguagem oral, leitura e escrita e Matemática.

A política de implementação dos ciclos no município do Rio de Janeiro não apresentou proposta quanto a instituição de Laboratórios de Aprendizagem ou redimensionamento do tempo docente na escola ou ampliação da carga horária do aluno em serviços a serem oferecidos no contraturno. A implementação dos ciclos, neste município, envolveu uma forte política de formação de professores do primeiro ciclo, com remuneração para participação, trabalhos de formação à distância e acompanhamento das escolas pela Secretaria Municipal de Educação, através das Coordenadorias Regionais, e a produção da proposta curricular divulgada e conhecida pelos professores como Multieducação.

#### 4.4 A ESCOLA PESQUISADA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Por escolha da escola, a mesma não será nominalmente identificada. A escola pesquisada situa-se na Zona Sul do Rio de Janeiro e pertence à categoria de “escola de asfalto”, ou seja, escola que não se situa em favela. Seu prédio não é um CIEP; trata-se de uma construção simples de dois andares, sem elevador, encravado entre os prédios de Copacabana; não fosse a ocupação de uma praça vizinha, a escola teria apenas um espaço fechado para recreação dos alunos no piso térreo, em seu pequeno interior, se considerado o número de alunos atendidos. Esta escola tem 39 anos.

Em 2005, segundo dados obtidos em entrevista com a diretora da Escola, a instituição atendia cerca de 800 alunos, com 12 turmas de primeiro segmento e 12 turmas de segundo segmento do ensino fundamental<sup>45</sup> e contava com 34 professores em salas de aula.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola pesquisada, em 2005, tinha como subtítulo VELA – Valorização da Escrita e da Leitura na Aprendizagem para a Construção de Valores Humanos. No diagnóstico, este Projeto apresentava que os valores como amor, amizade, respeito, solidariedade, paz, entre outros, vinham se constituindo no principal eixo das disciplinas do currículo escolar. Destaca-se que a escola, em 2004, desenvolveu o Projeto V.E.L.A. – Valorização da Escrita e da Leitura na Aprendizagem, também orientado para o desenvolvimento de temas através da manifestação do amor (Projeto da Escola, 2005).

Este Projeto registra também que já em 2002 a proposta envolvia “Lecto-escrita em Ação”; em 2003, o Projeto da Escola era “Jogos Educativos: vivendo e aprendendo a brincar, brincando e aprendendo a viver”. De 1996 (primeiro ano que a escola construiu seu Projeto) a 1998, trabalhou com o Projeto “Aprender a Viver Convivendo” e de 1999 a 2001 o enfoque foi uma visão crítica da televisão, com relação à cultura brasileira e mídia.

Os alunos atendidos são moradores de Copacabana e imediações, abrangendo as favelas de Pavão-Pavãozinho, Cantagalo, Rocinha e Vidigal. Segundo dados do Projeto Político-Pedagógico, 80% dos alunos são destas comunidades. Esta característica estimula a escola a estar trabalhando constantemente com o enfoque de convívio com as diferenças.

A escola atende da Educação Infantil à 8ª Série. O corpo técnico-administrativo é formado por uma diretora, uma diretora-adjunta, uma coordenadora pedagógica, uma inspetora e duas professoras readaptadas nesta mesma função, duas secretárias, dois agentes administrativos, uma agente de pessoal, duas merendeiras e duas serventes (uma por turno).

---

<sup>45</sup> O primeiro segmento inclui alunos da classe de alfabetização (CA) até a quarta série do Ensino Fundamental (sendo que os três primeiros anos constituem os ciclos, seguidos da terceira e da quarta séries) e o segundo segmento inclui as turmas de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. Para 2007, o município do Rio de Janeiro prevê a implementação do segundo ciclo, ainda sem definição quanto ao seu conceito e forma.

No primeiro segmento, com a educação infantil, são nove professores e, no segundo segmento, 25. A escola oferece oficinas de dança e música.

O Projeto Político-Pedagógico da escola apresenta também as atividades centrais propostas para o trabalho no ano letivo segundo a metodologia prevista: *a escola procura partir da realidade do aluno, enriquecendo-a, em uma relação dialógica entre o que se conhece e o que se está construindo em termos de aprendizagem* (n.p.), portanto em consonância com o Documento Preliminar já analisado enquanto proposta para a rede de ensino.

No que trata da avaliação, o projeto da escola prevê a necessidade de

[...] averiguar o seu crescimento como cidadão, considerando o seu desenvolvimento emocional e cognitivo, sua capacidade de respeitar as leis vigentes no país, como também seu compromisso com a melhora das condições de vida das populações excluídas (2005, n.p.).

Nas visitas realizadas à escola, foram ouvidos, além da diretora, o grupo de professores do primeiro ciclo, em reuniões coletivas, o conjunto de professores da escola, em reunião proposta para o Conselho de Classe e também entrevistadas cinco professoras individualmente. Nesta escola, foram observadas algumas aulas do primeiro ciclo, além das dinâmicas de funcionamento durante o recreio, merenda, reuniões de professores, entrada e saída de alunos, atendimento à comunidade e fornecedores.

Em um primeiro contato com a escola, em entrevista com a diretora, foi registrado por ela que a escola tinha um trabalho diferenciado em relação às demais da rede, pois haveria ali um compromisso maior do conjunto dos professores em relação ao desempenho dos alunos; de sua parte, disse a diretora que lhe cabe selecionar alunos que tenham compromisso com a escola, que escutem e cumpram o que lhes é orientado, criando, assim, um bom clima de trabalho entre docentes e discentes.

Dos depoimentos ouvidos, tanto dos professores dos ciclos (primeiros três anos de escolaridade) quanto dos professores das séries (3<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries), é possível identificar algumas das dificuldades encontradas no trabalho com os ciclos:

Eu acho que um dos fatores é que os ciclos foram impostos; a gente fez aqui alguns cursos: cursos modernos pela televisão, a gente estudou um bocado, depois teve até aquela prova, a gente tinha que tirar mais que oitenta, fui lá fiz a prova, depois teve outro curso que eles ofereceram pela televisão que eu fiz também para tentar

colocar a gente ao par para trabalhar com os ciclos, mas eu não sei trabalhar com os ciclos. Quando eu fui trabalhar com os ciclos, eu fazia exatamente isso: era uma turma de ciclo e eu trabalhava um conteúdo seriado, como eu trabalhava há anos. Agora eu tô com a quarta série. Com os ciclos, eu trabalhei uns dois ou três anos atrás (Depoimento oral, professora Johana, setembro de 2005).

A manifestação realizada pela professora Johana indica duas questões relevantes para entender as dificuldades do trabalho: uma referente à forma de implementação dos ciclos e outra referente às dificuldades de romper com a organização seriada do conteúdo escolar. Sobre dificuldades relacionadas à forma de implementação e a maneira como o trabalho docente vem sendo realizado, também outro professor se manifesta:

A idéia do ciclo é uma idéia que não é nova, mas foi sendo implementada no município do Rio de Janeiro sem que haja uma reflexão de quem trabalha em sala de aula. Na realidade ela é uma idéia que foi posta, ela é imposta. Teoricamente falando, ela vem atender aos anseios de uma forma de pensamento, de construção do conhecimento, que atende muito mais a relação do indivíduo. Mas, na relação do professorado, das pessoas que estão em sala de aula, ela chega completamente equivocada, não pela sua forma de ser, mas pelo contexto. O indivíduo, quem trabalha há anos com a seriação, de repente, de um ano para o outro, ele vai passar a trabalhar com este conceito de ciclos sem conseguir entender em nada o que significam os ciclos, por que que ele é colocado. Ele teria que construir esta idéia dentro dele. O que a gente percebe, em várias escolas, é que ele continua trabalhando com a seriação, só que agora este aluno não é retido mais, mas não muda esta idéia porque não existiu uma construção do profissional (Depoimento oral, professor Sérgio, de música, setembro de 2005).

Nas falas dos professores desta escola, também aparecem registros de mágoas quanto às conseqüências da implementação e muita dúvida quanto ao que se quer com o projeto, especialmente no que se refere aos conteúdos escolares:

Os ciclos para a gente, na verdade, não deixam de ser uma coisa que nós não conseguimos trabalhar. Talvez seja pela forma como veio a idéia dos ciclos inicialmente. Nós achamos que iam nos ajudar a trabalhar com isso: aulas extras, de música, outras aulas que nos ajudariam a trabalhar com isto, só que o que aconteceu? Não houve nada disso, foram *barrotando* as salas, *barrotando* as aulas, o professor fica sozinho, *enes* problemas juntos, e nós não conseguimos dar conta dos problemas, que vão além do que nós sabemos; não temos apoio de ninguém, a pessoa que faz apoio aparece uma vez ou outra, entrou na minha sala uma vez. Então, vão montar o primeiro ciclo, vão botar três anos, a criança vai ter três anos para aprender, depois, chega lá no final do terceiro ano, tem um papelzinho para dizer se a criança *tá* lendo, *tá* escrevendo, interpretando, fazendo um montão de coisa. Se não consegue fazer nada disso, vai para a turma de progressão; chega lá, é um deus nos acuda, não aprende nada, vai para uma terceira série. Então fica assim. Nós estamos no Brasil com quase mais de oitenta por cento de analfabetos funcionais, ou seja, adultos com dificuldades, adolescentes, doze ou treze anos eles não conseguem aprender nada. Se



botasse uma política que realmente colocasse o que nós queremos para o nosso aluno: que ele aprenda a decodificar, interpretar (Depoimento oral, professora Alice<sup>46</sup>, outubro, 2005).

Nas entrevistas realizadas, alguns professores disseram não conhecer o Documento Preliminar que implementou o 1º Ciclo de Formação na rede municipal do Rio de Janeiro e que traz o Núcleo Curricular Básico Multieducação, material que apresenta também a Matriz Curricular com os conceitos, habilidades e valores que estão indicados para o trabalho. Neste material, caso consultado, a professora Alice encontraria a proposta de trabalhar com os estudantes conteúdos que propiciassem a estes

Posicionarem-se criticamente frente às informações recebidas.

Participarem de situações de diálogo, debates, relatos e conversas, de forma a ouvirem com atenção, intervirem sem sair do assunto tratado, formularem e responderem a perguntas, explicarem e ouvirem explicações, manifestarem e ouvirem opiniões.

[...]

Atribuírem sentido a textos ouvidos/lidos, relacionando-os ao contexto.

Discutirem as diferentes significações dos vocábulos, atribuindo sentido a partir do contexto em que se encontrarem inseridos (Documento Preliminar, 2000, p. 25-29).

A proposta de trabalho do Documento Preliminar, embora indique um conjunto de questões importantes a serem desenvolvidas com os alunos, consegue apresentar suas orientações sem fechar temas a serem estudados, deixando amplo o campo de possibilidades de abordagem para as professoras, diante das características específicas de seus alunos e alunas. Todavia, em todos os depoimentos coletados nesta escola, aparecem críticas à forma de implementação dos ciclos e às dificuldades de entendimento do conceito.

No conselho de classe presenciado, quando o tema dos ciclos foi abordado, muitos professores atribuíram aos ciclos os fracassos encontrados pelos alunos nas séries finais do ensino fundamental; além disso, depoimentos do tipo *Eu acho que ele vai chegar ali fora e vai ficar fora do mercado de trabalho e não terá como eleger um dirigente* (Depoimento oral, professora Alice, outubro de 2005) ou:

A classe média quer o filho dela doutor, quer o filho dela com bom carro, com melhor computador. Eu estou falando o outro lado; nós, enquanto educadores, temos que evitar que o nosso aluno de escola pública seja excluído do mercado de trabalho, do vestibular (Depoimento oral, professora Sônia<sup>47</sup>, outubro de 2005).

<sup>46</sup> O nome da professora é fictício, atendendo à sua opção, registrada no termo de consentimento informado.

<sup>47</sup> Nome fictício de uma professora de Ciências do Ensino Fundamental, identidade não revelada por opção da professora.

No calor dos debates durante o conselho de classe, conforme é possível observar em algumas das falas aqui reproduzidas, os professores atribuem aos ciclos a falta de conteúdo de seus alunos; há, nessas falas, o ressentimento de que se quer oferecer uma escola fraca, sem conteúdos formais para aqueles que são os filhos dos empobrecidos.

Todavia, entre as professoras que trabalham com o primeiro ciclo, encontram-se falas importantes para identificar indícios de uma prática docente ciclada:

Eu, particularmente, não sou contra os ciclos, com todos estes problemas que a gente acaba topando e são muitos problemas. Aqui no Rio a gente não tem estes apoios, a escola é que às vezes... aqui tem privilégio [nesta escola]: aula de música, aula de educação física. É até a fala da reunião que estávamos: o professor fica sozinho, ilhado, num mundo de problemas para resolver; a criança que tem excesso de faltas, como é que a gente faz? O maior problema é você juntar criança de 9 anos com 14, com 15. Aí vai cair no quê? É aquela questão do que interessa a um aluno de 9 anos não interessa para outra idade. Então eu acho que aqui no Rio de Janeiro a história da progressão é o item principal. A turma de progressão tá tomando uma proporção tão grande que a gente teve um número imenso de alunos que estão nesta turma. Ela que deveria ser provisória está se tornando efetiva. Era provisória: começou com o nome de aceleração, aceleração um, aceleração dois, progressão um, progressão dois e [agora] progressão. E para onde a gente caminha com estas crianças? Que se faz? (Depoimento oral, professora Elisia, setembro de 2005).

Embora critique a existência da turma de progressão, a professora parece reconhecer a importância de reunir alunos com idades aproximadas, para o resgate do processo de aprendizagem e, também, o significado de provisoriedade necessário a estas turmas.

De forma diferente da adotada em Porto Alegre, onde as turmas de progressão foram dirigidas para o momento de implementação da proposta de ciclos, com o reagrupamento por idade de alunos com atraso em sua escolaridade, no Rio de Janeiro estas turmas foram propostas como uma possibilidade de retenção ao final do primeiro ciclo. No ano de 2005, em vários fóruns de debate sobre os ciclos com os professores, este foi um problema sempre colocado: o que fazer com as crianças que estão nestas turmas e que não demonstram, do ponto de vista da escola, os avanços esperados para freqüentar a terceira série?

O fato de que em Porto Alegre as turmas de progressão não tenham sido propostas como turmas de retenção ao final dos ciclos também não evitou que, em algumas escolas daquela rede, tenham sido propostas turmas de transição, com objetivo parecido ao do Rio de

Janeiro: possibilitar um trabalho específico com alunos que apresentassem, ao final do ciclo, dificuldades significativas.

Alguns relatos de professoras no município do Rio de Janeiro denunciam que as turmas de progressão estão sendo atendidas por professores que não aceitam o trabalho a ser realizado ou que têm pouca experiência docente. Em alguns casos, os relatos indicam que assumir a docência nestas turmas representa, na escola, um castigo para o professor.

Nesta mesma rede também se encontram relatos de um trabalho dedicado e com sucesso, realizado por alguns professores das turmas de progressão. A escola pesquisada neste trabalho não tinha turmas de progressão ao final do ciclo, e a diretora registrou que a preocupação dos docentes era oferecer o trabalho preventivo ao aluno, evitando que ele seja encaminhado à progressão que, no caso, implicaria ser transferido para outra escola que oferecesse a enturmação.

O livro didático organizado em séries nesta escola também é indicado como um problema a ser superado, segundo a diretora: *O livro didático que nós recebemos é um livro de seriação. Isto faz com que nós tenhamos aquela coisa do ciclo, mas mais seriado: o ciclo meio mascarado* (Depoimento oral, setembro de 2005). Ao mesmo tempo, esta fala indica a compreensão da diretora de que trabalhar com os ciclos significaria romper com o conteúdo organizado em séries. Talvez este seja um dos problemas identificados nesta escola: para a maioria dos professores, romper com a seriação do ensino seria romper com os conteúdos do ensino, ou seja, não trabalhar mais conteúdos na escola.

As entrevistas individuais (realizadas com uma professora de Matemática do segundo segmento, uma professora de quarta série, mas que já trabalhou nos ciclos, e três professoras de primeiro ciclo) possibilitaram mais indícios sobre como a proposta de ciclos é percebida e/ou negada na instituição.

A professora Rita, licenciada em Matemática, tem 19 anos de formação, trabalhou oito anos em uma empresa privada, implementando o sistema de informática. Fez o primeiro concurso público em 1993 para o estado do Rio de Janeiro, assumiu como professora em 1994, logo em seguida prestou outro concurso para a rede municipal do Rio de Janeiro e começou a trabalhar em agosto de 1996, na Zona Oeste e, há dois anos, está nesta escola da Zona Sul.

Nesta escola, a professora Rita atende às turmas finais da sétima série. Esta escola organiza as suas turmas com o critério de selecionar os não-repetentes, com melhor comportamento e histórico escolar nas turmas chamadas iniciais (71 e 72, por exemplo), ficando os que são multirrepetentes, fora da idade, com dificuldade de aprendizagem ou outros diversos problemas, nas turmas finais (74, por exemplo). São turmas nas quais,

segundo a professora, os alunos já estão *desanimados, desacreditados e desmotivados* (Depoimento oral, outubro de 2005).

Sua preocupação fundamental é ensinar Matemática, mas também ser rigorosa com questões como pontualidade, responsabilidade, participação, desenvolvimento da visão crítica de seus alunos. Para conseguir isso, tenta conquistar os alunos para o querer aprender Matemática, que é uma disciplina que parece difícil aos alunos.

Para buscar o seu interesse e motivá-los para os trabalhos desde o início do ano, tem apostado em mesclar os grupos na sala, provocando que os mais fortes em Matemática colaborem com os mais fracos. Utiliza a monitoria dos alunos com melhor desempenho em Matemática, na colaboração com os que apresentam maior dificuldade. Sua avaliação é de que este trabalho tem obtido sucesso, cita como exemplo que, em uma turma de 35 alunos, os 14 conceitos vermelhos dados no primeiro bimestre reduziram-se a quatro no terceiro bimestre.

A Resolução nº 684, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, estabeleceu as diretrizes para a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos da rede pública do Sistema de Ensino. Esta Resolução dizia que a organização curricular em Ciclos de Formação seria implementada gradativamente na rede pública municipal e os critérios de avaliação deveriam estar em sintonia com o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO. Entre as concepções orientadoras da avaliação aparecem: o olhar sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, o subsídio às práticas dos professores para corrigir os rumos do processo educativo e a perspectiva de avaliação global.

A sistematização da avaliação, prevista nesta Resolução para os ciclos de formação, incluía Relatório Individual e Relatório-Síntese da Turma, estabelecendo indicadores para a observação dos professores sobre os conhecimentos dos alunos. No regime seriado, os conceitos adotados foram: PS (plenamente satisfatório, para alunos que apresentam desempenho mais que 70%), S (satisfatório, para alunos que apresentam desempenho entre 40% e 70%) e EP (em processo, para alunos que apresentam desempenho até 39%). Estes conceitos, ao serem expressos no final do trimestre, traduziam as notas atribuídas pelo professor ao aluno.

Outras questões apontadas pela professora Rita como colaboradoras no sucesso da disciplina são as aulas contínuas, com 100 minutos de duração, e o fato de que, nesta escola, tudo funciona: organização, disciplina dos alunos, compromissos dos professores e dos alunos com o trabalho escolar e a forma de avaliar cada conteúdo de uma vez, por unidade.

Questionada sobre a integração entre os ciclos e o segundo segmento da escola, indicou que houve proposta à direção de uma reunião para que os professores do segundo

segmento indicassem aos professores do primeiro o que seria o mínimo necessário para que os alunos acompanhassem qualquer ensino; no caso da Matemática, este mínimo seriam as quatro operações matemáticas e, no caso de Língua Portuguesa, ler e interpretar.

Outra professora entrevistada foi Liana<sup>48</sup>, do primeiro ano do primeiro ciclo, com 32 anos de magistério e vinte anos de trabalho nesta escola, acompanhando os ciclos desde o início da implementação, em 2000.

Para a professora Liana, as dificuldades dos ciclos são as mesmas do seriado, ela não vê muita diferença para as séries: as dificuldades são as mesmas, *crianças hiperativas, com dificuldades de percepção, desatenção, mais lentas nas atividades* (Depoimento oral, novembro de 2005); como exemplo, diz levar 15 dias para apresentar um fonema novo à turma. De seus alunos, três estão com atendimento da professora Mara, que realiza um trabalho voluntário na escola, em terças-feiras. Destes três alunos encaminhados, dois apresentam, na avaliação da professora Liana, hiperatividade, e um teria dificuldade de percepção. Ao narrar as características apresentadas pelas crianças consideradas com dificuldade, descreve casos de crianças agitadas, sem paciência para fazer as atividades propostas em aula.

Questionada quanto à origem dos conteúdos trabalhados durante o ano, a professora disse que acaba *caindo no antigo*, ou seja, no início do ano, as professoras definem os conteúdos, considerando as características da turma que está entrando na escola. Todavia, julga que é diferente trabalhar com projetos propostos pela escola, pois os temas se abriram mais, enquanto que a seriação se prende mais aos conteúdos. Isto significa que, embora ela ainda trabalhe com base em uma lista de conteúdos a serem desenvolvidos durante o ano letivo, os projetos de trabalho propostos pela escola acrescentam algumas temáticas novas, enquanto que o trabalho com a seriação é mais fechado nos conteúdos.

Outra entrevista individual realizada foi com a professora Zilda<sup>49</sup>, do segundo ano do primeiro ciclo. Ela começou a trabalhar no magistério em 1990 e, nesta escola, em 2000, ano de implementação dos ciclos; trabalha com alfabetização desde 1999, atribui seu aprendizado em alfabetização à vida e à prática, por não ter formação específica nisso.

Nesta entrevista, apesar de a professora compreender-se ainda trabalhando com uma forma seriada da escola, algumas questões importantes foram reveladas no sentido de um entendimento da proposta de ciclos.

---

<sup>48</sup> Este nome também é fictício, em acolhimento ao pedido da professora, de não ser identificada publicamente.

<sup>49</sup> Nome substituído, por pedido da professora, que registrou no consentimento informado esta opção.

Questionada sobre os conteúdos trabalhados, informou que os projetos de trabalho são propostos pela equipe diretiva, que extraem de um projeto já desenvolvido os próximos temas a serem propostos, fato que pode ser percebido nos documentos da escola.

Sobre os projetos desenvolvidos, diz utilizar o livro didático e outros livros complementares para o desenvolvimento dos temas. Informou ter trabalhado muito com material dourado e que o resultado foi magnífico, atribuiu o sucesso ao fato de ter-se dedicado a ele, utilizando material concreto.

Disse que os alunos não têm muita dificuldade no segundo ano do ciclo; a dificuldade maior seria entender os conceitos de unidade e dezena e que *aqueles outros conteúdos assim, do ciclo, como ímpar, essas coisas, são quase como uma decoreba, mas o conceito do que se chama de sistema de numeração decimal, aqui, nesta fase do pensamento concreto, acho que é muito importante* (Depoimento oral, novembro de 2005).

Esta fala também permite perceber uma contradição entre o pensamento vigente de que não haveria conteúdos nos ciclos, mas, ao mesmo tempo, demonstra um olhar de que existem conteúdos estabelecidos *a priori nos ciclos*: os números pares e ímpares seriam um deles. Esta percepção de que existem conteúdos estabelecidos para os ciclos, associada à idéia de um tempo flexível e plástico, indica-me a possibilidade de que o ciclo seja compreendido como uma série mais longa, isto é, a seriação do conteúdo continua existindo dentro dos ciclos; tratar-se-ia apenas de um tempo maior para a consolidação de uma abordagem que se mantém fragmentada e sem sentido para quem aprende ou deveria aprender.

A professora Zilda, questionada sobre os registros de avaliação e o acompanhamento das crianças que têm dificuldades, informou que os alunos

[...] fazem uma provinha, sabe como é que é, eles são avaliados no dia-a-dia, o jeito que eles fazem, a gente vai percebendo, observando, registrando e tal, mas a gente aqui ainda faz uma provinha, ou um teste, alguma coisa assim, porque sempre é bom uma referência do que realmente... Tudo bem, aquilo ali não é um peso integral dentro do conceito, é só a parte informativa... Ele recebe um conceito a cada bimestre para a gente já saber como é aquela criança ou como foi aquela criança no ano anterior (Depoimento oral, novembro de 2005).

Comentando a relação entre o peso da prova e o conceito que a criança obtém no bimestre, a professora observou que, *De modo geral, a criança que vai bem no teste é porque ela já foi bem anteriormente também nas atividades propostas em sala de aula, participou [...]* (Depoimento oral, novembro de 2005).

Na seqüência, a professora informou que o peso do teste é de uns 60 a 70% ao teste e de 40% ao que o aluno faz no dia-a-dia. Deu um exemplo de uma aluna que teve um problema, faltou muito, e as faltas foram justificadas; então, disse a professora que, neste caso, *por melhor que tenha sido o teste dela, porque ela era uma boa aluna, o conceito dela não foi o maior, foi um conceito intermediário, por causa das faltas, para compensar um pouco a perda das aulas* (idem).

Qual seria o objetivo de reduzir o conceito de uma aluna que foi bem na prova porque teve um problema e obteve faltas justificadas? É possível interpretar este procedimento da professora em diminuir o conceito obtido pela aluna no teste proposto pela compreensão de que a realização das atividades escolares fora da prova têm um valor, no caso de aproximadamente 40%, e que o resultado destas atividades provadas pela aluna no teste tem valor superior, no caso 70%.

Todavia, o conceito seria, neste caso, o indicador de a aluna está com bom aproveitamento e faltou a muitas aulas? Mas, se a ficha de avaliação comunica aos pais, professores e sistema de ensino o número de faltas que a aluna obteve, então temos duas informações: uma que representa o quanto ela esteve presente nas aulas e outra que informaria, do jeito que a professora acredita possível, ou seja, através de um conceito, como a aluna está se desenvolvendo em suas aprendizagens. Dentro destes critérios estabelecidos pela escola para provar a aprendizagem da aluna, caberia perguntar por que reduzir o resultado desta prova, se ela, apesar de não freqüentar muitas atividades ao longo do bimestre, foi capaz de, no teste que lhe foi aplicado, provar seus conhecimentos?

O procedimento tomado parece-me expressar que, independentemente dos conhecimentos considerados como adquiridos pela escola, provados no teste, há a necessidade de premiação daqueles estudantes que, mesmo já capazes para realizar o que a escola lhes exige, cumpram o preenchimento do tempo escolar, ou seja, freqüentem as atividades porque a escola lhes propõe isso, mesmo que esta freqüência, para o que a escola avalia como importante, no caso os conhecimentos demonstrados na prova, não seja necessária.

A professora Zilda também informou que os conceitos utilizados são I – para quem não conseguiu alcançar; B – para aquele que já consegue produzir alguma coisa, faz as atividades propostas; MB – o qual *é bem semelhante ao O*, que é ótimo.

Os alunos que apresentam problemas ao final do ano letivo são encaminhados para o atendimento voluntário; um deles é realizado por uma professora que se aposentou e que dá aulas de reforço na escola, às quartas-feiras. Salientou a professora Zilda que esta escola é diferente das demais do município porque tem muitas aulas extras: música, ensino religioso e

educação física. Também há o encaminhamento de crianças para tratamento com fonoaudióloga, com psicólogo etc.

Segundo a professora,

[...] se nós estivermos comprometidas com o trabalho com aquelas crianças que a gente pegar no primeiro ano do primeiro ciclo, se a gente trabalhar em cima deles, por mais dificuldades que eles tenham... Tudo bem, se eu pegar uma criança com retardamento mental e eu não tiver qualificação para trabalhar com isto é outra coisa. Mas eu tô falando de crianças carentes, carentes de alimento, carentes de carinho, carentes de afeto, carentes de um monte de coisas que vão fazer falta na alfabetização, mas se o professor estiver ali, em cima, eu acho que em três anos não precisariam indicar crianças que não sabem ler nem uma palavra por mais simples que seja para uma progressão (Depoimento oral, novembro de 2005).

Esta professora conclui seu depoimento dizendo que os ciclos seriam uma boa coisa para a realidade das crianças que não têm assistência das famílias, por dar a oportunidade de elas sempre estarem progredindo e não ficarem retidas em uma mesma série por vários anos; isto, segundo a professora, seria o mais difícil para as crianças enfrentarem e também permite respeitar o momento, o direito de estar junto aos outros pares de mesma idade, e a continuidade também seria muito positiva. As dificuldades estariam na falta de assistência do poder público e da família.

A professora Ane<sup>50</sup>, do terceiro ano do primeiro ciclo, tem cerca de trinta anos de magistério e na escola trabalha desde 1997. Diz não perceber nenhuma diferença na escola desde a implementação dos ciclos: *os alunos continuam os mesmos, só acontece assim, o seguinte: eles estão piorando cada vez mais na aprendizagem, na atitude, falta de respeito* (Depoimento oral, novembro de 2005).

Ao ser questionada sobre a relação entre a piora dos alunos e os ciclos, a professora afirmou que a piora é resultado dos ciclos e justificou:

Eu trabalho assim como sempre trabalhei, não modifiquei, porque quando eu modifiquei, não teve resultado nenhum, eu já trabalhei no CIEP, Emília Ferreiro [seus pressupostos teóricos], entendeu? Nós tentamos trabalhar desta forma, e as crianças não aprendiam. Então, eu utilizei o que eu sabia, o que eu aprendi e é o que eu trabalho aqui (idem).

---

<sup>50</sup> Nome fictício, em atendimento ao pedido da professora de não ser identificada na escola.



A professora disse que utiliza o método da palavração e que esta experiência com os referenciais teóricos utilizados por Emília Ferreiro foi em 1987, mas não teve sucesso com crianças de escola pública; em sua opinião, estas referências teóricas podem funcionar com crianças de escola particular que têm mais recursos econômicos, os quais possibilitam mais acesso à cultura letrada.

Os conteúdos trabalhados em aula vêm dos livros; em Português, utiliza o livro *O futuro*, comprado pelos pais a um custo de R\$ 7,00. Para a professora, os livros são apoio para a evolução dos alunos. O que falta, na sua opinião, são apoios, sugestões para as professoras. Disse conhecer o Documento Orientador dos ciclos na rede, mas não lembrou alguma atividade ou orientação ali proposta.

Também identificou a aprovação automática<sup>51</sup> como um procedimento que prejudica muito mais o aluno que a reprovação. Em sua opinião, as turmas trazem alunos com muitas diferenças de conhecimento, o que exigiria fazer um trabalho diversificado, o que acaba sendo inviabilizado porque existem na turma crianças hiperativas que perturbam muito seus colegas, pois não têm concentração.

Na opinião da professora Ane, os que sabem mais acabam prejudicados, estacionam, enquanto poderiam avançar muito mais. Em sua turma, são cinco alunos, entre os 25 matriculados, que possuem mais dificuldades. Em síntese, atribuiu a falta de uma paz interior aos alunos como principal fator de dificuldade. Afirma que, quando se tem paz interior, tudo seria possível.

O que disse a professora Ane foi muito importante, por ser objetiva e simples, para que eu pudesse compreender outro aspecto da resistência aos ciclos por uma parte dos professores; didaticamente, esta professora não sabe como trabalhar fora do método com o qual sempre trabalhou: a cartilha, o livro didático, a repetição de uma mesma atividade ou atividades durante o ano escolar, na esperança de que, pela repetição, todos aprendam os mesmos conteúdos sobre os quais a atividade docente dará prosseguimento no ano seguinte.

Não há a expressão de vontade nem necessidade da professora em fazer diferente, porque existe, em sua opinião, uma maioria de alunos que aprende assim e uma minoria, no caso cinco entre os 25 alunos, que não têm solução na sua tarefa de ensinar. Sua tarefa, portanto, é de ensinar àqueles que, por possuírem paz interior, maturidade, boa vontade ou paciência nas atividades propostas por ela, aprendem.

---

<sup>51</sup> Da mesma forma que na rede de Porto Alegre, a proposta de ciclos no município do Rio de Janeiro não traz o conceito de aprovação automática, mas também está presente no discurso das professoras.

Outra professora entrevistada foi Johana, atualmente trabalhando com a quarta série. Sua formação inclui o normal nível médio e a Pedagogia Educação Especial, além de Biblioteconomia. Trabalha no magistério há cerca de 17 anos e, nesta escola, desde 1998.

Como sua experiência de trabalho nesta escola inicialmente era de uma professora que *dobrava* a carga horária, sem ser concursada para o segundo regime de trabalho, recebia as turmas que não eram escolhidas pelas professoras mais antigas na escola. Este aspecto mudou quando o segundo regime de trabalho foi assumido após concurso, ou seja, através de uma segunda matrícula.

A professora disse que, na prática, sempre houve muita dificuldade de trabalhar com as crianças de níveis diferentes em uma mesma sala, o que faz com que a escola separe os alunos buscando a homogeneidade. As turmas de final 1 ou 2 são as melhores, com alunos não-repetentes e com história escolar melhor; as turmas de final 3 ou 4 são as que têm mais dificuldade de aprendizagem e comportamento. Ela ressaltou que na escola existem aulas extras, reforço, preocupação e acompanhamento da diretora sobre os alunos que têm mais necessidades de atendimento e um excelente trabalho da pedagoga da escola, que ajuda muito os professores. Na sua opinião, as aulas extras amenizam os problemas dos ciclos, porque promovem muita ajuda para as crianças que não têm o ritmo da turma.

A experiência da professora Johana com os ciclos foi em uma turma de terceiro ano de ciclo (que era uma das turmas finais) e com uma turma de progressão. Hoje, também tem uma quarta série de número 403; sua descrição desta turma é de que reúne crianças com muitos problemas, histórias de vida complicadas e que precisam de tratamento médico. Em sua opinião, *o impacto dos ciclos, nesta escola, é que tem muito apoio de toda a equipe para encaminhar as crianças, vários tratamentos [...], quando a criança apresenta problema; a gente tem apoio* (Depoimento oral, novembro de 2005).

Na perspectiva da professora, a construção destas turmas que reúnem crianças com muitas dificuldades é um fator de agregação destes grupos. Algumas crianças que estão nestas turmas, caso fossem misturadas em outras, seriam elementos de discórdia, porque *não falam a mesma língua*; estando juntas, criam um grupo, falam a mesma linguagem entre si, ficam mais fortes.

Conclui dizendo que, embora a teoria dos ciclos seja muito bonita, a frustração dos professores vem quando não conseguem ver a criança aprendendo; acha que isso acontece porque ainda trabalham muito na seriação e, como a criança que tem muitas dificuldades acaba seguindo em frente na escola, as dificuldades vão se acumulando. Ainda indica que

Aqui na escola, o que realmente tem mudado é em relação ao Projeto Político-Pedagógico [...] quando a gente faz o projeto e começa a trabalhar dentro dele, a gente consegue avançar [...]. Agora muitas vezes a gente não consegue colocar o nosso projeto exatamente daquele jeito que está na multieducação (idem).

Durante a entrevista, demonstrou conhecer a proposta curricular do município; ao mesmo tempo diz que não conseguiria relacionar o que está proposto no projeto em execução na escola com a forma como os conceitos e princípios estão apresentados no material. Salientou como uma das mudanças da escola nos últimos anos a preocupação em recuperar os alunos que apresentam alguma dificuldade com os trabalhos extras que a escola oferece.

Em comum, todas as professoras entrevistadas destacaram a diferença desta escola em relação a outras da rede, quanto ao acompanhamento que a diretora faz do trabalho, às aulas extras que oferece e ao trabalho da pedagoga, o qual efetivamente atende às necessidades das professoras. Os espaços de formação oferecidos pelo município nos Centros de Estudos, promovidos nas escolas, e os cursos oferecidos em caráter optativo aos professores, tiveram avaliações diferenciadas quanto à correspondência com o que os professores esperam, ou seja, foram ora avaliados positivamente ora avaliados negativamente.

As turmas das professoras Zilda e Ane foram observadas. Em ambas, os alunos estavam sentados em grupo, mas as atividades propostas eram realizadas individualmente. Algumas crianças apontadas como portadoras de alguma dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita não as apresentaram durante os exercícios realizados. O observado foi que não havia sintonia entre o ritmo de realização das atividades dos alunos e as atividades propostas, ou seja, muitos alunos concluíam as atividades e ficavam sem ter o que fazer. Este fato pode ter ocorrido pela época do ano, dezembro, geralmente quando as atividades são desaceleradas, considerando o final do ano letivo que se aproximava.

Outro aspecto importante observado foi a necessidade de aprofundamento sobre a relação de colaboração entre pares de idade aproximada e a aprendizagem escolar, um dos pressupostos dos ciclos no Documento Preliminar e aspecto não favorecido pelo tipo de atividades escolares desenvolvidas. Pretendo desenvolver pesquisa neste sentido após a conclusão do doutorado; vários dados sobre os alunos classificados como de difícil aprendizagem pelas professoras já foram colhidos, buscando incluí-los em um futuro estudo.

Quanto à relação ciclos e realidade escolar observada, conforme as falas das professoras, já indicaram que, nas reuniões coletivas e também nas entrevistas individuais, foi

percebido um descompasso entre o que o projeto de ciclos propõe e o que as crianças encontram como propostas de desenvolvimento do conhecimento escolar: há um fazer escolar permeado pela rotina de exercícios, pela espera do outro terminar, pela correção da professora sobre o que foi feito, enfim, fazeres que, aos alunos, podem parecer sem sentido para além da satisfação de sua professora.

#### **4.5 O MUNICÍPIO DA BAIXADA FLUMINENSE E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS CICLOS**

O terceiro município estudado, por solicitação da Secretaria Municipal de Educação, não será nominado nesta pesquisa. Trata-se de um município localizado na Baixada Fluminense, com uma população estimada em 460 mil habitantes, em uma área territorial de 35 km<sup>2</sup>. Seu PIB indica um per capita de R\$ 4.144,00 em 2003 (Dados do IBGE); economicamente destaca-se o setor terciário, o comércio e a prestação de serviços.

Esta rede municipal de ensino possuía, segundo dados do INEP, em 2005, 44 escolas, 27.300 alunos e 920 professores. Antes da organização do ensino fundamental em ciclos de aprendizagem, este município, em 1998, trabalhava com o Ciclo Básico de Alfabetização, o qual se propunha a oferecer ao aluno que ingressava no ensino fundamental *a oportunidade de completar sua alfabetização no período correspondente de até três primeiros anos de escolaridade* (Proposta de Ação Político-Pedagógica, 1998, p. 40).

A apresentação da proposta dos ciclos de alfabetização à rede está registrada em uma publicação da Secretaria Municipal de Educação do município, intitulada “Proposta de Ação Político-Pedagógica”. Esta publicação traz o contexto social do município, os princípios políticos, filosóficos e metodológicos do Projeto Educacional, a organização curricular em eixos temáticos e as propostas quanto à avaliação e à organização da educação infantil e do ensino fundamental.

Na Proposta, embora a orientação seja de implementação apenas do Ciclo Básico de Alfabetização, encontram-se, em alguns trechos da publicação, referências às séries como se compusessem outros ciclos. Isto pode ter acontecido por uma discussão interna que aconteceu na Secretaria Municipal de Educação, durante o ano de 1998, já que, conforme exposição realizada por representante da Secretaria em um seminário para estudantes universitários do

município em 2005<sup>52</sup>, a rede implementa os ciclos de aprendizagem em todo o ensino fundamental a partir de 1999.

O Ciclo Básico de Alfabetização foi implantado neste município no início de 1998, e a publicação da proposta foi apresentada à rede ao final do mesmo ano. Os princípios orientadores dos ciclos de alfabetização nesta rede são:

A rejeição à cultura da repetência e implementação da cultura do sucesso.  
A possibilidade de aprendizagem constante do ser humano.  
A impossibilidade de segmentação e a rigidez do ensino.  
A necessidade de democratização da escola pela garantia de acesso, permanência e sucesso de toda criança na escola.  
O processo de ensino conduzido pelo professor como elemento de uma relação triangular, em que os outros vértices são o processo de aprendizagem dos alunos enquanto sujeitos e o conhecimento do objeto a ser aprendido.  
A escola como lugar de aprendizagem (Proposta de Ação, 1998, p. 41).

A proposta avaliativa que acompanhou a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização orientava-se pelos conceitos de dinamicidade e continuidade e propunha a avaliação não apenas do rendimento escolar do aluno, mas também do desempenho docente, dos conteúdos trabalhados e dos métodos e técnicas utilizadas (Proposta de Ação, 1998).

A proposta, que traz orientações às professoras para identificar os níveis da psicogênese, previa que, ao final do Ciclo Básico de Alfabetização, o aluno fosse capaz de produzir

[...] textos como leitor crítico e escritor capaz de expressar pensamentos através das diversas formas de linguagem, buscando a construção do seu próprio discurso, aquisição do conhecimento historicamente acumulado e o prazer de conhecer (idem, p. 42).

Quanto à previsão de reprovação escolar, apresenta a possibilidade de permanência do aluno em um mesmo ciclo, propondo que seja realizado um trabalho para sanar suas dificuldades a partir do ponto em que ele se encontre. Nestes casos, permitia que os alunos

---

<sup>52</sup> Exposição sobre a implementação dos ciclos no município, apresentada por uma professora da Secretaria no I Fórum de Políticas Públicas em Educação na Universidade Estácio, Baixada, em 7 de outubro de 2005.

que permanecessem no ciclo pudessem alcançar a promoção ao ciclo seguinte<sup>53</sup> em qualquer momento do ano.

Os ciclos de aprendizagem, implementados em 1999 na rede municipal, são organizados conforme os Parâmetros Curriculares do MEC, ou seja, após o Ciclo Básico de Alfabetização, duas séries formam um novo ciclo: 3ª e 4ª séries correspondem ao segundo ciclo, 5ª e 6ª séries ao terceiro ciclo e 7ª e 8ª séries formam o quarto ciclo. As avaliações, no Ciclo Básico de Alfabetização, são registradas em relatórios sobre o desenvolvimento do aluno e, nos demais ciclos, através de conceitos.

No ano de 2005, a equipe da Secretaria Municipal e o partido político que governava a cidade mudaram. Sob o lema de *integrar, refletir e construir*, a Secretaria estava promovendo um repensar da proposta com o conjunto da rede. Neste movimento de repensar ações, foram promovidos encontros com diretores, orientadores pedagógicos e orientadores educacionais; as turmas escolares foram reorganizadas, considerando que havia um número muito elevado de alunos por turma.

Para a formação de professores, foram propostos entre três ou quatro encontros de formação com os professores dos ciclos e oficinas de alfabetização para provocar reflexões pedagógicas, estas últimas dirigidas ao primeiro ciclo.

Neste município, assim como no município do Rio de Janeiro, não houve uma política de ampliação de carga horária para os professores que trabalhariam com os ciclos, nem de serviços de apoio, como Laboratórios de Aprendizagem ou outras formas de trabalho que implicassem aumento de carga horária oferecida aos estudantes. A formação desenvolvida também não foi destacada pela Secretaria e não foi encontrada nos documentos pesquisados.

#### **4.6 A ESCOLA PESQUISADA NO MUNICÍPIO DA BAIXADA FLUMINENSE**

A escola indicada pela Secretaria Municipal de Educação neste município foi um CIEP municipalizado<sup>54</sup>, em uma comunidade de baixa renda e com entorno muito empobrecido. Em 2005, a escola atendia a 33 turmas, com 1.196 alunos, 47 professores distribuídos entre os ciclos 1, 2, 3 e 4; cada ciclo tem a duração de dois anos, com exceção do primeiro, que tem três anos. A escola funcionava nos três turnos: manhã, tarde e noite.

---

<sup>53</sup> Como explicado anteriormente, a publicação em alguns momentos refere-se às séries seguintes do Ciclo Básico (3ª a 8ª séries) como Ciclos. Este é um dos momentos que explica a possibilidade de promoção dos alunos retidos ao final do Ciclo Básico de Alfabetização.

<sup>54</sup> O nome da escola não será identificado, por determinação da Secretaria Municipal de Educação.

A escola promove reunião quinzenal de estudos entre o primeiro e segundo ciclos. No terceiro e quarto ciclos, alguns estudos são a distância. Do ponto de vista da mantenedora, trata-se de uma escola que se propõe desenvolver o projeto de ciclos e com bons trabalhos propostos.

A organização do ensino se dá em projetos organizados a partir de temas escolhidos pela equipe diretiva, com consulta posterior aos professores. No ano de 2004, os projetos foram trimestrais e, no ano de 2005, semestrais. Os projetos são para toda a escola e cada ano de ciclo vai aproximando o projeto à sua realidade.

Esta escola foi municipalizada em 1999 e, em 2000, começa a trabalhar com os ciclos. Inicialmente, o trabalho começou com um grupo de professoras que vieram juntas de outra escola, assumindo o desafio de oferecer um projeto educacional voltado às necessidades da comunidade do entorno.

A pesquisa de campo incluiu a participação (em quatro reuniões gerais) de professores e a realização de entrevistas individuais com professores favoráveis e contrários aos ciclos. Destas entrevistas, serão descritas (além de algumas falas que possibilitam entender o momento e as perspectivas coletivas da escola) as realizadas com os professores considerados mais resistentes ao projeto dos ciclos, uma vez que o entendimento destas falas é o objetivo central deste trabalho.

A supervisora da escola, professora Marta<sup>55</sup>, vê nos ciclos a proposta de trabalhar não apenas a transmissão de conhecimentos, mas um trabalho mais amplo, *com a afetividade do aluno, a preocupação em trazer o aluno para perto de você, aceitando a forma do aluno pensar e existir; nos ciclos você pára muito mais para pensar nestes aspectos do que na seriação* (Depoimento oral, setembro de 2005).

Para esta supervisora, o ciclo ainda está caminhando:

Acho que tudo é uma questão de tempo, de estudo, de querer, de buscar, porque ainda tem muita gente que está pensando como antigamente; agora eu penso que nós já caminhamos muito, nós já caminhamos bastante, porque [...] é preciso que você mude, para você estar trabalhando dentro de uma filosofia nova. Eu acho que a gente já conseguiu progresso para transformar esta teoria que é muito boa, que eu acho válida, mas para você estar colocando em prática é só uma questão de tempo, é uma questão de você estar disposto a caminhar com esta filosofia (Depoimento oral, setembro de 2005).

---

<sup>55</sup> Todos os nomes são fictícios, buscando preservar a identidade da escola, conforme pedido da Secretaria Municipal de Educação deste município.

A escola tem alguns trabalhos de apoio à aprendizagem, como sala de leitura, um trabalho específico realizado por uma professora, direcionado para a produção textual e para a alfabetização; além disso, a escola conta com quatro vagas para seus alunos em uma Sala de Recursos para atendimento a crianças que foram avaliadas pelo CIME – Centro Integrado Municipal de Educação Inclusiva. Também há a reivindicação, junto à Secretaria, de uma sala de apoio para trabalhos junto aos alunos que mais precisam de atendimento escolar.

Entre as dificuldades encontradas no trabalho, uma fala recorrente refere-se ao entorno social e à situação de exclusão vivida pelos alunos:

Quando a gente fala em desmonte social, não é só a desestruturação da família, não é só a desagregação de valores, não é só isto; nós vamos esbarrar também na saúde, nos atendimentos de assistência social que nós também encontramos desmontados, desagregados. O que mais está nos abalando é o desmonte social. Se nós recebêssemos um contingente de alunos, de pessoas que, pelo menos, tivessem um mínimo de valor [no sentido de valores morais], um mínimo de equilíbrio, talvez nós teríamos uma melhor condição de chegar até eles, de trazê-los para nós, mas infelizmente está difícil. Você vê que o aluno já chega na escola bastante agitado, bastante incomodado, bastante perturbado com tudo isto que a gente sabe que é a falta de perspectiva (Depoimento oral da supervisora Marta, setembro de 2005).

As dificuldades narradas pelas professoras indicam distância entre o que a escola gostaria que seus alunos apresentassem como bagagem familiar e o que elas encontram verdadeiramente:

O aluno chega aqui com o referencial da casa dele, ele chega aqui assim e aí nós, professores, temos que ter a capacidade de, às vezes, engolir aquilo ou fingir até que não foi um palavrão porque se a gente rebater, a gente vai estar reproduzindo o que está na casa dele. Ele falou então que, na casa dele, a mãe bate, o pai bate; aqui a gente vai ter que falar “fulano, isso não é a forma adequada de você falar, você está na sala de aula, você vai ter que pedir desculpa ao coleguinha que você bateu”. Como a gente faz aqui na orientação; a gente chama os alunos porque a gente teve um aluno que veio de casa criou um probleminha, aí conversando com ele, chamei a mãe e o pai; o pai não veio: o pai havia batido na mãe porque a mãe falou do menino. Então, o referencial da casa dele é este, e a gente tem que estar trabalhando com este aluno que não é assim que se faz, que você tem que respeitar seus colegas e professores. A gente tem que ter este jogo de cintura para estar lidando com estas questões (Depoimento oral da orientadora da escola, professora Mara, setembro de 2005).

São vários os relatos que trazem as dificuldades dos alunos:



Uma aluna nossa ganha R\$ 10,00 por mês para cuidar de uma criança; ela tem 10 ou 11 anos. Para falar sobre dinheiro em aula é ruim, porque as representações são muito diferentes. O sonho de algumas meninas é trabalhar em uma casa (Depoimento oral, professora Ana, setembro de 2005).

Nossa realidade é esta; fazendo o cadastro da bolsa família, 99% das famílias não têm vínculo empregatício, eles vivem de biscate, ou pai ou mãe, quem quer que seja; ontem entrevistei uma jovem de 23 anos, com três filhos, vive da ajuda da mãe, porque precisa cuidar das crianças. Essa menina não sabia escrever seu nome (Depoimento oral, supervisora da escola, professora Marta, setembro de 2005).

Foram inúmeros os depoimentos que retrataram as diferenças entre a vida, os valores e as expectativas das professoras e a realidade social dos seus alunos. Nesta escola, a pesquisa realizada possibilitou-me perceber a sensibilidade das professoras com estes problemas, não uma sensibilidade penosa ou chorosa sobre o quanto elas haveriam de se doar a quem tem tão pouco ou sobre o quanto de desgaste a mais elas teriam por trabalhar com quem sofre tanto. A sensibilidade de que falo é no sentido de um conhecimento profundo do entorno, dos desafios, do que significa educar nestas condições:

Avaliação classificatória não ajuda em nada para a gente que pensa em fazer com que o aluno realmente aprenda; não serve para nada. Por que o aluno tirou AE ou AI? Alguma coisa aconteceu. A partir destes dados tenho que repensar toda a minha prática. Se eu trabalhei com jornal, trabalhei com filme, trabalhei com círculo, se eu vi que o resultado destas metodologias, destas práticas e da minha aula expositiva e do conteúdo que eu dei não atingiu o objetivo que é que todos conseguissem perceber como eles poderiam estar utilizando aqueles conteúdos para melhorar a sua realidade, eu vou ter que lançar mão de todas as alternativas. Precisa estudar, precisa conhecer, senão a gente não vai sair do lugar; lançar mão de alternativas, precisamos estudar [cita nome de alunos que precisam ser estudados], precisamos nos aproximar e tentar descobrir o que falta [exemplifica com uma aluna que tinha problema de visão], a menina deixou de se achar “burra” quando passou a enxergar melhor. Queremos que todos os alunos aprendam de verdade, e aprender de verdade é aprender para a vida (Depoimento oral, professora Elma, setembro de 2005).

Da mesma forma, o entendimento sobre a proposta de ciclos expressa por algumas professoras traz referências a conceitos importantes como tempo de aprendizagem e planejamento coletivo:

Na teoria, o que eu já li, é que seria uma nova forma de organização curricular, onde você permite ao aluno que ele aprenda no tempo dele, então, ao invés de ele ter que se alfabetizar em um ano ele vai ter três anos, ou dois anos. Os ciclos colocam objetivos para o ciclo como um todo e não para cada ano (Depoimento oral, professora Elma, setembro de 2005).

Os objetivos, as atividades, o trabalho da escola, o planejamento vai ser sempre o mesmo em todo o ciclo. Se fosse a mesma turma acompanhada pelo CA, pela primeira, pela segunda com um mesmo professor seria até mais fácil para a gente (Depoimento oral, supervisora Marta, setembro de 2005).

Alguns problemas em relação aos ciclos não divergiram de outras escolas estudadas; a fala a seguir expressa bem este enfoque:

A gente tem uma pressão muito grande em relação ao conteúdo porque esta criança tem que sair da escola, ao final do ciclo, sabendo alguma coisa e aí nem sempre esta alguma coisa, esta bagagem de conteúdos que ela vai carregar da escola são os conteúdos que vão favorecer o desenvolvimento pleno deste sujeito. Aqui dentro, a gente tenta criar um ambiente de afetividade, a gente entende que um ser humano sem afetividade ele não vai conseguir ser feliz nunca, nem como homem, mulher, esposa, marido, filho. Mas, e a sociedade? O mercado de trabalho? Ela [sociedade] está pensando nisto? (Depoimento oral, supervisora Marta, setembro de 2005).

Na primeira entrevista individual com um dos professores indicados como mais resistentes aos ciclos, o professor Mário, de Matemática, com 25 anos de experiência no magistério em redes diversas e acompanhando os ciclos desde a implementação neste município, argumentou que os ciclos não foram bem definidos na rede; os estudantes não foram preparados, e os professores não vêm aprendizado nos ciclos. A responsabilidade para aprender em uma proposta de ciclos, para este professor, deveria ser dos alunos, e estes não têm condições de ter esta responsabilidade.

Este professor disse não conseguir ver qual a diferença entre trabalhar em série ou em ciclo, a única coisa que ele conseguiu entender é que precisa, agora, esperar dois anos para poder reprovar o aluno quando ele não tem condições de seguir adiante. Na sua opinião, *as séries que não podem ter reprovação acostumam os alunos a não se dedicarem ao estudo* (Depoimento oral, novembro de 2005), referindo-se às terceira, quinta e sétima séries, em que a reprovação não é possível porque estão dentro de um ciclo.

Para o professor Mário, esta prática de não reprovar acostuma os alunos a não estudarem também nas séries em que a reprovação é possível, no caso desta proposta de ciclos de aprendizagem, a quarta, a sexta e a oitava séries. Para ele, uma solução seria, aos reprovados ao final de cada ciclo, começarem a refazer os dois anos do ciclo.

Para o professor, mesmo aqueles alunos que conseguem aprovação no final de dois anos fizeram de uma forma displicente o primeiro ano de cada ciclo. O professor se coloca como quem não é a favor da reprovação, mas, ao mesmo tempo, critica a avaliação continuada que diz praticar:

Esta avaliação continuada é muito pior para o estudante do que aquela avaliação que você colocava no final do mês, todo o mês fazia uma prova e ia constatar ali se ele estava bem ou não, porque hoje a avaliação dia a dia vai fazer com que o aluno tenha menos responsabilidade: o aluno tá muito menos responsável do que antigamente, quando tinha a prova (Depoimento oral, novembro de 2005).

Questionado sobre como é realizada sua avaliação cotidiana com os alunos, o professor disse avaliar com trabalhos práticos, trabalhos teóricos, conceituação para cada estudante em particular e em grupo, mas que os alunos não fazem o que é pedido, não têm interesse, não querem fazer. Segundo ele, a nota seria o maior instrumento para que o aluno tivesse consciência de seus deveres.

Indagado sobre como o aluno reagia durante sua experiência docente nas séries, ou seja, durante os vinte anos em que trabalhou na seriação, disse que há muito tempo as exigências sobre os estudantes estão sendo diminuídas, sob o argumento de que ninguém sairia formado, no ensino fundamental, um matemático ou um engenheiro, essas exigências, antes colocadas aos alunos, foram diminuídas.

Conclui o professor que o maior problema que ele tem hoje com os estudantes é que eles não vêem as mudanças ocorridas no ensino como questões que vieram para favorecê-los, mas para *dar vantagens a eles*. Ao mesmo tempo, diz que é a favor das mudanças, mas que falta embasamento à proposta para melhorar o interesse dos alunos e para não provocar o rebaixamento dos saberes dos mesmos.

O depoimento deste professor também foi muito importante para que eu compreendesse outra dificuldade pedagógica revelada na implementação dos ciclos: a dificuldade em motivar os alunos para a aprendizagem, mobilizá-los frente ao desafio dos conhecimentos a serem trabalhados na escola.

Outra professora desta escola que se coloca contrária aos ciclos é a professora Luiza, de Língua Portuguesa; aposentada da rede estadual, tem uma experiência de quarenta anos no

magistério. Para esta professora nada mudou com a implantação dos ciclos no município, só o nome e a aprovação automática<sup>56</sup> dos alunos:

Não houve uma preparação dos professores; a mudança foi jogada e desse tempo para cá, de vez em quando uma palestra aqui, outra lá, mas não direcionadas aos ciclos; nós fomos jogadas às feras. Eu particularmente não gosto, não acredito pelo menos no tocante à experiência que eu tenho aqui. Eu costumo dizer que sou da antiga, mas antiga não quer dizer atrasada. O antigo tinha coisas positivas, mas tinha falhas, por exemplo, o professor distante do aluno, muito conteúdo, o professor só visava o quadro com conteúdo, mas [romper com isto] isto não é privilégio dos ciclos, qualquer um que viva na sociedade de hoje, que tenha filhos, [...] a gente vê que é tudo igual. Eu tenho comigo que o jovem é imediatista, não adianta falar que no futuro... você vai precisar disto: ele quer o hoje. Eu acho que tem que ter limites. [...] Na realidade ele passa automaticamente, então o aluno hoje em dia já se acomodou de uma forma que ele sabe que vai para a série seguinte [...] (Depoimento oral, novembro de 2005).

Esta professora tem freqüentando, em cada turma com a qual trabalha na escola, cerca de 24 alunos. Na outra escola, que é seriada, atende a 47 alunos por turma. O que ela diz perceber é que, na escola seriada, parte dos alunos ainda corre atrás para se sair bem. Relata que, em sua área, hoje em dia, o mais importante é que o aluno saiba expor suas idéias, saiba ler e entender o que está lendo; *a reboque disto vem a abordagem gramatical* (Depoimento oral, novembro de 2005); ela concorda com estas mudanças no conteúdo, embora não veja a mudança como mérito dos ciclos.

Salientou que gosta de fazer seus alunos raciocinarem e mostrou-me exercícios de lógica que aplica aos alunos e atividades em que eles utilizam revistas, relacionam-se com outras matérias, treinam a percepção, a concentração etc. Mesmo assim, vê que a maior dificuldade dos alunos é a leitura e dá sua opinião sobre os ciclos:

Meu desejo é que acabe com esta história de ciclos; não deu certo. Nós estamos vendo nesta geração dos últimos cinco anos aqui: eles saem sem saber o conteúdo, *tô* falando a grande maioria, aí, eles saem também sem hábitos e atitudes, eu não sei se o pecado é dos ciclos, estou apenas constatando, eles saem cada vez mais agressivos, se é da conjuntura toda (idem).

---

<sup>56</sup> Também nesta rede a proposta de ciclos não trabalha com este conceito, mas é assim definida por seus professores.

A professora Luiza, ao mesmo tempo que diz que nada mudou com a implantação dos ciclos, só o nome – ciclos no lugar de séries – e a aprovação automática –, admite que deseja que *acabe logo com esta história de ciclos*. Se nada mudou além da aprovação automática, não teria lógica sua revolta com os ciclos, a qual deveria ser dirigida à promoção automática.

De outro lado, ela revela uma mudança nos conteúdos de ensino e nas atividades propostas aos alunos, dizendo-se favorável às mudanças. A resistência da professora à não-reprovação dos alunos, mesmo que nesta proposta a não-reprovação esteja presente apenas de dois em dois anos, é afirmada com o mesmo argumento do professor Mário; para ambos, o medo de reprovar é fator de influência para que os alunos estudem.

Destes depoimentos, é possível compor a análise das falas sobre a relação entre não-aprendizagem escolar e ciclos com duas questões importantes:

- (a) há um desconhecimento, destes professores, da relação entre transformação dos conteúdos e métodos de ensino e a proposta de ciclos;
- (b) há uma dificuldade em provocar nos alunos a motivação para a aprendizagem.

Outro professor entrevistado foi Carlos, de Geografia, formado em Pedagogia, Estudos Sociais e Direito, atualmente fazendo Teologia. Tem cerca de trinta anos de magistério, trabalhou oito anos no ensino médio e, a partir de 1988, trabalha com o ensino fundamental e, nas duas redes em que é professor hoje, trabalha com os ciclos. Para o professor, o docente tem que ter a capacidade de trabalhar com o que é proposto, com o projeto educacional que cada município desenvolve; isto seria importante para a educação: capacidade de trabalhar com diferentes públicos e metodologias que são propostas.

Para o professor Carlos, os professores têm que se adaptar ao que é proposto, para ver o que pode fazer de melhor dentro daquilo. Já foi orientador pedagógico durante a implementação do construtivismo em uma escola e, naquele momento, os professores tiveram muito trabalho. Para ele, a dificuldade é que às vezes os professores não têm tempo para se preparar para o que é proposto.

Em relação à avaliação, para ele, a mesma não perdeu sua importância mesmo com a mudança para ciclos, porque os professores, de um modo geral, tinham o receio de que, com os ciclos, haveria uma facilidade maior de alcançar uma série posterior, com a prontidão necessária. Mas a falta de prontidão para o que é ensinado já acontecia na seriação.

Segundo o professor Carlos, *hoje você tem uma série mais misturada, mais heterogênea [...], você trazer uma turma muito misturada você tem uma dificuldade maior em avaliar*; como consequência disso, a prontidão fica um pouco prejudicada com a mistura dos

alunos e, como as atividades são ainda gerais, ou seja, voltadas para todos os alunos ao mesmo tempo, o professor acaba diminuindo muito a exigência.

Quando nós tínhamos quinta, sexta, sétima e oitava, nós, professores, colocávamos da seguinte maneira: na quinta série, a gente tentava fazer uma seleção melhor e, na sétima série, dar uma segurada [no sentido de reprovar alunos], apesar de que não existia esta situação de turma homogênea; já se foi ao longo do tempo, você procurava formar grupos, mas, com a educação para todos, você procura agradar a todos e, neste todos, você tem alunos de todos os níveis. É normal hoje, em uma turma de quinta e de sexta, você ter uma turma com [níveis] 'A', 'B', 'C', 'D', 'E', 'F', 'G'; você não tem mais três patamares ou dois; então, no caso dos ciclos, o mais difícil é trabalharmos esta situação de chegar e encurtar mais este nível, esta abertura, colocar assim mais em paralelo; o aluno traz um saber muito distante um dos outros; com os ciclos ficou mais difícil; antes você tinha conteúdos mais específicos, você tinha como, no ano que vem, saber que o professor anterior deu História Medieval, deu o conteúdo tal, daqui para a frente a gente continuava. Como as coisas são jogadas aqui de forma rápida, por exemplo, amanhã vou pegar um aluno de oitava série da escola x, eu não sei lá no quarto ciclo, na sétima série, se o professor trabalhou tais conteúdos, se ele avançou muito, se ele avançou pouco, e aí na hora de eu trazer este aluno e for avaliar este aluno dentro daqueles conteúdos, eu não sei... Hoje aqui na escola a gente tem avaliado com prova escrita, trabalho oral, prova oral, teste oral, argüição. A gente procura variar muito o modo avaliativo porque a gente não sabe o modo como ele já foi avaliado: observação, participação (Depoimento oral, professor Carlos, novembro de 2005).

Para a qualificação dos ciclos na escola, o professor Carlos indicou a necessidade de considerar que a escola está andando, mas que precisa tempo para o professor. Avalia que a escola está levando a contento a proposta no que se refere à metodologia, à forma de avaliar o aluno dentro do contexto de aprendizagem e abertura melhor para receber ao aluno. O professor precisa saber identificar o que o aluno sabe e o que vai ensinar a este aluno; ao mesmo tempo, o professor Carlos se preocupa: *esse nosso aluno que nós formamos de acordo com o que o governo propôs, ele amanhã estará preparado para passar num concurso que vão cobrar dele de maneira totalmente antiga?* (Depoimento oral, Carlos, novembro de 2005).

Para o professor Carlos, avaliar com prova escrita, trabalho oral, prova oral, teste oral, argüição representa variar muito o modo avaliativo. Este entendimento, associado à descrição apresentada sobre o tratamento linear do conteúdo a ser abordado na escola, contribui com aspectos importantes procurados nesta pesquisa sobre as dificuldades dos trabalhos em ciclos: há uma ausência, ao menos no discurso, de elementos didáticos e pedagógicos que possam se constituir em instrumentos de trabalho nos ciclos.

A prática da avaliação ainda é percebida por ele como momento do aluno provar os conhecimentos que teria adquirido em determinado período escolar. Neste caso, a avaliação

ainda não se descentrou do conteúdo assimilado ou não pelo aluno para o conjunto dos elementos envolvidos na aprendizagem: professor, práticas escolares, atividades de aprendizagem, relação escola-comunidade e escola-família, conteúdos do ensino. O aluno, em sua assimilação do conteúdo, permanece como único objeto da avaliação e a forma de avaliá-lo continua sendo a testagem de seus conhecimentos adquiridos. Assim, pratica-se uma avaliação onde o único sentido já não existe mais nesta escola: aprovar ou reprovar o aluno.

Outro aspecto de muita dificuldade para o professor é a permanência da abordagem linear dos conteúdos escolares, como se estivessem encadeados em elos de uma corrente: por exemplo, para aprender sobre História Medieval, seus alunos devem dominar, primeiro, a História Antiga. A impossibilidade atual deste professor em descobrir até que ponto do conteúdo ou mesmo do capítulo do livro didático seu aluno teria aprendido, imobiliza-o para o trabalho que julga necessário realizar.

A avaliação a ser praticada nos ciclos e o trabalho com os conhecimentos escolares em turmas heterogêneas demonstram-se, neste depoimento, como questões didático-pedagógicas a serem encaradas como grandes desafios à formação docente.

Nesta escola, também foi muito importante para a compreensão dos ciclos e das tramas (e talvez dramas) nas quais o projeto está encadeado, o depoimento da professora Elma. Formada em Pedagogia, revela ter desejado ser professora desde a infância, tendo como primeira *cobaia* (expressão dela) sua irmã caçula. A professora disse que seu desempenho escolar sempre foi bom, o que lhe possibilitou ajudar as colegas enquanto estudava. Atuou com educação religiosa e durante quatro anos com educação infantil e há quase nove anos trabalha com vestibular comunitário. Nesta escola, começou seus trabalhos em 2004, após passar no concurso. Foi aqui que tomou contato com os ciclos, além de algumas discussões na universidade. Este trabalho na escola fez com que estudasse mais a proposta. No ano em que começou o trabalho, 2004, participou de várias reuniões que explicavam o projeto.

A sua questão é *se está escrito que a gente tem que trabalhar deste jeito, se chegou um consenso que esta é a melhor forma de trabalhar, por que a gente continua trabalhando da forma que todo mundo já constatou que não dá certo, que não funciona?* (Professora Elma, Depoimento oral, dezembro de 2005). O que ela percebe, na prática da escola, é um trabalho ainda seriado, o que ela acredita, por seus estudos e prática, que não corresponde ao que é o melhor para a promoção da aprendizagem dos estudantes.

Entre as práticas seriadas que, em sua perspectiva, impedem o sucesso da proposta de ciclos, está a forma de avaliar através de um prova única, porque

[...] se você teria que respeitar o desenvolvimento de cada aluno, eu não posso dar uma prova única com todas as turmas, eu não posso querer que todos eles estejam no mesmo tempo no mesmo nível de conhecimento no mesmo momento; a gente sabe que isto não existe, nem quando era a escola tradicional, a turma homogênea nunca existiu, porque todo mundo aprende, compreende as coisas de maneiras diferentes, em momentos diferentes; então se a gente quer formar individualidades, tem certas coisas que eu não posso submeter de modo igual... (Depoimento oral, professora Elma, dezembro de 2005).

A professora Elma coloca uma questão central que, talvez, ainda não tenha sido respondida com clareza em algumas das redes estudadas: para que servem as orientações curriculares distribuídas, elas pretendem definir o que todos os alunos devem construir ou se trata de orientações para o trabalho docente, sem que isto implique exigências comuns a todos os estudantes?

Outra pergunta seria como promover que cada professor realmente faça o seu melhor em relação ao conjunto e a cada um dos alunos, quando as práticas tendem a reproduzir uma ação, uma atividade e um padrão de exigência sempre colocado à turma e não a cada aluno dentro de suas condições de desenvolvimento?

O livro didático novamente aparece como problema também na fala da professora Elma, como um elemento que distancia a proposta da realidade escolar vivida:

Eu não entendo por que adotar livros didáticos se os livros didáticos não são ciclados; aí a gente acaba tendo que ficar preso a esse material em função de que nem a escola dá um suporte de outros materiais nem as crianças têm condições financeiras de adquirir outras coisas: jornais, revistas, livros paradidáticos, por exemplo, eu não posso pedir que meus alunos comprem livro na banca de R\$ 1,00 porque eu sei que meia dúzia vai ter para comprar e os outros não vão ter como comprar (Depoimento oral, professora Elma, dezembro de 2005).

Embora seja uma das dificuldades, a professora elenca alternativas construídas com os alunos como construção de material com sucata, contação de história etc. Em relação aos conteúdos, ainda há uma falta de encontro entre os projetos e os conteúdos. Quando as professoras vão planejar, fica sempre a pergunta: até onde você deu o conteúdo?

Nesta rede pesquisada, a cada final de bimestre, é informado à Secretaria de Educação quantos alunos leitores, pré-leitores e não leitores existem em cada turma, categorias indicadas pela mantenedora. No caso da turma atendida pela professora Elma, com trinta alunos no terceiro ano do primeiro ciclo, no início do ano havia 19 alunos não leitores, cinco



alunos leitores e seis alunos pré-leitores. Agora, dos 19 não-leitores, três se evadiram, dez são pré-leitores e seis são leitores. Ou seja, excetuando-se os alunos evadidos, dos quais não se têm dados quanto à situação de leitura, a professora indica que todos avançaram, considerando-se as suas situações iniciais de desenvolvimento.

Nesta escola, também foram observados os registros dos professores e da escola sobre seus trabalhos: portfólio dos projetos desenvolvidos, relatórios de avaliação, projetos especiais.

Os projetos desenvolvidos nesta escola em 2005 foram categorizados pela equipe diretiva como permanentes, quando desenvolvidos durante todo o ano; culturais, quando tinham como objetivo a integração da escola com a comunidade; semestrais, quando integrados aos conteúdos.

Os projetos permanentes foram Sala de Leitura, Biblioteca, Trabalho com Jornais, Desenvolvendo Hábitos e Atitudes e Mala Literária. Os projetos culturais foram Celebração da Páscoa, Dia do Índio, Festa das Mães, Festa Junina, Festa dos Pais, Festa das Crianças, Dia de Ação de Graças, Festa de Encerramento. Os projetos semestrais desenvolvidos foram, no primeiro semestre, Os Cinco Elementos: Ar, Terra, Fogo, Água e Amor, envolvendo poluição atmosférica, sonora, visual etc., fenômenos da natureza, fauna e flora e lixo (reaproveitamento, coleta seletiva e reciclagem); no segundo semestre, o projeto Cuidando da Saúde, englobando alimentação e saúde, alimentação alternativa, reaproveitamento e conservação dos alimentos, plantio e cultivo de hortaliças, medicina alternativa, horta medicinal, drogas lícitas e ilícitas.

Além destes projetos, foram propostos pela Secretaria Municipal de Educação e desenvolvidos pela escola palestras mensais sobre sexualidade, DSTs e drogas, Nova Dutra, e a IV Feira Ambiental da cidade com o tema “o lixo continua existindo mesmo depois que o jogamos na lixeira”.

Os Relatórios de Avaliação eram realizados bimestralmente e, ao final do ano letivo, traziam o registro das professoras, realizado de forma descritiva sobre como o aluno iniciou o ano letivo, seus conhecimentos já construídos e como estava seu desempenho com os conhecimentos trabalhados e atitudes em relação ao ensino no momento descrito, tais como *o aluno adota no dia-a-dia atitudes de segurança, realizando as atividades sem o auxílio de colegas e professora* (Relatório de aluno do segundo ano do primeiro ciclo, 2005) ou ainda, *a educanda relaciona-se bem como os professores, colegas e demais funcionários da unidade educacional, é pontual e atenciosa* (Relatório de aluna do terceiro ano do primeiro ciclo).

A escola tem um portfólio dos trabalhos desenvolvidos durante o ano. Neste portfólio, são agrupados os projetos, os registros de alguns trabalhos realizados e a avaliação da

instituição sobre o que têm realizado. Ele orienta o desenvolvimento das próximas propostas, a partir do registro sobre o que já foi realizado e das avaliações sobre estes trabalhos.

No conjunto desta escola foi possível perceber a preocupação de todo o grupo docente com o ensino oferecido, expressa por vários docentes na necessidade de resgate dos alunos para a vivência de sua cidadania.

#### **4.7 AS TRAMAS DA PESQUISA**

Na análise aqui apresentada, pretendo, conforme proposto no caminho metodológico construído para este trabalho, extrair da realidade estudada aspectos explícitos, ditos, identificados por mim e pelos pesquisados e, no exercício da leitura sobre os indícios observados nesta realidade e nas falas docentes, indicar possibilidades de entendimento daquilo que não está dito, ou seja, sinais percebidos a partir do processo da pesquisa.

Analisando o conjunto das falas coletadas, das práticas observadas e das propostas pedagógicas estudadas nesta pesquisa, é possível situar os ciclos como um conceito educacional que toma forma e conteúdo diferente em cada uma das realidades em que é implementado. Entre as diferentes formas e conteúdos podem ser identificados:

(a) Em Porto Alegre, os ciclos organizam o ensino fundamental, considerando o currículo como enfoque principal do projeto e reestruturam a enturmação escolar no conjunto do nível de ensino de acordo com as fases de desenvolvimento – infância, pré-adolescência e adolescência. Representam, assim, uma reestruturação geral da rede de ensino, desenvolvida a partir de um debate educacional com a comunidade escolar e as escolas (alunos, professores e funcionários), portanto implicando um envolvimento (favorável ou contrário) direto na construção das condições objetivas de desenvolvimento do trabalho: coletivos de ciclo, planejamento articulado vertical e horizontalmente entre os ciclos, salas de apoio e reestruturação dos espaços físicos. Estas condições objetivas mudaram o número de professores por turma, a quantidade de salas de aula disponíveis e a forma de realizar o planejamento escolar. Na escola pesquisada, mesmo os professores mais resistentes à proposta declararam conhecer por que os ciclos foram implementados, aspectos positivos da proposta, como identificou a professora Sueli, atribuindo aos ciclos a liberdade de planejamento, tanto dos tempos escolares quanto dos conteúdos abordados. Entre os aspectos positivos, os professores também citam os espaços de criação das propostas docentes e, conforme indicado pelo professor Eduardo, os ciclos favoreceram o trabalho coletivo na escola e a valorização dos alunos que antes não eram considerados em seus saberes e experiências. A perspectiva política de inclusão social é citada pelos professores como central no trabalho.

Entre as dificuldades apontadas pelos entrevistados, encontrei, por parte da direção e coordenação da escola, a necessidade de um aprofundamento didático-pedagógico para que as professoras e professores trabalhem com diferentes níveis de ensino em uma mesma sala de aula e a sugestão de que um apoio escolar fosse oferecido aos egressos, em algumas disciplinas como Química, Biologia e Física. A idéia da escola, de fomentar o vínculo já existente com os alunos egressos, contribuindo com a continuidade da escolaridade dos mesmos, através do oferecimento de apoio escolar em algumas disciplinas, me parece elemento novo no debate escolar.

O oferecimento de apoio escolar para alunos egressos, assim como pode representar uma atitude positiva ao fomentar o vínculo da escola, geralmente mais perto da casa do aluno e sempre mais presente em sua história pessoal, também pode incentivar o descompromisso entre a escola de ensino médio e o aluno egresso do ensino fundamental. Se a escola de ensino médio tem dificuldades de ensinar os alunos que a procuram, talvez seja mais interessante que ela mesma gere alternativas para suas dificuldades.

Do ponto de vista dos professores mais resistentes aos ciclos, foram apontados como necessidade de qualificação ao projeto de ciclos a revisão da aprovação automática na adolescência, o apoio psicológico aos professores que trabalham em ambiente hostil e a ampliação dos serviços de saúde para os alunos, além de aumento da carga horária dos serviços como supervisão, orientação educacional, biblioteca e oficinas.

A crítica de uma das professoras entrevistadas à prática de não reprovação de alunos na adolescência se fazia frente ao fato de que, nesta idade, existe a necessidade de mais argumentos para fazer o aluno estudar, assim como a imposição de limites. Neste caso, a escola teria o argumento da reprovação para fazer com que o aluno estudasse e, ao mesmo tempo, para impor limites.

(b) Os ciclos no município do Rio de Janeiro são implementados apenas nos primeiros três anos do ensino fundamental e, mesmo que fundamentados na concepção da infância, podem ser compreendidos como um ciclo de alfabetização, pelo enfoque no código escrito. Na escola estudada, embora algumas práticas se apresentem cicladas, a implementação dos ciclos parece, para muitos dos professores entrevistados, confusa e voltada ao prejuízo dos alunos. Entre os professores resistentes aos ciclos, encontramos leituras contraditórias, mas um mesmo entendimento, resumido pela professora Ane, de que nos ciclos o bom ensino deixa de ser oferecido, pois o professor não pode ministrar um conteúdo linearmente organizado e reprovar anualmente os alunos durante os três primeiros anos escolares, fazendo-os repetir os conteúdos não aprendidos.

(c) No município da Baixada Fluminense, os ciclos propõem a reunião de séries, da classe de alfabetização à oitava série, formando os quatro ciclos de aprendizagem. Nestes ciclos, conserva-se um conjunto de conteúdos a serem ministrados a cada ciclo. Na escola pesquisada, os ciclos sofrem forte resistência de alguns dos professores entrevistados que acreditam, conforme sintetizado pelos professores Mário e Luiza, que o risco da reprovação, para o aluno, representa um estímulo ao estudo. Quando o aluno deixa de ser ameaçado com a reprovação, na opinião de alguns professores, ele deixa de estudar. Neste município, várias práticas (tomadas neste trabalho como cicladas) apresentam-se, mas há leituras muito diferentes (favoráveis e contrárias aos ciclos) e, da mesma forma como percebido na escola do município do Rio de Janeiro, alguns professores contrários aos ciclos apresentam práticas cicladas, mas não as reconhecem enquanto tais.

Em todas as três escolas das redes pesquisadas, apresentam-se formulações da organização do ensino que tentam prover de sentido o conteúdo estudado: em Porto Alegre, com o complexo temático, e nos dois outros municípios com o trabalho em projetos. Tanto o complexo temático quanto o trabalho com projetos são planejamentos que englobam o conjunto das turmas da escola e, portanto, tentam articular ações comuns entre todos os professores e alunos. Uma diferença constatada, na prática estudada em Porto Alegre, está na origem dos temas trabalhados. O complexo temático organiza-se na busca de problemas a serem identificados na comunidade escolar, a partir de uma pesquisa na mesma e de uma leitura coletiva que os professores fazem na escola, após a pesquisa. Neste município, são os professores que, em diálogo com as questões-problema apontadas pelos alunos e suas famílias, constroem a proposta curricular.

Na escola pesquisada no Rio de Janeiro e na escola pesquisada no município da Baixada Fluminense, os temas que dão origem aos projetos são organizados pelas equipes diretivas, geralmente ligados aos valores morais, à leitura e à escrita, questões que se apresentam iminentes para a instituição escolar; após esta indicação da equipe, os temas são encaminhados para os professores em uma consulta, buscando sua aprovação ou concordância.

A principal dificuldade que encontrei sobre o trabalho com projetos é que estes, nas instituições pesquisadas, não vêm a representar uma articulação ou reestruturação dos conteúdos escolares. Os projetos parecem duas instâncias não integradas do trabalho escolar: o projeto da escola, de um lado, articulando algumas atividades gerais da instituição e, de outro lado, os conteúdos do ano ou da série, orientando o cotidiano das aulas e as provas aplicadas aos alunos.

O conceito de educação apresentado neste trabalho como referencial, fundamentado em Vygotski, é o que permite entender a educação enquanto um processo de atualização histórica do homem, no qual a aprendizagem se dá em uma relação dialética entre o sujeito, seu meio e suas relações histórico-sociais. Neste sentido, cabe à escola definir para quê, para quem, com quem e o que vai se propor a ensinar.

A organização do ensino a ser adotada pela escola, coerente com esta concepção de educação, precisaria responder coletivamente a estas questões. O que se percebe, a partir das falas docentes, é que este, ao menos em duas das três redes estudadas, não é o enfoque da organização do ensino. O ensino continua a ser “ministrado” tendo como referência os conteúdos da seriação, mesmo que a proposta seja de ciclos, o que resulta em uma abordagem dos conteúdos que, além de ter como referência a idéia da transmissão de conhecimento presente em nossa tradição escolar (expressa no entendimento de que é repetindo que se aprende), é linear, descontextualizada e disciplinar.

Quando a equipe diretiva responde ao conjunto da escola sobre os temas dos projetos escolares, está tomando para si a tarefa de pensar a proposta educacional do ano letivo, reproduzindo práticas que segregam os que pensam a proposta dos que a executam. Além disso, os projetos propostos pelas direções escolares tendem a fazer uma proposta de ação para a comunidade e não representam, necessariamente, o que a comunidade e a escola, juntas, considerariam como objeto de conhecimento necessário.

Talvez no contexto conturbado em que as escolas funcionam, com pouco tempo de planejamento coletivo e de reflexão de suas práticas, esta ação não seja vista como um problema pelos docentes; talvez seja percebida como uma tarefa a menos a ser feita, pois em nenhuma entrevista realizada o fato de o projeto ser proposto pela direção foi indicado como um problema do ponto de vista dos professores, somente o tempo para o trabalho a realizar foi indicado como tal.

Uma das questões nesta divisão é a reprodução dos fazeres que alienam os docentes, transformando-os em executores que fazem o que há para ser feito dentro de um cotidiano que, estruturalmente (por questões de tempo, de espaço e de práticas hierarquizadas), muito pouco os instigam a pensar, a propor e a avaliar criticamente o ensino que oferece.

Os debates assistidos entre os professores, no que se refere à organização escolar ciclada no município do Rio de Janeiro e aos depoimentos dos professores resistentes aos ciclos na escola pesquisada da Baixada Fluminense, atribuem um valor à escola seriada não sustentado pelas avaliações do desempenho escolar dos alunos na série, ou seja, os alunos que

hoje no Brasil freqüentam a escola organizada em séries obtêm resultados escolares, expressos nos sistemas nacionais e internacionais de avaliação, muito baixos.

Ao mesmo tempo que os ciclos são profundamente criticados, chegando uma professora a dizer que *os alunos continuam os mesmos, só acontece o seguinte: eles estão piorando cada vez mais na aprendizagem, na atitude, na falta de respeito* [esta piora é atribuída aos ciclos] (Professora Ane, depoimento oral, novembro de 2005), algumas professoras afirmam que trabalham do mesmo jeito que antes, chegando a própria professora Ane a declarar que *Eu trabalho assim, como eu sempre trabalhei, não modifiquei, porque quando eu modifiquei, não teve resultado nenhum [...]* (idem).

Com esta forma de perceber, continua a professora Ane (e tantas outras) a repetir o que sempre fez, e que, como reconhece, dá certo com alguns. Para com aqueles que a educação escolar não dá certo, os que são tidos na escola como não-aprendentes, resta a esperança de que, um dia, conquistem a paz interior, o interesse pelos estudos, a responsabilidade dos pais no acompanhamento escolar (alguns aspectos apontados pelos professores como provocadores da capacidade de aprender na escola).

A influência da idade no processo da educação escolar, que busca oportunizar que a criança na escola de ensino fundamental siga acompanhando sua turma com seus pares em idade aproximada, em função da lógica de desenvolvimento humano que indica que todas as crianças, jovens e adultos estão em um processo que existe de forma positiva, afirmativa e conseqüente, aparece em algumas falas, em Porto Alegre, entre os docentes e, inclusive, entre os alunos egressos, os quais indicam com saudade a convivência com colegas da mesma idade, assim como no Rio de Janeiro entre professoras e professores do primeiro ciclo e, também, entre alguns entrevistados na escola da Baixada Fluminense.

Todavia, a conseqüência da compreensão de que cada sujeito – e todo o sujeito – está em um processo de aprendizagem em andamento, em que a experiência pessoal é a base do trabalho pedagógico (FREIRE, 1975, 1977, 1982, 1985; VYGOTSKI, 1994, 1995, 1996, 2003), embate-se com o pensar dos professores que entendem o conhecimento escolar como um conteúdo que precisa ser assimilado pelos alunos que apresentem um mesmo “nível” ou condição de conhecimento prévio, para que a aprendizagem ocorra.

Estes professores apontam a dificuldade de trabalhar com turmas onde os saberes sejam heterogêneos. Assim, quando a necessidade de aprendizagens prévias, conhecimentos homogêneos ou disposições físicas e intelectuais anteriores são indicadas como necessidades para que o aluno aprenda, a condição para a aprendizagem torna-se prévia à mediação escolar a ser realizada pelo professor, logo, na perspectiva do professor, o ensino é prática que só

pode vir após os alunos estarem aptos para que ele seja ministrado, e a aptidão depende de aprendizagens que não são de sua responsabilidade, enquanto professor.

O desafio de tomar a experiência e os conhecimentos prévios dos alunos como base para o trabalho pedagógico é ainda um aspecto a ser retomado na formação dos professores. A supervisora Denise, na escola pesquisada em Porto Alegre, avaliou que os níveis diferentes em sala de aula não teriam um bom funcionamento, porque a maioria dos professores não se disponibilizavam em atender os alunos com diferentes níveis de ensino; ou a professora Johana, do município do Rio de Janeiro, declarou que, na prática, sempre teve muita dificuldade em trabalhar com as crianças de níveis diferentes em uma mesma sala; o professor Carlos, da Baixada Fluminense, disse ser normal, hoje, em uma sala de aula, ter alunos muito heterogêneos em conhecimento, e que isso é muito mais difícil para o professor.

O trabalho com grupos heterogêneos, decorrente da enturmação não seriada, fundamenta-se na singularidade do sujeito que, agrupado a outras singularidades de outros sujeitos, permite aos professores perceberem uma turma escolar como um universo rico em diferentes mediações possíveis entre os que aprendem juntos – entre alunos e com seus educadores – e as diferentes formas de ver e pensar o real para sua transformação. Parece-me que esta forma de olhar dos professores que vêem na heterogeneidade da turma um empecilho ao trabalho de ensinar carece de uma conquista política e pedagógica para outros horizontes possíveis do trabalho pedagógico.

Os professores ouvidos na escola pesquisada do município da Baixada Fluminense apresentaram, com muita clareza, as conseqüências do que chamam de *desmonte social* na vida dos alunos; todavia, este desmonte social, suas causas, o entendimento de como se organiza um ambiente social tão desigual quanto ao vivido no cotidiano da região, não são propostos como temas dos projetos escolares.

Para Vygotski (2003), *o objetivo final de toda a educação consiste na adaptação da criança ao ambiente em que lhe toca viver e agir*. Assim, caberia à escola, em especial àquela em que o grupo docente percebe o entorno social e cultural de seus alunos com tanta consciência, tomar como objeto de estudo o próprio entorno, buscando instrumentalizar os alunos com possibilidades de ação frente ao ambiente, adaptá-lo às suas necessidades e à sua coletividade.

A organização dos tempos escolares também tem caminhado para romper com os períodos de aulas mais curtos, como se referiu a professora de Matemática na escola do Rio de Janeiro; mesmo trabalhando na parte seriada da organização escolar, há uma preferência por períodos mais longos, em que a aula possa se desenvolver com melhores resultados. Nesta

escola, também há uma prática de espaços alternativos para o trabalho específico com alunas e alunos que apresentam dificuldades em sala de aula, trabalho este oferecido na forma de voluntariado.

Na escola do município na Baixada, espaços como sala de apoio também estão sendo pleiteados, e trabalhos específicos com leitura e alfabetização já estão sendo realizados. De uma forma geral, a equipe diretiva e os professores da escola expressaram a preocupação com o resgate do aluno, no sentido de oportunizar-lhe uma boa formação geral para o exercício da cidadania, por meio de estudos sobre a realidade social e o atendimento de suas necessidades educativas.

Cabe problematizar, no entanto, com qual epistemologia os trabalhos de apoio têm se orientado. No referencial teórico utilizado para a compreensão dos ciclos, a concepção empirista da aprendizagem é vista como a responsável pela proposta de ensinar pela repetição, pela insistência de experiências que viriam a preencher o aluno com os conhecimentos, julgados válidos pela escola. Contrapondo-se à perspectiva empirista, uma concepção dinâmica de aprendizagem pode ser compreendida a perspectiva epistemológica dialética, em que as propostas escolares correspondem a movimentos sucessivos, mas não lineares ou etapistas, de apropriação do real.

Assim, os trabalhos propostos aos alunos no contraturno escolar ou em atividades extras não representariam *mais do mesmo*, isto é, a repetição de conteúdos e atividades propostas em sala de aula comum, agora em espaços diferenciados. Haveriam de se apresentar novas propostas de aprendizagem, novas atividades e movimentos de apropriação e problematização da realidade circundante.

As três propostas pesquisadas apresentam alternativas curriculares que se propõem a romper com a idéia de currículo linearmente organizado ou com conteúdos específicos previamente elencados, mas em graus diferentes de instrumentalização dos professores para esta ação.

No caso de Porto Alegre, não há uma proposta de substituição do livro didático, por exemplo, mas isto não implicou, na escola estudada, que o livro continuasse a ser o orientador do conteúdo. O complexo temático percebido enquanto uma metodologia de planejamento parece ter dado conta de uma articulação curricular nova desprovida de objetivos específicos a cada ano de ciclo e provedora de temas e atividades oriundos de um diálogo entre o que é problema para a comunidade e o que os professores conseguem perceber como conteúdos que podem colaborar com o entendimento destes problemas. Por ser este movimento inédito



dentro do que foi estudado até aqui, apresenta-se como um tema a ser aprofundado em outras pesquisas, tanto em seus referenciais teóricos quanto em suas elaborações práticas.

Os projetos desenvolvidos nas duas outras escolas pesquisadas parecem não dar conta do dilema expresso pela professora Elma em sua entrevista individual: o que é conteúdo e o que é o projeto. Talvez esta forma de organização do conteúdo escolar não tenha conseguido provocar no professor uma outra forma de lidar com o conteúdo que não seja a forma linear e clássica. Esta hipótese se fortalece quando a dificuldade de lidar com saberes diferentes de cada turma, como citou o professor Carlos, é justificada por ele no fato de não saber até onde o aluno já viu determinado conteúdo e até onde não viu, além da dificuldade de trabalhar sem a reprovação do aluno, a qual poderia fazer o aluno repetir conteúdos ainda não aprendidos.

Quando o entendimento curricular é provocado a partir de uma imagem de rede, cada foco de conhecimento relaciona-se a outros, dado pelas ligações dos conhecimentos disponíveis no contexto da turma que estuda e onde todo o tempo é o tempo de aprender. Não se justificaria, nesta perspectiva, a necessidade de um grupo de alunos dominando os mesmos saberes e desconhecendo os mesmos conteúdos para que pudessem, juntos, aprender. Ao contrário, é do conjunto de saberes e não-saberes disponíveis que se traçariam os novos conhecimentos.

Mesmo a preocupação com a leitura e a escrita tem conotação diferente quando estas habilidades – ou capacidades – são colocadas a serviço de uma função social ou de uma atividade escolar de aproximação de um conhecimento outro, como o entendimento do meio ambiental, a sistematização da história cultural local, a compreensão da exclusão social em suas origens sociais, econômicas e culturais. Nestes casos, o ato de ler e escrever não teria um fim em si mesmo, como a escola historicamente coloca: intermináveis exercícios que buscam sistematizar a leitura e a escrita, porque ler e escrever, por si só, são importantes.

A avaliação também demonstra, nas escolas estudadas, sofrer transformações de uma abordagem classificatória para uma abordagem formativa, destacando-se as falas de alguns professores na Baixada Fluminense sobre este tema; encontra-se a valorização da avaliação enquanto um processo que possa contribuir com o entendimento da aprendizagem dos alunos, conforme apresentado no depoimento da professora Elma.

Todavia, em que pese que mesmo os professores mais resistentes aos ciclos demonstram utilizar em suas avaliações outros instrumentos além das provas, é possível perceber que muito ainda temos a avançar neste sentido, porque quando a pergunta dirigida aos professores buscava compreender no que a prática educativa mudou a partir das

avaliações registradas, as respostas expressam muito pouca integração ainda entre o ato de ensinar e o de avaliar. Este também é um aspecto a ser aprofundado em outras pesquisas.

Entre as práticas docentes cicladas, assim identificadas porque decorrentes desta nova concepção de escola, percebidas nas diferentes realidades escolares pesquisadas, podem ser indicadas:

- Em Porto Alegre, a noção de coletivo de professores responsáveis por uma proposta educacional comum se expressa tanto na afinidade entre as falas dos professores da escola (mesmo entre os mais resistentes aos ciclos) quanto nas ações propostas para qualificação das aprendizagens: acompanhamento e atendimento aos alunos egressos, colaboração entre os professores na construção curricular da escola, trabalho integrado com a comunidade, buscando construir coletivamente o conceito de qualidade de ensino.
- Na escola do município do Rio de Janeiro, há preocupação em integrar o trabalho entre alunos que dominam melhor um determinado conhecimento com alunos que ainda não o fazem, apresentada pela professora Rita; a crença da professora Zilda de que, se todos pegassem juntos os alunos que têm mais dificuldade, nenhum deixaria de aprender o que está proposto.
- Na escola da Baixada Fluminense, há consciência do trabalho social a ser realizado, através de algumas práticas avaliativas narradas e da preocupação com o acompanhamento continuado dos alunos.

Uma das questões geradas na origem da pesquisa propunha compreender o que fazemos na escola ciclada que provoca a avaliação dos professores de que a teoria é uma e a prática é outra. Nesta questão, constatei como principais indícios:

(a) O currículo, quando continua com uma abordagem linear, ou seja, dividido em séries, evidentemente provoca que os professores de cada ano ciclo trabalhem com o que supõem ser os conteúdos da série a qual fazem a correspondência ao ciclo e não com os saberes e não-saberes<sup>57</sup> que se apresentam em cada turma escolar. O que observei é que nenhuma das três redes propõe um conteúdo seriado em suas orientações curriculares, mas, em duas, os professores, em sua maioria, continuam trabalhando o que sempre trabalharam na seriação. Quando estes professores não vêem o retorno dos estudantes às propostas desenvolvidas e, ao não ter o poder de reprovar os alunos como instrumento de forçar o estudo dos conteúdos

---

<sup>57</sup> Em uma perspectiva vygotskiana (2003), cada sujeito e cada grupo social apresentam um conjunto de saberes e não-saberes, esta é a expressão da diversidade humana e, seu reflexo para a educação, nos permite pensar que não existe turma homogênea em conhecimentos (nem na escola, nem na sociedade).

escolares propostos, acabam concluindo que os alunos não aprendem nos ciclos, ou seja, saem da escola sem que um conhecimento significativo lhes tenha sido oportunizado.

(b) O livro didático seriado, nos depoimentos dos professores, também é acusado de provocar a série dentro do ciclo ou, como dizem alguns professores, *só se tem o ciclo no nome, porque a prática é seriada* (Depoimento oral, professora Johana, setembro, 2005). Embora as redes de ensino do Rio de Janeiro e do município da Baixada Fluminense apresentem uma orientação de trabalho com conteúdos escolares sem o fechamento destes em lições trazidas pelos livros didáticos, eles ainda continuam sendo os orientadores do conteúdo a seguir e responsabilizados, por muitos professores, pela seriação do conteúdo dentro dos ciclos.

(c) As práticas avaliativas centradas em provas e testes, que visam identificar o que cada aluno sabe e o que não sabe, sem tomarem o conjunto do processo educativo como análise para melhorar a educação escolar oferecida. Como consequência, a prática avaliativa traz informações, mesmo que nem sempre verdadeiras, sobre o que falta a cada aluno aprender; a indicação de ações para promoção destas aprendizagens que faltam ao aluno, quando existentes, reduz-se a aulas de reforço, ou seja, referencia-se na repetição de atividades e conteúdos que buscam a homogeneização dos saberes.

A necessidade de trazer outras falas para este trabalho, além dos docentes que foram ouvidos, me fez buscar alguns dados em Porto Alegre, rede com maior tempo nos ciclos, sobre a relação das escolas organizadas em ciclos com seus alunos egressos. Esta busca resultou em alguns dados apresentados a seguir.

#### **4.8 ALGUNS DADOS SOBRE OS ALUNOS EGRESSOS DOS CICLOS**

A rede pesquisada que apresenta maior tempo de trabalho com os ciclos é a de Porto Alegre. Nesta rede, ainda em 2003, alguns dados sobre alunos egressos foram coletados em um contato pessoal com cada escola, tendo como fornecedora das informações a supervisora do terceiro ciclo de cada uma delas. Contatadas todas as 43 escolas regulares de ensino fundamental que, na época, ofereciam o terceiro ano do terceiro ciclo, 31 escolas informaram manter encontros com os egressos informalmente: quando visitam a escola, procuram algum professor para auxílio em uma dúvida de alguma disciplina no ensino médio, freqüentam a biblioteca da escola etc.

Destas 31 escolas que informaram manter contatos com os egressos, 22 registraram, através de informação da supervisora da escola que acompanha o terceiro ciclo, ter uma avaliação informal sobre como tem sido o desempenho dos egressos que cursam o ensino médio.

Das 22 escolas que registraram esta avaliação, seis informaram que os estudantes se saem muito bem no ensino médio, citando que rapidamente aprendem a buscar o que precisam e conseguem seguir seus estudos sem problemas. Oito escolas registraram que os alunos egressos têm tido muita dificuldade, enfrentam problemas pelo preconceito que a escola de ensino médio apresenta em relação aos alunos que vieram dos ciclos; dizem que a escola de ensino médio não tem um preparo para receber os alunos que saem dos ciclos, que o sistema de avaliação é muito diferente e que os alunos sentem falta do amparo que a escola ciclada, no ensino fundamental, lhes oferecia.

As outras oito escolas registraram que depende do tipo de aluno egresso: os que iam bem nos ciclos também não tinham dificuldades no ensino médio; já os alunos que apresentavam dificuldades nos ciclos também apresentavam no ensino médio, só que lá não recebiam atividades de apoio. Estas escolas também disseram que muitos dos alunos que desistem do ensino médio o fazem pela falta de condições de pagar o transporte e/ou pela necessidade de trabalhar para ajudar a família.

Esta coleta de dados que realizei permitiu registrar também que, em dez escolas, os alunos egressos utilizam a biblioteca escolar do ensino fundamental para pesquisas propostas no ensino médio e duas escolas promoviam encontros entre os alunos egressos e os alunos atuais do terceiro ciclo, buscando provocar a orientação destes pelos alunos que já frequentam o ensino médio.

O levantamento das disciplinas procuradas para reforço indicou que as mais solicitadas são Química, Física, Inglês, Ciências e Matemática.

Foi a busca de dados sobre alunos egressos que me possibilitou identificar o importante trabalho de inclusão de alunos no ensino médio, desenvolvido pela professora Mônica da Escola Municipal Chico Mendes<sup>58</sup> e a constatação de que um trabalho com o enfoque de acompanhamento dos alunos egressos dos ciclos ao ensino médio já havia sido realizado pela professora Natália, vice-diretora da Escola Wenceslau Fontoura, pesquisada na rede de Porto Alegre.

O trabalho realizado pela professora Natália consistiu no envio de questionários aos alunos egressos, coletando dados sobre em quais matérias tinham mais dificuldade, quais as que apresentavam mais facilidade, quais suas recordações sobre aprendizagens no ensino fundamental e quais as diferenças entre a escola de ensino fundamental e a escola de ensino médio que frequentavam.

---

<sup>58</sup> Ver capítulo três deste trabalho, em *práticas docentes cicladas*.

A professora Natália havia enviado cerca de 30 questionários, por familiares dos estudantes que ainda freqüentavam a escola, dos quais retornaram respondidos 16. Dos que enviaram o questionário respondido, nove eram de meninos e sete eram meninas, todos estavam freqüentando o ensino médio em escolas públicas. Entre as disciplinas nas quais estavam indo melhor, todas foram citadas por diferentes alunos, não havendo uma predominância significativa de nenhuma das que compõem o currículo do ensino médio. Isto possibilita o entendimento de que estas questões mais se referem a particularidades do desenvolvimento de cada aluno e suas empatias com os professores do que por formação anterior recebida.

Na questão que solicitava aos alunos indicarem em quais disciplinas tinham mais dificuldades e, portanto, o aluno poderia citar quantas disciplinas quisesse, as mais citadas foram Física, com 14 citações das 16 respostas recebidas, seguidas por Química, com oito citações, e Matemática com seis. As demais disciplinas foram Biologia, com quatro citações, Português e Língua Inglesa com três citações, Literatura com duas citações e Geografia, História e Estética com uma citação.

Entre os motivos alegados para estas dificuldades, apareceram como justificativas: o fato de não estarem acostumados com a forma do ensino, a falta de professores da disciplina no ensino médio no início do ano letivo, o conteúdo difícil e não visto no ensino fundamental (Física). Destaco, nesta questão, a resposta de um aluno que escreveu: *Estou estudando coisas que não aprendi no ensino fundamental, principalmente Física. O professor de Física de minha escola disse que a gente só pode ter vindo destas malditas escolas de ciclos que não ensinam direito o aluno* (Questionário do aluno, 2003).

Questionados sobre as aprendizagens do ensino fundamental que mais os ajudam hoje, durante o ensino médio, os alunos citaram, por cinco vezes, as disciplinas de Português, História e Ciências; Matemática foi citada três vezes; Geografia, duas vezes; outras disciplinas – Inglês, Educação Física, Biologia, Física, Filosofia, Artes – uma vez. Além de disciplinas específicas, um aluno citou o Laboratório de Aprendizagem, o qual *ajuda nas sondagens que o ensino médio faz hoje* (Questionário do aluno, 2003), e quatro alunos citaram que tudo o que foi estudado nos ciclos ajuda-os no ensino médio. Outro aluno citou que *o amadurecimento que tem agora* também o ajuda.

Na pergunta que se referia ao que o aluno tinha mais saudade do ensino fundamental, 15 dos 16 questionários citaram como resposta os professores. Além disso, ao apontar as diferenças entre a escola de ensino fundamental que freqüentou e a escola de ensino médio que freqüenta agora, os alunos citaram como aspectos positivos da escola anterior:

- estudar com pessoas da mesma idade;
- professores que explicavam bem a matéria (três citações: uma se refere à simpatia dos professores e à disponibilidade para responder perguntas sobre as matérias);
- método de avaliação, cuja presença em aula já contava como fator positivo, sem existir uma média obrigatória em que era mais fácil a avaliação, com mais chance e com laboratório e turmas de progressão;
- o recreio que durava 25 minutos (dois alunos, sendo que um deles apenas se referiu a que o recreio era mais longo);
- que os amigos eram quase todo o colégio e que a entrada era liberada (três alunos citaram este fato) e não precisava fazer xerox para ter a matéria para estudar (dois alunos também citaram este fato);
- nem tudo se pagava e os professores não eram tão rígidos;
- professores e diretores se preocupavam com o aluno; havia horário certo;
- não precisava crachá (dois alunos) e o banheiro ficava aberto, além de não precisar pagar mais nada;
- bom estudo e conhecimento que a escola oferecia (duas citações);
- sentia-se em casa, havia alegria e amizades;
- os alunos levaram mais na brincadeira, *quem faz a escola são os alunos* (Questionário do aluno, 2003);
- passava de ano fácil, e os professores tinham jeito para explicar as coisas;

Como críticas ao ensino fundamental na Escola Wenceslau Fontoura, foi citado, por um aluno:

- muito fraco, muita bagunça, muitas brigas, banheiros sujos e com mau cheiro.

Ao citarem as diferenças entre a escola de ensino médio em relação ao ensino fundamental, as respostas foram:

- classes dois a dois;
- tudo tem que pagar; bar é muito caro;
- pessoas são todas mais velhas;
- quando tem conversa, os professores não explicam a matéria;
- o aluno precisa ter nota acima da média, que é setenta. Sem tantas chances, só a prova e a recuperação são as chances de passar (dois alunos; um referiu-se apenas que é mais difícil passar de ano);

- o recreio tem apenas 10 minutos (três alunos), e os amigos são só os da sala. A entrada é só com carteirinha/crachá (quatro alunos) e, a cada matéria nova, tem que fazer xerox (três alunos);

- professores muito rígidos, sem preocupação com os alunos (cinco alunos);

- sem horário certo;

- estudo é difícil (dois alunos);

- precisa limpar as classes uma vez por semana;

- não tem bagunça nem brigas;

- professores dão muito trabalho (no sentido de pegar no pé);

- para ir ao banheiro, tem que mostrar o crachá;

- poucos amigos;

- está saindo do ensino médio porque não conhece ninguém e não gosta dos professores;

- tem alegria e novos amigos, se sente burro em Matemática e se sente “espiado” (provavelmente pela rigidez da escola no controle de entrada e saída e circulação nos corredores);

- os alunos têm mais responsabilidade porque ninguém é mais criança, querem terminar logo o ensino médio e cursar uma faculdade.

Observando as respostas dadas pelos alunos, é fácil perceber que há uma distância entre o projeto escolar vivenciado pelos alunos no ensino fundamental e a realidade encontrada no ensino médio.

Em que pesem todas as informações possíveis de serem retiradas de um questionário aplicado a adolescentes no seu primeiro ano de experiência no ensino médio, desejo destacar que, por mais dificuldades que a Escola Wenceslau Fontoura possa enfrentar em sua preocupação de chamar os alunos para o estudo, parece que a mesma tem alcançado o objetivo de criar um espaço de formação acolhedor, educativo, agregador e promotor dos sujeitos que nela estão em formação; ao menos é isto que é possível depreender das respostas obtidas em um universo pequeno; apenas 16 alunos, mas que, por isto, não deixa de revelar suas marcas. Marcas de uma escola cidadã, porque humanizadora e crítica.

Embora esta tese não proponha uma avaliação do projeto de ciclos, onde os dados sobre os egressos poderiam ser um dos estudos a serem realizados, minha preocupação foi a de trazer alguns elementos, coletados junto aos alunos, que oportunizassem pensar sobre a idéia central do trabalho: a associação realizada pelo professor entre a não-aprendizagem escolar e a organização da escola em ciclos.

No primeiro capítulo, apresentei o tema objeto deste trabalho, “as falas docentes sobre a não-aprendizagem escolar nos ciclos”, com elementos da história e da política educacional brasileira, a qual é marcada, desde a educação jesuítica, por processos ritualistas e conservadores e pelo descaso do Estado com a promoção de uma educação pública de qualidade.

No segundo capítulo, com a ajuda de outras pesquisas realizadas na área da educação, tracei pontos que considero fundantes do projeto de ciclos: a concepção de educação, a compreensão da relação biológico e meio sócio-cultural na promoção da aprendizagem escolar e suas implicações para as práticas pedagógicas no que se refere ao currículo. Com os diversos conceitos de ciclos encontrados pude traçar o que representam, para mim, as idéias básicas dos ciclos: a enturmação dos alunos que supera a organização temporal seriada e reflete-se na reestruturação do tempo e espaço escolar, no trabalho coletivo, no currículo, na avaliação e na gestão da escola.

No terceiro capítulo, sistematizei alguns aspectos da organização escolar em ciclos que foram observados em diferentes experiências do país, buscando elaborar o que considero práticas docentes cicladas e construindo, portanto, a base para as observações que realizei na pesquisa de campo. As práticas docentes cicladas identificadas foram o planejamento coletivo do ensino na escola; o conteúdo escolar que toma por base as experiências e conhecimentos dos alunos; a organização dos tempos e espaços escolares de forma contínua e flexível, tendo como orientador as necessidades da comunidade escolar e da promoção da aprendizagem; o incentivo de atividades escolares realizadas entre alunos com diferentes conhecimentos a cerca de um estudo e as práticas avaliativas direcionadas para o conjunto da escola, exercidas coletivamente entre professores, alunos, comunidade e gestores.

Neste quarto capítulo, apresentei a narrativa da pesquisa de campo realizada em três municípios brasileiros e as aproximações e distanciamentos entre as falas encontradas, identificando o que, para mim, representam as dificuldades de ordem política e pedagógica inclusas nestas falas: do ponto de vista político, o entendimento docente de que os ciclos foram implementados para prejudicar a aprendizagem dos alunos e melhorar as estatísticas educacionais; do ponto de vista pedagógico, a percepção docente de que é impossível ensinar a todos em uma turma e, por consequência, os diferentes saberes atrapalham o trabalho docente e discente e a avaliação dos professores de que o fato de os alunos não serem reprovados ao final de cada ano é um desestímulo ao estudo.

Além desta análise, ainda neste quarto capítulo, trouxe alguns dados referentes aos alunos egressos nos ciclos que demonstram que, além de gostar da sua escola de origem



(organizada em ciclos), estes alunos mantêm das mesmas um bom referencial de aprendizagem e de formação integral e, também, uma excelente referência de seus professores. A avaliação dos alunos egressos sobre sua escola organizada em ciclos, no que se refere as suas saudades do ensino fundamental, aponta os professores com 15 entre as 16 respostas obtidas e, entre as diferenças percebidas do ensino fundamental para o médio, além dos professores que, no ensino fundamental, são vistos como os que explicam bem a matéria, fatos como estudar com alunos da mesma idade, método de avaliação e outras informações ligadas à maneira como a escola acolhia a todos também chamam a atenção.

Entre estes dados coletados, destaco aqui a resposta dos alunos no que se refere ao método de avaliação utilizado na sua escola de ensino fundamental organizada em ciclos; ao contrário de alguns dos professores entrevistados, os alunos não associam a não reprovação à falta de avaliação, mas à maneira de avaliar, o que alguns alunos descrevem como consideração da frequência em aula, sem existir uma média obrigatória e com o laboratório e turmas de progressão para amparar as necessidades.

O que leva os alunos a perceberem na escola pesquisada uma prática avaliativa que ajuda o aluno, no sentido de dar suporte e aceitar como legítima as suas condições de aprendizagem, pode ser mais um problematizador das falas docentes que se referem aos ciclos como a tradução de um ensino sem sentido ou eficácia, por retirar a reprovação como coerção para o estudo.

Retomando esta tese em seu conjunto, o estudo realizado com as falas docentes que associam a não-aprendizagem escolar à escola organizada em ciclos me possibilitou encontrar vários professores que, embora critiquem determinados aspectos do projeto de ciclos, desenvolvem práticas que correspondem a uma concepção de escola em ciclos, pois propõem atividades escolares que possibilitam a inclusão de todos os estudantes, com diferentes saberes e com diversidade em seus pontos de partida, e percebem-se como mediadores de um processo de aprendizagem onde cada um de seus alunos avança na escolarização.

Das dificuldades encontradas no projeto de ciclos, tomando por referência os professores que criticam a proposta em seu conjunto, está o não domínio de conceitos trazidos em especial pela escola histórico-cultural de Vygotski, onde aspectos como a mediação no processo de aprendizagem são negados, em função de uma não condição prévia dos alunos no domínio de determinados conteúdos. Da mesma forma, conhecimentos pedagógicos que dizem respeito ao papel dos instrumentos culturais disponíveis, sua interferência nos processos de aprender e a relação entre o desenvolvimento biológico e o meio social não aparecem nestas falas.

As falas docentes sobre ciclos e não-aprendizagem escolar resumem três questões:

- (a) os ciclos foram implementados para prejudicar a aprendizagem dos alunos e melhorar as estatísticas educacionais;
- (b) é impossível ensinar a todos em uma turma e, por consequência, os diferentes saberes atrapalham o trabalho docente e discente;
- (c) o fato de os alunos não serem reprovados ao final de cada ano é um desestímulo ao estudo.

Embora sejam falas não localizadas, em seu conjunto, nas três redes estudadas, estas, no estudo que realizei, resumem entendimentos que considero importantes para a reflexão dos processos onde os ciclos estão sendo implementados, pois indicam a necessidade de debate e aprofundamento sobre a fundamentação política e pedagógica dos ciclos.

No que se refere à fundamentação política dos ciclos, em alguns projetos pesquisados, falta acumular sua crítica à seriação com as decorrentes compartimentações entre os saberes, classificações entre os alunos, alienação do professor pela repetição de métodos e conteúdos, processos de exclusão das diferentes culturas, saberes e experiências que a seriação provoca na busca da homogeneização das turmas escolares e dos conteúdos a serem trabalhados na escola. A retomada do papel social da escola, das características da educação enquanto um processo de luta entre adaptação e transformação sujeito e mundo, da educação formal enquanto um direito de todos aparecem como necessidades importantes.

Em sua fundamentação pedagógica, o estudo de conceitos como mediação, zona de desenvolvimento proximal, relação biológico e meio sócio-cultural na promoção da aprendizagem pode contribuir tanto com a problematização do entendimento docente referente à impossibilidade de ensinar a todos os alunos em uma turma, quanto com o entendimento da reprovação como instrumento de coerção ao estudo.

Na conclusão deste trabalho, proponho a retomada do conhecimento produzido desde a definição do tema, a metodologia trabalhada, os referenciais de análise e as experiências observadas. Como contribuição para o debate educacional entre os ciclos e as séries que vivenciamos no país, sistematizo parte da complexidade das políticas públicas municipais, da diversidade dos conceitos de ciclos que temos em desenvolvimento e das dificuldades políticas e pedagógicas que o projeto apresenta.

## CONCLUSÃO

Não haverá um equívoco em tudo isso?  
O que será em verdade transparência  
Se a matéria que vê, é opacidade?  
Nesta manhã sou e não sou minha paisagem  
Terra e claridade se confundem  
E o que me vê  
Não sabe de si mesmo a sua imagem.  
(HILDA HILST, *Passeio*)

O estudo proposto nesta pesquisa sobre as falas docentes que associam a não-aprendizagem escolar à organização escolar em ciclos teve como objetivo compreender em quais premissas estes professores fundamentavam suas afirmativas e em quais experiências apoiavam a relação construída entre ciclos e não-aprendizagem escolar.

Este objetivo, diante dos desafios que muitas redes de ensino têm enfrentado na superação da seriação como única forma de organização escolar, buscava contribuir com a identificação de aspectos a serem observados, tanto na formação das professoras e dos professores, quanto na gestão dos processos de implementação de propostas cicladas.

Decorrentes deste objetivo, também se constituíram como preocupações do estudo, identificar práticas docentes, em diferentes redes de ensino, que se apoiavam no desenvolvimento de uma proposta escolar que agrupa estudantes com outras orientações que não a série, ou exclusivamente o conhecimento anterior adquirido. Estas práticas docentes são identificadas na pesquisa como práticas docentes cicladas, as quais se apóiam nos projetos de ciclos correspondentes as suas redes de ensino.

Outro objetivo colocado inicialmente para o estudo foi a análise da situação de vida e escolaridade de alguns alunos egressos dos ciclos. Este objetivo, na amplitude prevista inicialmente, não foi possível ser trabalhado, uma vez que a única rede que possuía alunos com a escolaridade completa em ciclos seria a de Porto Alegre e, no desenvolvimento do trabalho, percebi que para uma avaliação consistente sobre a relação escolaridade e aprendizagem, seriam necessários recursos e trabalhos não coerentes com os disponíveis para esta tese. Como solução para esta limitação foram trazidos, ao longo desta pesquisa, registros

sobre o que estava sendo realizado em 2003 na rede de Porto Alegre e, especialmente na escola pesquisada naquela rede, apresentando-se, então, alguns dados sobre o acompanhamento de alguns alunos no ensino médio.

O referencial teórico de análise incluiu um conjunto de autores que, no campo da política educacional, colaboraram para identificar os processos políticos mais amplos, nos quais a educação encontra-se como espaço de desdobramento de uma política neoliberal. Para isso, busquei o conceito de reconversão cultural, desenvolvido por Azevedo (2000), escola voltada para o mercado, abordado por Azevedo (2000), Gentili e Silva (1994), Laval (2004) e Appel (2005) e o debate entre a escola de excelência acadêmica e a escola para todos, resgatado na obra de Stoer e Magalhães (2002).

Com estes referenciais do campo da política educacional, construiu-se um quadro teórico de análise das propostas liberais e das propostas progressistas em relação à educação escolar, apresentado no capítulo um deste trabalho, como orientador da delimitação do tema em estudo.

Como referencial de análise política e pedagógica das práticas docentes e das propostas de ciclos pesquisadas, recorri aos conceitos de educação e cultura trabalhados por Freire e Vygotski, educação libertadora trabalhada por Freire e o conceito de desenvolvimento humano em suas implicações para a mediação escolar, desenvolvido por Vygotski. Com estes conceitos defino, no decorrer do capítulo dois, o que compreendo como quadro teórico dos ciclos, ou seja, os fundamentos de uma escola que assume o compromisso com a educação de todos os seus alunos e alunas.

No desenvolvimento desta pesquisa, construí uma síntese de minhas leituras sobre os ciclos e também o estudo sobre algumas experiências em ciclos que me possibilitaram compreender as falas docentes que atribuem a este projeto educacional a responsabilidade sobre a não-aprendizagem dos alunos. As experiências estudadas envolveram três escolas em municípios diferentes e com projetos de ciclos diferenciados.

O trabalho que apresento busca estabelecer relações entre os ciclos e as séries no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. Ao mesmo tempo, dedica-se a entender o cotidiano de escolas que, em diferentes realidades políticas, sociais, econômicas e culturais, trabalham com a organização escolar em ciclos. Nestes estudos, evidenciei a disputa entre as séries e os ciclos, enquanto projetos educacionais distintos:

- (a) **A série**, enquanto projeto educacional se organiza a partir da compartimentação dos conhecimentos em séries, em tarefas, em espaços e em tempos. Esta forma, predominante no Brasil, de organização do ensino fundamental, construída na

precariedade histórica das condições educacionais no que se refere à formação e à preparação dos professores, aos investimentos, insumos e acesso aos conhecimentos da pedagogia contemporânea, provoca o ensino de um mesmo conteúdo, muitas vezes prévia e externamente à escola definido – pelo livro didático ou pela mantenedora da rede escolar – a um conjunto de alunos que supostamente dominaram os pré-requisitos necessários ao estudo em uma série dada. A escola organizada em séries preconiza a responsabilidade individual dos professores sobre os conteúdos ministrados e dos alunos sobre as aprendizagens realizadas. O princípio de justiça, na seriação, é entendido como um mesmo ensino, oferecido ao mesmo tempo a um mesmo grupo, cujo sucesso é pessoal e depende do esforço de cada um.

- (b) **Os ciclos**, enquanto projeto educacional alternativo às séries, propõe a organização escolar, em que os conhecimentos, as atividades, os tempos e os espaços escolares partem dos princípios de flexibilização e integração. Por se tratar de política educacional nova para os docentes, exige das mantenedoras – secretarias de educação envolvidas na implementação do projeto – forte investimento em formação docente, embora as condições objetivas de implementação, em alguns casos, pouco mudem, ou seja, o número de alunos por professor, de salas de aula, os tempos de planejamento e de estudo coletivo na escola, em alguns casos, continuam a ser os mesmos anteriores ao projeto. A escola organizada em ciclos preconiza a necessidade de planejamento coletivo entre professores e alunos e integrado aos diferentes saberes presentes em uma turma escolar, portanto incentiva a adequação do ensino ministrado às necessidades das turmas heterogêneas em saberes; preconiza também a flexibilidade dos conhecimentos trabalhados em aula – os quais buscam instrumentalizar os alunos para os desafios da compreensão de problemas encontrados nas situações emergentes do contexto sócio-cultural local e global –, a abordagem dos conhecimentos em seu caráter provisório e o atendimento às caminhadas particulares dos sujeitos frente ao conhecimento. O princípio de justiça apresentado pelos ciclos é o da valorização dos saberes trazidos pelos alunos e a busca do avanço de cada um dentro de suas possibilidades, sem referência a um padrão de chegada obrigatório ao conjunto dos estudantes.

Estes dois projetos educacionais – as séries e os ciclos – embatem-se no conjunto das políticas públicas para a educação. De um lado, a proposta neoliberal que redefine a escola

como empresa, centrando as discussões sobre sua gestão e atribuindo, por exemplo, o desemprego como consequência de uma má qualificação para o trabalho oferecida pela escola. O projeto neoliberal coloca como uma das soluções para os problemas educacionais a proposta do Estado avaliador e a responsabilização individual das famílias pela procura das melhores escolas (ver AZEVEDO, 2000; APPLE, 2005; GENTILI e SILVA, 1994; LAVAL, 2004).

De outro lado, as séries e os ciclos debatem com a proposta da Escola para Todos, afirmativa da necessidade de que todos os estudantes sejam considerados em seus saberes e sua cultura, tendo como direito o acesso e o sucesso na totalidade da educação formal. O movimento Escola para Todos filia-se na defesa do Estado enquanto provedor desta escola, a qual teria, como método de construção, o diálogo entre os participantes e, como princípios, a valorização dos saberes locais e o compromisso com a emancipação social buscando, no princípio de equidade, considerar as diferenças para oportunizar uma educação de igual qualidade a cada um (STOER e MAGALHÃES, 2002).

No discurso das professoras e professores, oscilante entre o projeto neoliberal e o movimento Escola para Todos, a disputa entre as séries e os ciclos não está superada. Conforme apresentado nesta pesquisa, encontramos falas que, favoráveis aos ciclos, afirmam que esta escola ensina mais, porque ensina a todos a partir das condições apresentadas em cada um e, também, falas que, contrárias aos ciclos, atribuem à não-reprovação escolar a formação de turmas muito heterogêneas em conhecimento, o que, além de dificultar o trabalho docente, provocaria o desinteresse do aluno nos estudos.

No estudo de campo foram envolvidos três municípios brasileiros que trabalhavam com conceitos de ciclos distintos:

a. Os ciclos de formação na rede de Porto Alegre/RS, um dos primeiros municípios brasileiros na implementação da proposta, no qual a implementação ocorreu de forma gradativa e participativa desde 1995, expandindo-se a toda rede no ano de 2000. Em 2005, os ciclos de formação abrangiam todas as 51 escolas municipais que ofereciam o ensino fundamental (sendo quatro escolas especiais e uma escola de educação básica), tendo cada ciclo de formação a duração de três anos, perfazendo nove anos de ensino fundamental. Em 2004, segundo dados disponibilizados pelo site da rede, eram cerca de 44 mil alunos e 3.800 professores. Os ciclos de formação são interpretados como uma reestruturação do currículo escolar, fortemente comprometidos com os estudos de problemas e conhecimentos emergentes aos alunos focados na fase de desenvolvimento que estes se encontram – infância, pré-adolescência ou adolescência – considerando estas fases ao propor as atividades escolares.

b. Os ciclos no município do Rio de Janeiro, maior rede de ensino público municipal de nosso país. Em 2005, neste município, 781 escolas, das 1.244 unidades existentes na rede, ofereciam o primeiro ciclo, abrangendo os três primeiros anos de escolaridade. O número total de professores desta rede chegava a 37 mil, sendo o número total de alunos por volta de 748 mil. A implementação do primeiro ciclo de forma simultânea em todas as escolas de ensino fundamental aconteceu no ano de 2000, e os alunos, ao saírem dos ciclos, são encaminhados para turmas de progressão ou para a terceira série, dependendo da relação desempenho escolar e idade. Como esta proposta abrange apenas os três primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental, pode ser considerada um ciclo de alfabetização, ou seja, um ciclo especialmente focado na necessidade de alfabetização dos alunos. Neste município, o enfoque dos ciclos parte de um entendimento de que os tempos de aprendizagem precisam ser flexibilizados, propondo o trabalho que define a priori algumas aprendizagens a serem realizadas em um tempo *mais elástico e mais plástico* (Documento Preliminar, carta de apresentação, 2000). Em 2006, o município do Rio de Janeiro está implementando os ciclos em todo o ensino fundamental.

c. Os ciclos de aprendizagem, em um município da Baixada Fluminense/RJ, no qual o sistema é aplicado em toda a rede desde 1999. Neste município, os ciclos de aprendizagem aglutinam dois anos de estudo em cada ciclo, sendo que o primeiro ciclo tem três anos de duração. O ensino fundamental apresenta, então, um total de nove anos de escolaridade, englobando quatro ciclos orientados pela concepção dos Parâmetros Curriculares construídos no governo Fernando Henrique Cardoso. Neste município, há a possibilidade de retenção de ciclo para ciclo, e os dados do MEC apontam que, em 2005, havia 27 mil alunos matriculados no ensino fundamental, atendidos por 900 professores. Nesta experiência, o enfoque dos ciclos conserva a referência no conteúdo proposto para cada ciclo de estudos.

Os estudos realizados oportunizaram elencar práticas docentes cicladas, na medida em que correspondem aos projetos apresentados em diferentes redes de ensino como orientadores dos ciclos. Entre estas práticas (algumas presentes em apenas um dos municípios estudados), identifiquei:

- (a) O planejamento do ensino, realizado de forma coletiva – em que o conteúdo a ser trabalhado em aula é definido em um diálogo entre os saberes e problemas regionais e os conhecimentos das professoras e professores –, distribuído de forma cíclica entre os anos escolares, recorrente tanto quanto necessário para que as aprendizagens aconteçam, conforme indicado nas avaliações contínuas

realizadas. O planejamento interciclos (no interior de cada ciclo) e intraciclos (entre os ciclos I, II e III, por exemplo) também se apresentou como característica desta forma de organização escolar. Em Porto Alegre, por exemplo, o complexo temático previu a possibilidade de todos os ciclos trabalharem a partir de um campo conceitual a ser construído com o conjunto dos alunos no ensino fundamental, considerando as possibilidades de desenvolvimento dos alunos em cada fase de sua vida (infância, pré-adolescência e adolescência).

- (b) A organização dos tempos escolares de forma contínua, superando a divisão tradicional de períodos escolares com a duração de 50 minutos, atribuídos a cada disciplina do currículo. Neste sentido, foram encontradas experiências em que a escola privilegiava o agrupamento contínuo das aulas entre as disciplinas até a experiência de uma turma de terceiro ano de terceiro ciclo, ou seja, o último ano do ensino fundamental, em que todas as aulas eram ministradas por apenas uma professora referência, a qual abordava os conhecimentos de maneira integrada com todas as disciplinas, mas sem tempos definidos a priori para cada uma destas e com a qual colaboravam apenas uma professora de Arte-educação e outra de Educação Física. No município do Rio de Janeiro, por exemplo, esta prática foi encontrada.
- (c) Espaços de aprendizagem diferenciados, focados para atender às diferentes necessidades dos alunos e dos professores para promover esta aprendizagem. Neste sentido, foram detectados na pesquisa, em diferentes redes, diferentes propostas: desde aulas com caráter de reforço escolar, oferecidas no contraturno, até as turmas de progressão e laboratórios de aprendizagem, espaços específicos que tentam dar conta da instrumentalização de professores para o processo de ensino-aprendizagem, por meio do incentivo de práticas alternativas de trabalho escolar, as quais envolvem a pesquisa sobre as dificuldades encontradas pelo aluno para aprender e pelos professores para ensinar. Outros espaços alternativos encontrados foram as turmas diferenciadas de agrupamento escolar, buscando um trabalho focado exclusivamente em dificuldades específicas dos alunos. As escolas pesquisadas nos três municípios apresentaram experiências neste sentido.
- (d) Incentivo de atividades escolares realizadas entre alunos com diferentes conhecimentos acerca de uma temática, promovendo a interação entre pares na



execução das atividades escolares e o diálogo entre os diferentes saberes. Nas escolas dos municípios de Porto Alegre e do Rio de Janeiro estas questões foram observadas.

- (e) Práticas avaliativas direcionadas para o conjunto da escola, exercidas coletivamente entre professores, alunos, comunidade e gestores e, no que se referem à avaliação do aluno, práticas que envolvem a auto-avaliação e a busca de registros avaliativos que venham a contribuir para o entendimento da professora sobre o processo de aprendizagem de cada aluno em particular, como portfólios e relatórios individuais de acompanhamento dos estudantes. Nas escolas dos municípios da Baixada Fluminense e em Porto Alegre, estas práticas foram observadas.

Estas práticas consideradas cicladas apresentam, em meu ponto de vista, profunda relação com a compreensão da educação enquanto um processo de aprender voltado para o desenvolvimento pleno do ser humano, processo este de luta entre os atos de adaptação e transformação, resultantes do estado constante de problematização em que nós nos apropriamos do mundo e, ao nos apropriarmos, o transformamos.

Esta compreensão da educação desdobra-se nos conceitos de aprendizagem referenciados em Vygotski, na medida em que compreendem o processo de aprendizagem de forma contínua, mediada, permeada pelos instrumentos culturais e sociais e em relação dialética entre o desenvolvimento biológico e o meio social.

Do ponto de vista das atitudes docentes observadas, destaco o encontro com muitos professores que se dispunham a tentar o novo a partir das dificuldades percebidas em suas atividades docentes. Este tentar o novo se traduzia em organizar de outra forma o ensino e a aula, buscando, especialmente, convencer seus alunos de suas capacidades para aprender. As entrevistas realizadas, por exemplo, com a professora Mônica e com a supervisora Denise, da rede municipal de Porto Alegre, assim como as realizadas com a professora Elma e com a supervisora Marta, da rede municipal da Baixada Fluminense, indicam que, para estes professores, os ciclos trabalham com a premissa de que todos têm capacidade para aprender e, ao fazer isso, desenvolvem em alguns dos professores envolvidos atitudes que se preocupam em provar esta capacidade ao próprio aluno, como uma primeira ação necessária ao ato de ensinar.

A disposição para tentar o novo e a compreensão de que todo aluno tem capacidade para aprender seriam o ponto de partida para não desistir daqueles que, por falta de maturidade, disciplina ou apoio dos pais, por exemplo, têm uma história de insucesso escolar.

Esta disposição leva o professor a buscar outros caminhos, a provocar outras relações entre seus alunos e os conhecimentos escolares, a abordar temas a serem estudados a partir de contextos significativos aos estudantes, enfim, acabam aproximando a escola de sua finalidade social: a promoção da aprendizagem.

Na focalização dos problemas que fazem as professoras e os professores avaliarem como distantes suas práticas daquelas que formariam uma escola ciclada, encontrei:

(a) O currículo, quando continua com uma abordagem linear, ou seja, dividido em séries, evidentemente provoca que os professores de cada ano ciclo trabalhem com o que supõem ser os conteúdos da série a qual fazem a correspondência ao ciclo e não com os saberes e não-saberes que se apresentam em cada turma escolar. O que observei é que nenhuma das três redes propõe um conteúdo seriado em suas orientações curriculares, mas, em duas, os professores, em sua maioria, continuam trabalhando o que sempre trabalharam na seriação. Quando eles não vêem o retorno dos estudantes às propostas desenvolvidas e ao não ter o poder de reprovar os alunos como instrumento de forçar a aprendizagem acabam concluindo que os alunos não aprendem nos ciclos, ou seja, saem da escola sem que um conhecimento significativo lhes tenha sido oportunizado. Percebo como possível que isto se dê, na medida em que os trabalhos escolares continuam sendo propostos como cópias, questionários repetidos que exigem respostas únicas e também repetitivas, memorizações que evitam a reflexão.

(b) O livro didático seriado, nos depoimentos dos professores, também é acusado de provocar a série dentro do ciclo. Com exceção dos depoimentos da rede de Porto Alegre, as redes de ensino do Rio de Janeiro e do município da Baixada Fluminense, embora apresentem uma orientação de trabalho com conteúdos escolares sem o fechamento destes em lições trazidas pelos livros didáticos, segundo alguns depoimentos, ainda continuam sendo os orientadores do conteúdo a seguir e responsáveis pela seriação do conteúdo dentro dos ciclos.

(c) As práticas avaliativas centradas em provas e testes visam identificar o que cada aluno sabe e o que não sabe, sem tomar o conjunto do processo educativo como objeto de análise para melhorar a educação escolar oferecida. Como consequência, a prática avaliativa traz informações, mesmo que nem sempre verdadeiras, sobre o que falta a cada aluno aprender, mas a indicação de ações para promoção destas aprendizagens que faltam ao aluno, quando existentes, reduz-se a aulas de reforço, ou seja, referencia-se na repetição de atividades e conteúdos que buscam a homogeneização dos saberes.

O estudo de diferentes propostas de ciclos em diferentes realidades sócio-econômico-culturais permite-me afirmar que o conceito de ciclos toma forma e conteúdo diferentes em cada rede de ensino.

Dos conceitos de ciclos investigados, confirmou-se o ponto de partida desta tese, de que convivemos no Brasil com conceitos de ciclos construídos com referenciais distintos:

– **os ciclos de aprendizagem**, por **agregação de séries**, orientados, portanto, pelo conteúdo a ser desenvolvido em cada ciclo;

– **os ciclos de alfabetização**, por **necessidade de flexibilizar o tempo de alfabetização** e que abrangem apenas os primeiros anos do ensino fundamental;

– **os ciclos de formação**, por **processos de formação humana**, fundamentados na discussão das idades ou das fases de formação e nas implicações destas para a organização das atividades a serem propostas aos alunos em sua escolarização.

Além de diferentes conceitos de ciclos, cada realidade escolar dá características próprias à escola em ciclos. Encontrei aspectos muito diversos nas propostas estudadas: os tempos de estudo e planejamento coletivo, por exemplo, em Porto Alegre, chegam, em alguns casos, em tempos de até 40% da carga semanal da professora para esta finalidade e, no município do Rio de Janeiro, em um tempo de apenas 10% da carga horária semanal para a mesma finalidade. O número de alunos por professor, considerando-se os dados totais de 2003, em cada uma das redes é aproximadamente de 12 alunos por professor em Porto Alegre, de vinte alunos por professor no Rio de Janeiro e de trinta alunos por professor no município da Baixada Fluminense<sup>59</sup>. Da mesma forma, a preparação de professores é acusada, nas escolas dos municípios do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense, como insuficiente para que os mesmos possam compreender o que é o ciclo e como trabalhar com eles nas escolas.

O PIB *per capita* dos três municípios é, respectivamente, R\$ 10.437,00 no primeiro, R\$ 11.251,00 no segundo e R\$ 4.144,00 no terceiro município (todos os dados referentes ao ano de 2003). Estas diferentes realidades econômicas e estruturais, agregadas à cultura dos profissionais da educação, suas práticas políticas, suas leituras de mundo sobre a segregação social e educacional, geram diferentes posturas frente à proposta dos ciclos.

As experiências escolares observadas revelaram que, além das condições objetivas implicadas na implementação dos ciclos, a abordagem política e a abordagem pedagógica disponíveis aos professores interferem no desenvolvimento desta proposta. Por abordagem

---

<sup>59</sup> Estes números são obtidos com base na divisão do total de alunos atendidos pelo total de professores da rede, portanto não correspondem ao número efetivo de alunos em sala de aula, embora se reflitam parcialmente nestes espaços.

política e abordagem pedagógica disponível aos professores entendo aquilo que o estudo e as reflexões sobre a prática possibilitaram a estes professores construir em referência ao que é o ciclo enquanto forma de organização escolar, seus compromissos políticos e pedagógicos com a promoção da aprendizagem na escola e sobre quais práticas docentes se consolidam este ciclo.

Entre os professores mais críticos aos ciclos, encontrei a argumentação de que

(a) os ciclos foram implementados para prejudicar a aprendizagem dos alunos e melhorar as estatísticas educacionais;

(b) é impossível ensinar a todos em uma turma e, por conseqüência, os diferentes saberes atrapalham o trabalho docente e discente;

(c) o fato de os alunos não serem reprovados ao final de cada ano é um desestímulo ao estudo.

Estas três afirmações críticas à organização escolar em ciclos não foram encontradas nas três escolas das redes estudadas. O que pude perceber é que, na escola da rede que implementou os ciclos com um processo de debate escolar entre todos os segmentos, promovendo o acúmulo da crítica à escola seriada, há um entendimento entre os professores, mesmo entre aqueles mais críticos à proposta, de que os ciclos fazem parte de um processo de inclusão social e, portanto, trazem um valor social importante para as classes populares.

Portanto, a afirmação de que *os ciclos foram implementados para prejudicar a aprendizagem dos alunos e melhorar as estatísticas educacionais* foi fala recorrente entre os professores críticos à proposta apenas nas duas outras redes estudadas.

As afirmações de que *é impossível ensinar a todos em uma mesma turma e, por conseqüência, os diferentes saberes atrapalham o trabalho docente e discente* e de que *o fato dos alunos não serem reprovados ao final de cada ano é desestímulo ao estudo*, foram observadas nas escolas das três redes estudadas, embora com recorrência menor na rede de Porto Alegre.

Porém, o fato de encontrar dificuldades no trabalho com turmas heterogêneas em saberes e de acreditar que a não-reprovação pode provocar o relaxamento do aluno para com o ensino ministrado não se constituem, necessariamente, em negação do princípio de inclusão dos ciclos, portanto de sua fundamentação política, mas sobre aspectos da proposta que se apresentam como dificuldades didático-pedagógicas do trabalho docente.

Observei a fundamentação trabalhada nos diversos processos de implementação dos ciclos e parece-me que, por mais implicado que o político e o pedagógico possam parecer, nem sempre estas duas abordagens são encontradas.

Considero como fundamentação política da proposta a crítica à série; a padronização imposta na seriação aliena o professor do seu objeto de trabalho, a aprendizagem escolar, e aos alunos de culturas e classes sociais específicas, de seu acesso ao conhecimento formal. A seriação, por tratar de forma igual os diferentes – mesmos conteúdos, tempos e atividades de aprendizagem – provoca a exclusão escolar através da evasão ou reprovação contínuas de determinadas classes sociais e de crianças, adolescentes ou jovens de determinadas culturas. Quanto à prática de reprovação escolar, a seriação transforma em culpado a vítima do processo de seleção desencadeado na escola – o aluno.

Do ponto de vista político, os ciclos afirmam que todos têm direito à aprendizagem escolar, e que esta aprendizagem é de responsabilidade da escola. Com base neste princípio, busca adequar o conhecimento trabalhado, a organização dos tempos e dos espaços e, como consequência, o processo avaliativo às necessidades de aprendizagem dos alunos. Como consequência política, os ciclos teriam a escolarização do conjunto da população que frequenta a escola.

Do ponto de vista pedagógico, segundo as perspectivas que orientaram as descobertas do último século na área educacional, a aprendizagem é possível a todos e se realiza em um processo contínuo, mediado pelos coletivos dos quais fazemos parte e individualizado no caminhar de cada aprendiz. Logo, um trabalho escolar em ciclos, compreende que os pontos de chegada serão, por princípio, diferenciados, assim como os processos, exclusivos.

No caso das dificuldades didático-pedagógicas em trabalhar com diferentes saberes em sala de aula, as próprias escolas têm gerado alternativas, experiências de sucesso que, devidamente divulgadas e estudadas entre os professores, podem vir a dar conta destas dificuldades. Em Porto Alegre, por exemplo, alguns professores apontaram como necessidade a intensificação das trocas de experiências de sucesso, assim como o maior envolvimento da supervisão e da orientação com os alunos e a retomada de exigências escolares no ciclo da adolescência que envolvem o ato de estudar, entre outras.

No município do Rio de Janeiro, sugestões dos professores envolvem experiências de monitorias, de trabalho com formação de grupos com características diversas de aprendizagem, de intensificação do acompanhamento dos que mais apresentam dificuldades na escola. No município da Baixada Fluminense, experiências específicas para atender a dificuldades estão sendo trabalhadas, assim como práticas avaliativas que se dirigem à investigação dos processos de aprendizagem foram apresentadas.

No que se refere aos alunos não serem reprovados ao final do ano escolar, falas contundentes em duas redes estudadas justificam-se nas dificuldades que os professores enfrentam para que os alunos se interessem a realizar os estudos que a escola propõe.

O referencial teórico utilizado para a análise destas falas recorre a Vygotski (2003); quando o autor coloca como função da educação *a adaptação da criança no ambiente em que lhe toca viver e agir* (p.197); entendo que, quando estes professores que se referiram as dificuldades que possuem para que seus alunos se interessem a realizar os estudos propostos, apresentam propostas de atividades escolares que pouco respondem as necessidades dos alunos de conhecimento intelectual e prático para sua sobrevivência.

Os livros didáticos trabalhados e a abordagem de um conteúdo muitas vezes desprovido de relação com o que o aluno vive acabam reforçando a idéia de que estudar é memorizar dados ou decodificar signos que tenham um sentido apenas para a professora que os propõe. O estudo de uma poesia, uma notícia, a realização de uma atividade de leitura, ou de quantificação, ou ainda um estudo histórico, ou seja, algumas atividades que poderiam ser voltadas para a compreensão crítica da realidade vivida e para a mobilização de capacidades latentes ao estudante muitas vezes não são oportunizadas e constituem-se, portanto, também dificuldades de ordem didático-pedagógica que impelem os professores a clamarem pela possibilidade de reprovação escolar como forma de pressão para o estudo.

Minha tese, construída a partir da necessidade de compreender as falas docentes que associam a não-aprendizagem escolar à organização escolar em ciclos, é de que estes docentes fazem esta associação ora com base em uma avaliação política, quando as argumentações seguem no sentido de que é impossível que todos aprendam na escola, ou seja, de que existem os capazes e os incapazes para a aprendizagem escolar, ora se afirmam com base em uma dificuldade de ordem didático-pedagógica, quando associam a falta de qualidade das aprendizagens a ausência da prova como instrumento de coerção para o estudo e a heterogeneidade da turma com a dificuldade de propor as atividades escolares que contemplassem a cada um dos estudantes.

Do ponto de vista político, alguns professores sustentam que é impossível que todos os alunos aprendam na escola porque lhes faltam condições para aprender, a serem supridas pela vida familiar e sócio-cultural dos alunos.

Como Beisiegel (2002) e Stoer e Magalhães (2002) alertam, há uma falta de legitimidade, do ponto de vista da comunidade e dos professores, quanto ao direito destas crianças e adolescentes obterem sucesso escolar.

Alguns dos alunos que se encontram em nossas escolas *sem interesse para o estudo*, são alunos dos quais lhes foram tirados, muitas vezes, o direito à família, à proteção, à comida, à casa, ao brinquedo, ao acesso à linguagem formal, aos livros, ao conhecimento científico, ao respeito a suas particularidades, individualidades, seus desejos, suas necessidades de toda a ordem.

Talvez o que estas crianças, adolescentes ou jovens menos precisem, neste momento, seja da reprovação escolar como instrumento para obrigá-los a estudar ou para excluí-los do processo de escolarização. Talvez o que mais a escola precise oferecer seja o acesso ao conhecimento, o desenvolvimento do desejo de conhecer, de aprender, de descobrir relações e perspectivas em sua realidade ainda não percebidas.

Para Beisiegel, as reações contrárias ao regime de ciclos são paradoxais, pois ao mesmo tempo que existe um certo consenso quanto a necessidade de combater-se a reprovação e a evasão escolar, de outro lado recusa-se um regime de organização dos estudos que assegure a permanência do aluno no curso:

Exige-se a melhoria da qualidade do ensino, combate-se a exclusão do aluno das classes populares; mas ao mesmo tempo, recusa-se validade a um regime de organização dos estudos que assegure a permanência do aluno no curso e, com isso, **cria-se condições para que a escola procure se capacitar para atuar construtivamente junto àquelas crianças vistas como problemáticas**. Seguramente é mais fácil reprovar e excluir o aluno que tem dificuldades de aprendizado do que aprender a trabalhar com ele (destaques do autor, 2002, p. 42).

O mesmo autor analisa esta realidade quanto à negação do direito de estar na escola daqueles que, oriundos das classes populares, não correspondem à expectativa de seus professores. São os alunos descritos na fala da professora Ane, da rede do Rio de Janeiro, como aqueles que não possuem paz interior, ou, na fala do professor Mário, da Baixada Fluminense, os que não foram preparados para o estudo.

Quando a *falta* intelectual, cultural ou atitudinal do aluno advém de responsabilidades que se situam fora da escola, a professora ou o professor colocam-se em posição de impotência para a realização de seu trabalho. Destas mesmas afirmações decorre a compreensão de que também os professores são incapazes de ensinar, pois, nestes casos, a escola não tem o que oferecer a estes alunos. Justificando a não-aprendizagem escolar em aspectos externos à escola, os professores também afirmam, por conseqüência, que nem todos têm condições de estudar e aprender e, portanto, torna-se natural a exclusão de alguns (ou muitos).

Para Beisiegel trata-se de uma incoerência entre a incorporação da democratização enquanto um valor e a incorporação deste conceito nas práticas escolares:

Creio que estas resistências [ao regime de organização dos estudos que assegurem a permanência dos alunos no curso] permitem afirmar que embora a **democratização das oportunidades escolares já tenha sido incorporada como um valor, as conseqüências dessa democratização ainda não foram claramente compreendidas e assimiladas por boa parte dos educadores e por significativa parcela da coletividade. Defende-se a democratização, mas recusam-se as suas conseqüências. E entre essas conseqüências intrínsecas à democratização inclui-se, sobretudo, a própria presença das crianças e dos jovens das classes populares na escola** (destaques do autor, 2002, p. 43).

Stoer e Magalhães (2002) também contribuem na leitura que construí sobre as falas dos professores que associam a não-aprendizagem escolar aos ciclos com base no baixo desempenho destes alunos ou, de uma forma mais geral, na queda de qualidade da educação oferecida. Para estes autores, a escola meritocrática (tradicional e conservadora em seus valores e fazeres) sofre uma crise que resulta de sua gênese: *esta escola se homogeneizou com base na exclusão da diferença promovendo simultaneamente nova hierarquia social e novas desigualdades* (2002, p.44).

Quando os professores referem-se à queda da qualidade do ensino ministrado, atribuindo a isto o fato de que os alunos continuam na escola, mas não desempenham o que antigamente desempenhavam, podem estar referindo-se a uma escola que, antes, eliminava a presença dos alunos não desejados. O aluno não desejado é aquele que não corresponde às expectativas dos professores, aquele que, na ótica destes docentes, tem dificuldade para acompanhar os trabalhos escolares, aquele que não se comporta como o esperado ou que não tem condições familiares, sociais ou culturais para participação efetiva no ambiente escolar.

Em minha avaliação, as falas docentes que denunciam a má qualidade do ensino e defendem um modelo de escola o qual não atendia a todos, atribuindo a esta má qualidade a presença de alunos não desejados em suas turmas, são falas que se fundamentam em uma abordagem política que, mesmo de forma não consciente, nega o direito de escolaridade a todos.

Neste aspecto, a breve coleta de dados realizada sobre os egressos dos ciclos na rede municipal de Porto Alegre indicou a existência de um vínculo entre estes alunos e suas escolas de ensino fundamental, que aparece na busca de apoio para as atividades escolares exigidas no ensino médio às disciplinas com maior dificuldade, no caso Química, Física,



Inglês, Ciências e Matemática, revelando que a escola e seus professores são uma referência importante.

A avaliação que as escolas têm sobre o acompanhamento dos alunos egressos do ensino fundamental no nível médio é variável. Seis escolas consideram que seus alunos têm acompanhado bem, oito consideram que apresentam muita dificuldade e oito consideram que a facilidade ou dificuldade depende do aluno: os que necessitavam de serviços de apoio no ensino fundamental e, no ensino médio, não possuem esta possibilidade, apresentam alguma dificuldade. Este é mais um dado que pode indicar o valor da escola que faz a diferença para um aluno, ou seja, que oportuniza a ele recursos, espaços, alternativas que atendam às suas necessidades pessoais.

Neste sentido, os depoimentos dos alunos egressos da escola municipal Wenceslau Fontoura também corroboram com a descrição de uma escola onde estudar com pessoas da mesma idade, ter professores que se preocupam com a aprendizagem do aluno, que valorizam sua presença em aula e oferecem alternativas como laboratórios de aprendizagem e turmas de progressão, representa uma escola acolhedora e educativa e sobre a qual, 15 dos 16 alunos consultados revelaram ter saudade dos seus professores.

Estes dados, que compõem parte do cenário encontrado nesta pesquisa, permitem problematizar a leitura da falta de qualidade da escola em ciclos e, também, referendam as abordagens de Beisiegel e Stoer e Magalhães, sobre a possibilidade de pensarmos, enquanto fator de qualidade escolar, a capacidade de inclusão efetiva de todos os alunos e alunas. Por inclusão efetiva entendo não apenas a matrícula, mas a aprendizagem e a conclusão da escolaridade, com sua conseqüente certificação.

Minha tese também aprecia a necessidade de entender, do ponto de vista pedagógico, onde se encontram as dificuldades citadas pelas professoras e pelos professores, sobre o trabalho com a organização escolar em ciclos. As duas principais dificuldades encontradas, já apresentadas anteriormente neste trabalho, foram provocar o interesse do aluno pelas atividades escolares e trabalhar com alunos muito heterogêneos em seus saberes, em uma mesma sala de aula.

Para análise destas necessidades, recorri a Vygotski e Freire, quando apresentam a relação entre cultura e conhecimento. Para ambos, o processo educacional é um processo social, um compartilhar de significantes e significados, ou seja, inevitavelmente social. Isto significa que aprendemos na relação com o outro e, assim, toda a relação de aprendizagem implica relação entre diferentes saberes. Evidentemente, conciliar estes diferentes saberes nas atividades escolares propostas pela professora ou pelo professor não é tarefa fácil.

Vygotski salienta que:

Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o professor se imiscui ativamente nos processos do curso dos interesses infantis e os influencia da mesma forma que influencia todo o comportamento da criança. No entanto, sua norma sempre será: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para essa ação; antes de apelar às reações, preparar a orientação [provocar o interesse pela atividade]; antes de comunicar algo novo, provocar a expectativa do novo (2003, p. 132).

Portanto, com base nos estudos de Vygotski, é possível perceber que existem implicações na atividade de docência que perpassam a questão da motivação e da orientação (no sentido de interesse, de voltar a atenção para) para as atividades escolares. Estas implicações, em algumas falas trazidas por esta pesquisa, parecem não fazer parte da responsabilidade docente, caso já apresentado nas falas que atribuem à promoção automática ou a não reprovação escolar a falta de instrumentos para coerção dos alunos ao estudo.

Para Freire, todo ato educativo é um ato de diálogo, mas para que este diálogo efetivamente se estabeleça algumas necessidades precisam ser atendidas. Além da necessidade de começar o diálogo a partir de onde o outro está (1975, 1977, 1982, entre outros) e, tanto do ponto de vista político quanto pedagógico, constituem parte destas necessidades acreditar na capacidade do outro e na possibilidade de construção de um mundo mais justo para todos.

Algumas falas trazidas nesta pesquisa estão envoltas pela desesperança no outro (aluno) e em si (capacidade de ensinar dos professores); entre muitas destas falas também é encontrada a desesperança em uma possibilidade de mudança do mundo tal qual ele tem se apresentado. As observações que realizei durante a pesquisa ajudam a compreender a desesperança: os diálogos presenciados no conselho de classe da escola no Rio de Janeiro, as atividades propostas em sala de aula pela professora do segundo ano do primeiro ciclo, também neste município, as avaliações de muitas professoras na escola da Baixada Fluminense sobre as condições de vida de seus alunos.

Escreveu Freire que

A desesperança é também uma forma de silenciar, de negar o mundo, de fugir dele. A desumanização que resulta da “ordem” injusta não pode ser razão para a perda de esperança, mas, pelo contrário, motivo para mais esperança. A que leva à busca incessante da instauração da humanidade negada na injustiça.

Não é, porém, a esperança de um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.

Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo, O seu encontro é vazio e é estéril. É burocrático e fastidioso (1972, p. 118).

Muito desta desesperança pode ser atribuído ao que constatei na pesquisa como ausência de instrumentos políticos, didáticos e pedagógicos que possam se constituir como instrumentos de trabalho nos ciclos. Em algumas salas de aula e alguns relatos de professores, percebi que o conteúdo trabalhado na escola, a avaliação praticada e a metodologia empregada continuam sendo os mesmos das práticas seriadas: uma única atividade, proposta a partir de um nível médio de desenvolvimento de uma turma, para todos os alunos, buscando desenvolver um conteúdo apresentado pelo livro didático e avaliado por meio de uma prova aplicada a um conjunto de alunos de determinado ano escolar.

Ao mesmo tempo, com a ajuda do paradigma indiciário que me ajudou a realizar leituras dedicadas às práticas incipientes, micro-renovadas, marginalizadas pelo processo de crítica aos ciclos, posso afirmar que novas práticas estão sendo gestadas em cada uma das redes estudadas, práticas que rompem com a base da escola tradicional, com o sonho de homogeneizar a todos em seus conteúdos, conhecimentos e procedimentos. Práticas como a da professora Rita, no município do Rio de Janeiro, que aposta no trabalho entre alunos com diferentes saberes em Matemática e que apresenta um excelente resultado em relação à promoção da aprendizagem, ou ainda, como da professora Elma, no município da Baixada Fluminense, a qual coloca como ato do processo avaliativo cada aluno enquanto parâmetro de seu próprio desenvolvimento e, assim, consegue perceber o avanço de todos em seu processo de escolarização.

Ao final desta pesquisa e avaliando seu conjunto, percebo a importância do trabalho na formação de professores envolvidos nas propostas de ciclos em duas dimensões: a política e a pedagógica, sem as quais o fazer docente esbarra na falta de sentido para o que se faz ou na falta de conhecimento sobre como fazer o que precisa ser feito.

Registro ainda, como necessidade de aprofundamento em outras pesquisas, aspectos político-pedagógicos referentes

(a) ao estudo do complexo temático como forma de organização do ensino, uma vez que, ao trabalhar com princípios e conceitos comuns a todos os ciclos, elencados a partir de situações-problema do cotidiano dos estudantes, provoca uma construção curricular interdisciplinar interciclos e, dentro de cada ciclo, dá consistência ao agrupamento escolar proposto nos ciclos de formação, ao considerar as características dos alunos na fase de desenvolvimento em que

se encontram. Como já afirmado nesta pesquisa, o planejamento do ensino em complexo temático articula toda a escola na construção de seu próprio currículo, tendo como foco os problemas a serem estudados em uma determinada região e as condições reais apresentadas pelos estudantes. Assim, é uma possibilidade de superação da abordagem curricular seriada;

(b) à aprendizagem entre pares com saberes diferenciados. Dada a crença de que os professores parecem ainda ter a necessidade de reunir os alunos pelos saberes e não-saberes comuns, princípio da seriação ainda tão recorrente nas experiências de ciclos estudadas, faz-se necessária a pesquisa sobre os aspectos envolvidos na aprendizagem entre colegas com saberes diferenciados, no que se referem a atividades a serem propostas, mediação pertinente a estes agrupamentos, enfim, práticas escolares possíveis para a qualificação do ensino que oferecemos hoje nas escolas.

Concluindo, embora mais uma vez provisoriamente, registro a importância dos encontros que este trabalho me oportunizou: diálogos, experiências, debates acalorados, problematizações e caminhos que, embora nem todos presentes nesta síntese, compõem o cenário sobre o qual ela se realizou.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, Fernando José de (org.). *Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez Editora, EDUC, 2005.
- ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- \_\_\_\_\_. Pra começo de conversa. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 7 - 16.
- APPLE, Michael. *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ARON, Raymond. *O marxismo de Marx*. São Paulo: Arx, 2003.
- ARROYO, Miguel. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. Revista Educação & Sociedade. Ano XX, nº 68. Dezembro, 1999.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, Jose C. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, Jose C. de. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.
- AZEVEDO, Jose C.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia. *Utopia e democracia na educação cidadã*. POA: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- BARRETTO, Elba Siqueira; MITRULIS, Eleny. Trajetória e Desafios dos Ciclos Escolares no Brasil. In: PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004, p. 189-226.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. O ensino médio sob a perspectiva da educação básica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 33-45.
- BEYER, Hugo. *O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feurestein a partir de Piaget e Vygotski*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A educação especial: paradigma, textos e contextos*. Porto Alegre: UFRGS/CNPq, Relatório de Pesquisa, 1998.

- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal 8.069, de 1990.
- BRUNER, Jérôme S. *O processo da educação*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 4ª ed. Série Atualidades Pedagógicas. Vol. 126. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.
- \_\_\_\_\_. *A cultura da educação*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Ed., 2001.
- CALDEIRA, José Rainho. *Escola para Todos – Formação Pessoal e Social*. <http://www.malhaatlantica.pt/ecae-cm/Escola.htm> 28.1.2007.
- CARLSON, Ana Cristina R. *Relatório de Observação de Escola*. Trabalho realizado na disciplina de Estrutura e Funcionamento de Ensino, profa. Naira Franzoi, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Não datado. Disponível no site <http://penta.ufrgs.br/edu/dee/fon.htm>
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHIAZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani. Org. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 5ª ed. comentada. São Paulo: Cortez, 2004, p. 85-98.
- CILIERIS, Paul. Por que não podemos conhecer as coisas complexas completamente. In: GARCIA, Regina Leite (org). *Método; métodos; contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CLAUS, Marilice Marques. Um olhar de acolhimento à turma de progressão. In: ROCHA, Silvio e DIDONET, Beatriz N. (orgs). *Turmas de progressão: a inversão da lógica da exclusão*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999, p. 139-142.
- COSTA, Ana Maria Bénard da. *Uma escola para todos: caminhos percorridos e a percorrer*. <http://www.malhaatlantica.pt/ecae-cm/AnaMaria.htm> 18.1.2007.
- CORTINOVI, Tânia. Laboratório de aprendizagem: investigação do processo de aprendizagem/desvelamento do cotidiano escolar. In: SILVA, Luiz Heron da. *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.
- DARCY DE OLIVEIRA, Miguel e Rosiska. Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). *Pesquisa participante*. São Paulo: Ed. Brasiliense, s.d.
- DEMO, Pedro. *Conhecimento moderno. Sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DUTRA, Luiz Henrique. *Epistemologia da aprendizagem*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A reconstrução do saber docente sobre avaliação: Desafios e possibilidades da escola organizada em ciclos*. CD Relatórios parciais em pesquisa financiada pelo CNPq. Projeto vinculado ao Grupalfa. UFF/RJ, 2003.
- \_\_\_\_\_. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- \_\_\_\_\_. Turmas Heterogêneas: desafios para a pesquisa e para a ação no cotidiano escolar. In: Esteban, Maria Teresa (org.). *A reconstrução do saber docente sobre avaliação: desafios e possibilidades da escola organizada em ciclos*. CD Relatórios Parciais em pesquisa financiada pelo CNPq. Projeto vinculado ao Grupalfa. UFF/RJ, 2003.
- \_\_\_\_\_. Sujeitos singulares e tramas complexas: desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método; métodos; contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 125-146.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 5ª ed. comentada. São Paulo: Cortez, 2004.
- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FICHTNER, Bernard. *As contribuições de Vygotsky na discussão: cultura, conhecimento e processo criativo*. Porto Alegre: SMED/POA, 1996. Mimeografado.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. Coleção Cotidiano Escolar. São Paulo: Moderna, 2003.
- FRANCO, Creso (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, Ed. João Barrote, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* Trad. de Rosiska Darcy de Oliveira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2ª ed. Coleção Leitura. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Cadernos de Pesquisa. Novembro 1999, n.108. Campinas, SP: Autores Associados.
- FUNDAÇÃO CESGRANRIO. Revista *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Vol. 1 nº 1, out/dez, 1993. Rio de Janeiro, 1993.
- GAJARDO, Marcela. *Pesquisa participante na América Latina*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Trad. Eric Nepomuceno. 2ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- \_\_\_\_\_. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Trad. Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GAMBOA, Silvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite. (org.). *Método; métodos; contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 193-208.
- GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz T. (org.) *Neoliberalismo. Qualidade total e educação: Visões críticas*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1994.
- GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad. Federico Carotti, São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. In: *Revista Brasileira de Educação. ANPED*. Campinas: Editora Autores Associados Ltda., 2004, p. 39 - 52.
- GOMES, Carmem M.; MACHADO, Liane U. *Estudo de caso sobre o currículo na Escola Wenceslau Fontoura*. Trabalho realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, disciplina não identificada. Disponível no site <http://penta.ufrgs.br/edu/dee/curwen.htm>
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas municipais. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/municipios>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censo>
- KNOBLAUCH, Adriane. Ciclos de Aprendizagem e Avaliação de Alunos: o que a prática escolar nos revela. *Coleção Escola*, Araraquara, 2004.
- KRUG, Andréa e AZEVEDO, José Clóvis. Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? In: SILVA, Luiz Heron (org.). *Qual currículo? Qual conhecimento?* Petrópolis: Vozes, 1999.
- KRUG, Andréa e ROCHA, Silvio. Turmas de progressão: a inversão da lógica da exclusão. In: DIDONET, Beatriz (org.) *Turmas de progressão: a inversão da lógica da exclusão*. Porto Alegre: PMPA/SMED, 1999.
- KRUG, Andréa. *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KRUG, Andréa Rosana Fetzner (org.). *Ciclos em revista: A construção de uma outra escola possível*. Volume 1. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2007.
- KRUG, Andréa. Em Porto Alegre, escola municipal por ciclos de formação: uma caminhada de rompimentos e construções. In *Revista da Educação AEC*, Ano 25, número 101, 1996, p. 99 -105.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 33-45.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. 2ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2004.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Ed. Planta, 2004.
- LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In VYGOTSKI, Lev. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex. N. (2001) *Linguagem*,



*desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Introdução à pedagogia*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

LÜDKE, Menga. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani. (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 5ª ed. comentada. São Paulo: Cortez, 2004, p. 35-49.

LURIA, Alexander R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Trad. Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

MACHADO, Nilson José. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MAIA, Eny; CRUZ, Neide; RAMOS, Maria Luisa. São Paulo: a experiência da gestão educacional na Secretaria Municipal de Educação no período 1989-1992. In: XAVIER, Antonio Carlos da R. et al. (org.). *Gestão educacional: experiências inovadoras*. Brasília: IPEA, 1995, p. 129-170. (Série IPEA, n. 147).

MAINARDES, Jefferson. Cenários de Aprendizagem: Instâncias Interativas na Sala de Aula. In: MARTINS, João Batista (org.). *Na perspectiva de Vygotsky*. São Paulo: Quebra Nozes/Londrina: CEFIL, 1999.

\_\_\_\_\_. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 35-54.

MARTINS, João Batista (org.). *Na perspectiva de Vygotsky*. São Paulo: Quebra Nozes/Londrina: CEFIL, 1999.

MARTINS, PURA Lúcia Oliver. A reordenação dinâmica dos tempos escolares – um estudo de caso. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.) *Singular ou plural?: eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME; FaE/UFMG, 2000, p. 77-90.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã e outros escritos* (Primeira Parte). Selecionados por Octavio Ianni. Trad. por Waltensir Dutra e Florestan Fernandes. Circulação Interna. UFRJ. São Paulo: IMPRES. Abril, 1971.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto et al. (orgs.). *Currículo e produção de identidades*. Actas do V Colóquio sobre questões curriculares. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2002.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Ed. Moraes Ltda., 1982.

MORIN, Edgar (2002). *Os sete saberes à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: Unesco, 2001.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras; SP: Fapesp, 2001.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método; métodos; contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 25-62.

- NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Ed. Scipione, 1993.
- PACHECO, José Augusto; ALVES, Maria Palmira; FLORES, Maria Assunção. *Reforma curricular: da intenção à realidade*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 1997.
- PALMA Fº, João Cardoso; ALVES, Maria Leila e DURAN, Marília Claret G. *Ciclo básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980*. São Paulo: Xamã, 2003.
- PARO, Vitor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão de rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PERNAMBUCO, Marta M.C.A. *Momentos pedagógicos*. 1995. Mimeografado.
- PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro, Companhia Editora Forense, 1970.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1967.
- \_\_\_\_\_. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- PLACCO, Vera M.N. de Souza; ANDRÉ, Marli E.D.A.; ALMEIDA, Laurinda R. Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n.108, nov. 1999, p. 49-79.
- POZO, Juan I. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: POZO, J. et al. *Os conteúdos na reforma: ensino aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *Dialética do conhecimento*. Preliminares: Pré-história. Tomo I. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1963.
- \_\_\_\_\_. *Dialética do conhecimento. História da dialética. Lógica da dialética*. Tomo II. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1969.
- PRIETO, Mayra Paula Espina. Humanismo, complexidade e totalidade. O giro epistemológico no pensamento social. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método; métodos; contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 147-145.
- REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!* Porto Alegre: Mediação, 1998.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- REVISTA DO ENSINO, Suplemento 4, Secretaria do Estado de Educação e Cultura. Rio Grande do Sul, 1960.

ROCHA, Silvio. *Ciclos de formação e proposta político-pedagógica da escola cidadã*. Cadernos Pedagógicos 9. Porto Alegre: SMED/PMPA, 1995.

\_\_\_\_\_. Novas perspectivas educacionais: caminhada coletiva de reestruturação curricular nas escolas municipais. In SILVA, Luiz H., AZEVEDO, José Clovis; SANTOS, Edmilson S. dos. *Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 260-272.

\_\_\_\_\_; DIDONET, Beatriz N. (org.) *Turmas de progressão: invertendo a lógica da exclusão*. Porto Alegre: PMPA/SMED, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Quotidianos densos: a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método; métodos; contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 111-123.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. *II Congresso Municipal de Educação: teses e diretrizes*. Cadernos Pedagógicos nº 21. Porto Alegre, março, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. *Fazendo diferença: a educação especial na rede municipal de ensino de Porto Alegre*. Cadernos Pedagógicos nº 20. Porto Alegre, janeiro, 2000.

SILVA, Cláudia Regina da. Multimeios e leituras da realidade: uma experiência com progressão de II Ciclo. In: ROCHA, Silvio e DIDONET, Beatriz N. (org.) *Turmas de progressão: a inversão da lógica da exclusão*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999, p. 117-128.

SILVA, Luiz Heron da. *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis: Ed. Vozes. 1999.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Ed., 1977.

\_\_\_\_\_. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* 2ª ed. Lisboa: Moraes Ed., 1976.

SOARES, Cláudia Caldeira. *Reinventando a escola: os ciclos de formação na escola plural*. São Paulo: Annablume, Belo Horizonte: CPP, 2002.

SOARES, Magda e FAZENDA, Ivani. Metodologias não convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 5ª ed. comentada. São Paulo: Cortez, 2004, p. 119-136.

SOUSA, Clarilza P. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas, n.108, nov. 1999, p. 81-99.

STOER, S. R.; MAGALHÃES, A. M. *A escola para todos e a excelência acadêmica*. São Paulo: Cortez, 2002.

STOER, Stephen. Educação escolar e exclusão social. Entrevista concedida à Ricardo Jorge Costa. Disponível em <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=270>

SUCHODOLSKI, Borgdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Trad. Lilliana Rombert Soeiro. 5ª ed. Lisboa: Livros Horizonte Ltda., 2000.

TORRES, Rosa María. *Que (e como) é necessário aprender?* Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Trad. Tália Bugel. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva: *O sistema de avanço progressivo em Santa Catarina: uma experiência educacional brasileira*. Porto Alegre: Borges, Ribeiro & Cia. Ltda., 1985.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio. *Revista da AEC*, Porto Alegre, nº 111, p. 83-95, 1999.

\_\_\_\_\_. *Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: do é proibido reprovar ao é preciso garantir a aprendizagem*. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, nº 5. São Paulo: Libertad, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche e FREITAS, Isabel Maria Sabino. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIGOTSKI, Liev S. *Psicologia pedagógica*. Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKIJ, Liev Semionovich. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Habana, Cuba: Editora Científico-Técnica, Ministério da Cultura, 1987.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a História do Comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madri: Visor Distribuciones S.A., 1995.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas: psicología infantil*. Tomo IV. Madri: Visor Dist. S.A., 1996.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolia Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Rio de Janeiro: Editorial Andes, s/d.

\_\_\_\_\_. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

XAVIER, Maria Luisa Merino (org). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002.

## **ENTREVISTAS CONCEDIDAS À PESQUISADORA ANDRÉA ROSANA FETZNER**

### **Rede Municipal de Porto Alegre**

ARIOLI, Maria Natalina. Vice-diretora da Escola Pública Municipal Wenceslau Fontoura em 2003. **[Entrevista]**. Porto Alegre, 2003. Entrevista concedida à pesquisadora entre outubro e dezembro de 2003. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

D'AMORE, Vera Maria. Diretora de Escola de Ensino Médio Municipal em 2003. **[Entrevista]**. Porto Alegre, 2003. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2003. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso. Supervisora adjunta de educação da Rede Municipal de Porto Alegre em 2003. **[Entrevista]**. Porto Alegre, 2003. Entrevista concedida à pesquisadora em setembro de 2003. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

MELO, Denise B. Coordenadora Pedagógica da Escola Pública Municipal Wenceslau Fontoura em 2003. **[Entrevista]**. Porto Alegre, 2003. Entrevista concedida à pesquisadora em dezembro de 2003. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Sueli de. Professora da Escola Pública Municipal Wenceslau Fontoura em 2003. **[Entrevista]**. Porto Alegre, 2003. Entrevista concedida à pesquisadora em dezembro de 2003. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

POSS, Miriam L. Lazai. Supervisora da Escola Pública Municipal Chico Mendes em 2003. **[Entrevista]**. Porto Alegre, 2003. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2003. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

SILVA, Márcia Linhares. Professora da Escola Pública Municipal Wenceslau Fontoura em 2003. **[Entrevista]**. Porto Alegre, 2003. Entrevista concedida à pesquisadora em dezembro de 2003. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

SILVEIRA, Eduardo Ferreira. Professor da Escola Pública Municipal Wenceslau Fontoura em 2003. **[Entrevista]**. Porto Alegre, 2003. Entrevista concedida à pesquisadora em dezembro de 2003. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

TAVARES, Mônica. Professora da Escola Pública Municipal Chico Mendes em 2003. **[Entrevista]**. Porto Alegre, 2003. Entrevista concedida à pesquisadora em dezembro de 2003. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

VENTURA, Rosângela Cicliani. Vice-Diretora da Escola Pública Municipal Chico Mendes em 2003. **[Entrevista]**. Porto Alegre, 2003. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2003. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

### **Rede Municipal do Rio de Janeiro**

ANDRADE, Sérgio H. Professor municipal de Artes, da cidade do Rio de Janeiro em 2005. **[Entrevista]**. Rio de Janeiro, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em dezembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

BASTOS, Mariza de. Assessora da 2ª. Coordenadoria Regional de Educação da Cidade do Rio de Janeiro em 2005. **[Entrevista]**. Rio de Janeiro, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em maio de 2005, na coordenadoria. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

FERNANDES, Johanna, A. Professora Municipal do Primeiro Ciclo, da Cidade do Rio de Janeiro em 2005. **[Entrevista]**. Rio de Janeiro, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

GALRÃO, Ana Lúcia. Professora municipal da cidade do Rio de Janeiro em 2005, participante da pesquisa sobre Práticas Avaliativas das Professoras em escolas cicladas, coordenada pela professora Maria Teresa Esteban. **[Entrevista]**. Rio de Janeiro, 2006. Entrevista concedida à pesquisadora em janeiro de 2006, na Universidade Federal Fluminense, em Niterói. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

LIMA, Rita de Cássia Alvarenga. Professora de Matemática do segundo segmento do ensino fundamental em Escola Municipal da cidade do Rio de Janeiro em 2005. **[Entrevista]**. Rio de Janeiro, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em outubro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

MEDEIROS, Marta Cecília. Professora municipal da cidade do Rio de Janeiro em 2005, participante da pesquisa sobre Práticas Avaliativas das Professoras em escolas cicladas, coordenada pela professora Maria Teresa Esteban. **[Entrevista]**. Rio de Janeiro, 2006. Entrevista concedida à pesquisadora em janeiro de 2006, na Universidade Federal Fluminense, em Niterói. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

MOTTA, Marlene de Miranda. Diretora de Escola Municipal da cidade do Rio de Janeiro em 2005. **[Entrevista]**. Rio de Janeiro, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em setembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

PROFESSORA A. Professora municipal do primeiro ciclo, da cidade do Rio de Janeiro em 2005. **[Entrevista]**. Rio de Janeiro, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

PROFESSORA A. Professora municipal do primeiro ciclo, da cidade do Rio de Janeiro em 2005. **[Entrevista]**. Rio de Janeiro, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

PROFESSORA A. Professora municipal do primeiro ciclo, da cidade do Rio de Janeiro em 2005. **[Entrevista]**. Rio de Janeiro, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

SILVA, Gisele Luanda. Professora municipal da cidade do Rio de Janeiro em 2005, participante da pesquisa sobre Práticas Avaliativas das Professoras em escolas cicladas, coordenada pela professora Maria Teresa Esteban. **[Entrevista]**. Rio de Janeiro, 2006. Entrevista concedida à pesquisadora em janeiro de 2006, na Universidade Federal Fluminense, em Niterói. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

VIDAL, Elisia Maria de S. Professora municipal do primeiro ciclo, da cidade do Rio de Janeiro em 2005. **[Entrevista]**. Rio de Janeiro, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em setembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

### **Rede Municipal da Baixada Fluminense**

PROFESSOR B. Professor municipal do segundo segmento do ensino fundamental no município pesquisado na Baixada Fluminense em 2005. **[Entrevista]**. Baixada Fluminense, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em dezembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

PROFESSOR B. Professor municipal do segundo segmento do ensino fundamental no município pesquisado na Baixada Fluminense em 2005. **[Entrevista]**. Baixada Fluminense, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

PROFESSOR B. Professor municipal do segundo segmento do ensino fundamental no município pesquisado na Baixada Fluminense em 2005. **[Entrevista]**. Baixada Fluminense, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2005, na Secretaria Municipal de Educação. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

PROFESSORA B. Professora municipal do primeiro segmento do ensino fundamental no município pesquisado na Baixada Fluminense em 2005. **[Entrevista]**. Baixada Fluminense,

2005. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

PROFESSORA B. Professora municipal do primeiro segmento do ensino fundamental no município pesquisado na Baixada Fluminense em 2005. **[Entrevista]**. Baixada Fluminense, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

PROFESSORA B. Professora municipal do primeiro segmento do ensino fundamental no município pesquisado na Baixada Fluminense em 2005. **[Entrevista]**. Baixada Fluminense, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em setembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

PROFESSORA B. Professora municipal do primeiro segmento do ensino fundamental no município pesquisado na Baixada Fluminense em 2005. **[Entrevista]**. Baixada Fluminense, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

PROFESSORA B. Professora municipal do primeiro segmento do ensino fundamental no município pesquisado na Baixada Fluminense em 2005. **[Entrevista]**. Baixada Fluminense, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

PROFESSORA B. Professora municipal do primeiro segmento do ensino fundamental no município pesquisado na Baixada Fluminense em 2005. **[Entrevista]**. Baixada Fluminense, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em setembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

PROFESSORA B. Professora municipal do primeiro segmento do ensino fundamental no município pesquisado na Baixada Fluminense em 2005. **[Entrevista]**. Baixada Fluminense, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

PROFESSORA B. Professora municipal do primeiro segmento do ensino fundamental no município pesquisado na Baixada Fluminense em 2005. **[Entrevista]**. Baixada Fluminense, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em setembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

PROFESSORA B. Professora municipal do primeiro segmento do ensino fundamental no município pesquisado na Baixada Fluminense em 2005. **[Entrevista]**. Baixada Fluminense, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em setembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

PROFESSORA B. Professora municipal do segundo segmento do ensino fundamental no município pesquisado na Baixada Fluminense em 2005. **[Entrevista]**. Baixada Fluminense, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em dezembro de 2005, na escola. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO A. Secretário Municipal de Educação, do município pesquisado na Baixada Fluminense em 2005. **[Entrevista]**. Baixada Fluminense, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em Abril de 2005, na Secretaria Municipal de Educação. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

SUPERVISORA B. Supervisora do ensino fundamental da escola pesquisada - Baixada Fluminense em 2005. **[Entrevista]**. Baixada Fluminense, 2005. Entrevista concedida à

pesquisadora em dezembro de 2005, na Secretaria Municipal de Educação. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.

SUPERVISORA B. Supervisora do ensino fundamental da escola pesquisada - Baixada Fluminense em 2005. **[Entrevista]**. Baixada Fluminense, 2005. Entrevista concedida à pesquisadora em dezembro de 2005, na Secretaria Municipal de Educação. Arquivos de Pesquisa. Rio de Janeiro.