

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÁSSIA FERREIRA TARTARO

**PENSAMENTO DOCENTE SOBRE OS CICLOS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Uberaba – MG
2009

TÁSSIA FERREIRA TARTARO

**PENSAMENTO DOCENTE SOBRE OS CICLOS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Célia Maria de Castro Almeida.

Uberaba – MG
2009

TÁSSIA FERREIRA TARTARO

**PENSAMENTO DOCENTE SOBRE OS CICLOS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Célia Maria de Castro Almeida.

Aprovado em ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Célia Maria de Castro Almeida
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Profa. Dra. Ceris Salete Ribas da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Profa. Dra. Vânia Maria Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba – UNIUBE

AGRADECIMENTOS

Inacreditável, talvez, seria a conclusão desta pesquisa sem as palavras, os olhares e as orações de pessoas especiais que cruzaram meu caminho nesses mais dois anos de mestrado e que me ajudaram a concretizar um trabalho desafiador cujas reflexões vêm contribuir para compor um *corpus* de estudos acadêmicos sobre a formação docente e que me fez crescer pessoal e profissionalmente.

Assim, agradeço!

À minha orientadora, professora doutora Célia Maria de Castro Almeida, cuja orientação precisa, paciente e comprometida foi essencial para a concretização deste estudo.

Às professoras que aceitaram participar da pesquisa, revelando suas lembranças como docentes.

Às professoras doutoras Dirce Maria Falcone Garcia e Vânia Maria Oliveira Vieira, que fizeram observações pertinentes à primeira versão do meu texto, por ocasião do meu Exame de Qualificação. Ao corpo docente do mestrado em educação, que me oportunizou experimentar a desfragmentação do currículo e me mostrou ser possível aprender coletivamente.

À Fundação de Apoio à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), agradeço a bolsa, sem a qual teria sido impossível concluir a pesquisa no prazo exigido pelo programa de pós-graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

À minha família: Antonio Tártaro, Maria Lúcia, Thais, Thalita, Rude, Marília, Julio, Thainá, Benedita, Clarismindo e Priscila: sempre presentes, como um alicerce necessário e imprescindível à conclusão deste trabalho.

À minha eterna amiga e madrinha Cris, que me ajudou com seu olhar e sua oração e que suportou minhas lágrimas pacientemente.

À minha amiga e madrinha Roniria, que durante o mestrado me ajudou a ver que toda situação, mesmo que pareça desastrosa no início, ensina-nos algo em algum momento de nossa vida.

Ao meu amigo e padrinho Raimundo Márcio, que me ensinou que, para quem é forte, após a tragédia existe sempre a superação.

Ao meu amigo Edinan, que cuidou da revisão e preparação do texto da dissertação.

Ao meu noivo, Ismael: meu lado racional, não apenas neste percurso, mas também em todos os momentos de minha vida desde que o conheci.

Enfim, agradeço imensamente a Deus, que me permitiu conhecer todas essas pessoas maravilhosas aos meus olhos, insubstituíveis aos Teus: obrigada por tudo, Pai!

RESUMO

A organização da educação básica do Brasil segue dois sistemas: séries e ciclos. Se uns defendem estes porque visam suprir necessidades individuais de aprendizagem discente, outros criticam os ciclos porque se associam à promoção automática, adotada para corrigir problemas de repetência, evasão e atraso escolar. Visto que o sucesso dos ciclos depende da adesão docente, então como professores e professoras concebem essa organização escolar? A formação inicial os prepara para atuar nessa organização? A formação continuada e em serviço orienta a prática pedagógica de quem atua nesse sistema escolar? Que dificuldades enfrentam no processo de ensino e aprendizagem nos ciclos? Esta pesquisa objetivou investigar tanto as concepções e práticas de professoras de uma escola municipal de Minas Gerais que adota os ciclos quanto as dificuldades que enfrentam na prática. Para isso, a pesquisa recorreu à revisão bibliográfica dos antecedentes históricos e da discussão atual sobre os ciclos, bem como a entrevistas semi-estruturadas com seis professoras e uma supervisora. Os relatos indicam que a implantação dos ciclos deixou a desejar. Embora seja uma escola apenas, é correto supor que ela reproduza o que a situação de outras escolas que passaram por tal reorganização e que os problemas mencionados pelas entrevistadas são comuns, também, a docentes de escolas seriadas. Essa constatação permite concluir que o sucesso do regime de ciclos e a qualidade da educação básica dependem das condições do trabalho docente, de salários e de uma formação inicial e contínua voltada às necessidades concretas dos docentes no dia-a-dia da sala de aula.

Palavras-chaves: organização escolar por ciclos; práticas educativas; formação docente.

ABSTRACT

Brazilian elementary education follows two organizational structures: grades and cycles (*ciclos*). If some people are favorable to this latter because it tries to meet student's singular learning needs, some criticize it because they link it with automatic promotion which was adopted to avoid schooling repeating, abandonment, and retardation. As cycles' organization depend upon teachers' adherence very much to be successful, one should know how teachers view it, if their initial training prepares them to teach in such an organization, if continuous training and training at work guide their pedagogical practices in schools following cycles' organization, and what difficulties they face in teaching according to it. This research aimed at examining comprehension, practices, and difficulties teachers face in their daily activities working in a Minas Gerais state's public school following cycles' organization. Methodological procedures for that included bibliographical research and semi-structured interviews with six female teachers and a female overseer. Their accounts suggest that cycles' implanting left much to be desired. Although they refer to just one school one may take for granted that it replicates what happens in other schools that changed their organizational structure as well; also, that teachers from schools which follow grading system face the same problems the interviewees mentioned. These results make possible to conclude that both cycles' system success and elementary education quality depend on teachers' work conditions, on their wages, and on an initial and continuous training focused on everyday life in the classroom.

Keywords: cycles' organizational structure; educational practices; teacher training.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1– Experiências pioneiras em medidas de reorganização escolar.....	23
QUADRO 2– Implantação dos ciclos nas redes de ensino estadual e municipal	24
QUADRO 3– Consolidação dos ciclos na rede de ensino municipal de MG.....	37
QUADRO 4– Formação acadêmica, local de trabalho e carga horária das entrevistadas (2008)...	49

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Contexto geográfica do município de Carneirinho.....	46
---	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1– Distribuição das escolas municipais de Carneirinho (2008)	46
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DOS TEMPOS DE APRENDIZAGEM.....	14
1.1 Organização em séries	14
1.2 Organização em ciclos	22
1.2.1 <i>Organização em ciclos: prós e contras</i>	25
1.2.2 <i>Avaliação na organização em ciclos</i>	30
1.3 Organização em ciclos em Minas Gerais	33
2 CICLOS ESCOLARES NA VISÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS..	41
2.1 A cidade e a escola	45
2.2 As entrevistadas	47
2.3 Organização em ciclos na ótica das professoras	50
2.3.1 <i>Implantação dos ciclos</i>	50
2.3.2 <i>Recepção ao ciclos</i>	53
2.3.3 <i>Avaliação nos ciclos</i>	64
2.3.4 <i>Desempenho discente nos ciclos</i>	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE A — Roteiro para entrevista	85
APÊNDICE B — Transcrição das entrevistas	86
APÊNDICE C — Termo de consentimento	122
ANEXO — Fichas descritivas de dificuldades e avanços na aprendizagem.....	123

INTRODUÇÃO

A organização da educação básica do Brasil hoje se divide em dois tipos: séries e ciclos. Mais antigo, o primeiro foi tido como reprodutor da exclusão social no interior da escola pela reprovação — problema que preocupa a comunidade escolar e o governo; mais recente, o segundo foi implantado para romper com tal reprodução. No decorrer dos tempos, a organização escolar por ciclos passou a ser vista como grande vilã da educação no país graças à idéia — ainda presente no meio educacional — de que se associa à falta de aprendizagem discente. Todavia, parece-me incoerente lhe atribuir a culpa pela crise na educação. Como se pode ver no Censo escolar nacional de 2002, enquanto a organização seriada estava em 82% das escolas, a organização em ciclos estava em 19,4% (10,9% delas só com ciclos, 8,5% com séries e ciclos). Portanto, parece haver algo errado nas políticas educacionais, ou então falta informação para muitos.

Passados mais de 20 anos da tentativa inicial de implantar a organização escolar em ciclos, ainda são escassas as pesquisas que buscam saber o que os professores pensam dessa forma de organização escolar, como nela atuam e que dificuldades enfrentam; se a formação os preparou e/ou se são acompanhados (a formação em serviço) para atuarem no ciclo básico; se o ciclo básico favorece a inclusão de alunos na escola; enfim, como ocorre o processo de ensino e aprendizagem nessa nova organização escolar.

Essas questões configuram o problema desta pesquisa. Parto delas para discutir as concepções e práticas de professores relativas à escola organizada em ciclos. Tal escolha vem de uma preocupação surgida quando fiz licenciatura em Matemática (2002–5). À época desenvolvi um projeto de iniciação científica sobre procedimentos metodológicos na sala de informática que me permitiu estabelecer relações com docentes atuantes nos primeiros quatro anos do ensino fundamental da rede municipal de Ilha Solteira, SP. Observei que não tinham espaço para divulgar suas idéias dentro da escola nem fora dela; logo, tais idéias não saíam dos corredores da escola. Também observei que a prefeitura cobrava uma formação docente mais sólida quanto à organização escolar em ciclos, isto é, quanto à efetivação do ensino no curso de cada ciclo. Todavia, ao conversar com esses profissionais, percebi que não viam certos cursos de formação continuada oferecidos pelo município como necessários — a maioria fazia só para ter aumento de salário.

Dada essa visão e a discussão acadêmica sobre a organização em ciclos, acredito ser necessário ouvir os professores: se há quem defenda essa organização e diz que a escola seriada mantém os mais favorecidos e ajuda a excluir os menos favorecidos, por que defende? Se há quem defenda a organização seriada e atribui aos ciclos a razão para certa carência de conhecimentos mínimos necessários a uma cidadania crítica e emancipada entre alunos egressos nos dias atuais, por que defende? Saber o que os docentes pensam da organização em ciclos pode alimentar essa discussão com fatos novos e outros questionamentos advindos da reflexão de professores atuantes nessa organização escolar.

Em termos restritos, pretendi saber quais são os maiores medos e anseios dos professores ao trabalharem na organização em ciclos. Para tanto, esta pesquisa objetivou descrever e analisar as concepções e práticas de professoras atuantes numa escola municipal de Minas Gerais a fim de:

- verificar a origem das dificuldades enfrentadas por elas no exercício de sua prática nessa forma de organização;
- discutir a avaliação na organização em ciclos, buscando na fala das professoras uma mudança ou não na forma de entendê-la;
- conhecer as dúvidas das professoras quanto a avaliar na organização em ciclos.

Desde a criação da República atribui-se à instituição escolar o papel de garantir aos cidadãos o direito à democracia e à cidadania; supostamente, essa garantia depende de um ensino de qualidade e democrático. Mas a história da educação no país mostra uma escola pública que se deteriora, sobretudo porque desrespeita seus profissionais e se esquece das necessidades de seus alunos. Se o discurso oficial aponta a necessidade de garantir educação de qualidade para todos mediante projetos propostos pelo governo, a concretização do discurso é lenta e mostra a fragilidade dos alicerces da escola. Por isso, abordar a organização escolar em ciclos segundo a ótica docente abre espaço à discussão sobre as dimensões políticas subjacentes a essa organização escolar.

Ao propor esta pesquisa, suponho que todos se responsabilizam pelo ensino escolar. Porém, quando penso nas políticas educacionais do país, parece-me que todos são ouvidos, exceto os professores — que vão implantá-las na prática. Talvez por isso a maioria das políticas para melhorar a educação tenda a fracassar antes de ser implantada. Assim, penso que ouvir o que os docentes têm a dizer sobre seus anseios, suas frustrações e seus medos já justificaria esta pesquisa. Mas vejo como relevante tentar diminuir a distância entre

pensamento docente e organização escolar em ciclos; creio que essa tentativa pode ampliar a compreensão da prática docente e estimular uma reflexão crítica sobre essa prática e o meio onde ocorre. Afinal, não seria a voz do professor a mais indicada para falar da organização escolar em ciclos? Eis o desafio que constitui a justificativa central desta pesquisa.

A pesquisa se dividiu em duas etapas e se apoiou em leituras sobre o assunto abordado e entrevistas com professoras, para que eu pudesse entender mais sua formação e suas habilidades para trabalhar com a organização em ciclos. Na primeira etapa, li e analisei trabalhos sobre essa forma de organização escolar para identificar os fundamentos sobre os quais ela se assenta; depois busquei elucidar os aspectos educacionais e políticos contextuais do sistema de ensino, pois acredito que, ao compreender seus fundamentos pelo viés político-educacional, eu poderia discuti-lo e ampliar sua compreensão. Em primeiro lugar, tentei entender por que a organização por ciclos é tida como mais apta a promover uma educação que garanta a aprendizagem no tempo individual de cada aluno, depois busquei conhecer as dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino para implantar mudanças em suas estruturas escolares, tentando ver como os professores recebem as alterações na escola. Na segunda etapa da pesquisa, fui ouvir o que professoras atuantes numa escola organizada em ciclos pensam dessa organização, porque suponho que compreender o discurso delas é condição para se compreender como ela funciona; mais que isso, ouvir o docente é lhe devolver um direito tirado há tempos — o de falar. Por isso, entrevistei seis professoras atuantes em classes do primeiro ao nono ano e uma supervisora da Escola Municipal Vicente Luiz Alves, da cidade de Carneirinho.

Metodologicamente, este trabalho se afasta de uma visão centrada nos princípios da objetividade e centralidade dos fatos, em que o pesquisador se vê como neutro em relação à pesquisa. Ele parte de uma análise global da organização por ciclos para, então, focar um âmbito mais local, quando entra nas relações entre professores e alunos, professores e escola e professores e comunidade local, em busca de respostas para problemas ausentes dos documentos oficiais, como as dificuldades com que os docentes se deparam ao trabalharem na organização em ciclos. Dessa forma, o não-dito que permeia os fazeres docentes na escola pode se revelar.

Esta dissertação tem dois capítulos.

O capítulo 1 apresenta a lógica da organização escolar em séries e ciclos, para mostrar o funcionamento de cada uma, bem como os paradigmas e as formas escolares que as sustentam. Da forma como vejo, compreender a organização da escolarização em ciclos supõe entender sua lógica organizacional, pois percebo que os discursos docentes estão nas bases

ora de uma organização seriada, ora nas bases de uma organização em ciclos. A seguir, apresento um quadro histórico e político dessa organização escolar no Brasil e em Minas Gerais, a fim de embasar uma compreensão de suas funções pedagógicas e políticas, pois creio que uma forma de fazer considerações sobre a organização curricular em ciclos é conhecer suas fontes históricas.

O capítulo 2 é parte da pesquisa de campo, que envolveu professoras da escola pesquisada. Nele, caracterizo essa escola e faço um histórico da implantação da organização em ciclos. Também procuro descrever o perfil de cada docente entrevistada para compreender cada entrevista concedida. Por fim, trago para a pesquisa as experiências, as concepções, o entendimento e as dificuldades relatadas pelas professoras quanto à mudança de séries para ciclos, à organização de tempos-espacos escolares, às práticas avaliativas e às vivências docentes. Com base no relato delas sobre aprendizagem discente, sobre seus procedimentos (que às vezes driblam a política posta por uma causa maior), sobre a educação e sobre outros tópicos, busco ver como elas entendem e concebem a organização da escolarização em ciclos.

Com esta pesquisa, não pretendo apontar verdades absolutas nem defender uma das duas formas de organização da escolarização. Minha pretensão é tão-somente buscar mais esclarecimentos sobre os ciclos segundo a ótica docente e, logo, mostrar que há outros caminhos a trilhar para se fazer da escola um ambiente mais democrático.

1 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DOS TEMPOS DE APRENDIZAGEM

A escola é uma construção histórica cuja forma atual expressa certa visão de mundo e educação — a da classe dominante — porque é “[...] uma forma historicamente produzida segundo certas ‘intenções’”. Vista superficialmente, nada mais é que “[...] um conjunto de salas de aula com espaços agregados (refeitório, cozinha, sala dos professores, do diretor, pátios, etc.) feitas para acolher as novas gerações” (FREITAS, 2004, p. 1), a que a ela acorrem para receber instrução formal. Se, à primeira vista, a arquitetura da escola parece neutra, um olhar mais atento perceberá que seus espaços estabelecem relações entre seus freqüentadores, porque são “[...] campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais”; noutras palavras, a organização arquitetônica ajuda a escola a cumprir os objetivos de reproduzir relações de produção e poder. Além disso, sua força disciplinadora e reguladora sobre as pessoas faz dela uma instituição-chave na sociedade moderna, cuja ideologia — diz Jaqueline Moll (2004) — funda-se num sistema de idéias de produção de identidades embasadas em ícones e padrões universalizados de uma lógica monoteísta, branca, masculina e letrada, que aniquila o desvio que a ela não se alinha.

Acrescente-se que essa organização arquitetônica aparente pode ser lida em elementos intrínsecos e mais abstratos do sistema escolar moderno, a exemplo do tempo formal de aprendizagem. Por tradição, o processo de ensino e aprendizagem na escola tem sido organizado em séries, mas essa organização tem sido criticada, porque se fundamenta na idéia de que os tempos e espaços de aprendizagem devem ser iguais para todos, e isso desconsidera as diferenças no ritmo de aprendizagem dos alunos de uma mesma turma. Assim, no conjunto de reformas por que passa a educação no Brasil, as séries tendem a dar lugar aos ciclos, que — acreditam seus defensores — poderiam amenizar tais diferenças, ou seja, cada discente poderia aprender conforme seu ritmo.

1.1 Organização em séries

A seriação surgiu na escola centrada no trabalho do docente, então mero transmissor de conhecimentos advindos, em geral, de livros didáticos. Ou seja, resultou do aumento no número de alunos: como havia poucos professores, os discentes passaram a ser agrupados em

turmas, e cada professor passou a responder por uma série. A organização seriada atendia, ainda, à crescente especialização do conhecimento científico:

O conhecimento escolar passa a ser organizado a partir das disciplinas científicas, em função da crescente especialização das áreas do conhecimento. Conteúdos e métodos seguem um padrão único para todos os alunos de uma turma. A organização e a distribuição dos conteúdos, em espaços e tempos, fazem coincidir um ano civil com um ano letivo e com um conjunto de conteúdos previstos. Cada período letivo constitui-se em subsegmento fechado em torno de tempos fixos, denominados *série*. O processo do ensino passa a ser orientado por *resultados* esperados. A flexibilização, isto é, a maneira de resolver aqueles casos que fugissem do padrão esperado, recaía na repetição do percurso (ou, nos termos de hoje: a reprovação). (NEDBAJLUK, 2006, p. 252).

A lógica escolar passou a se organizar, então, num sistema guiado pelo privilégio — alguns alunos estarem à frente de outros —, e os conteúdos passaram a ser dados a cada série, mas não conforme a necessidade dos alunos, e sim segundo a lógica dos adultos, que definiu os conteúdos a serem apreendidos em cada série. Nessa ótica, a educação escolar contraria, na prática, seus ideais democráticos, pois reprova, no fim de cada série, quem não dominar seus conteúdos, assentados em valores e conhecimentos próprios da classe dominante. Mas essa lógica não ficaria livre de questionamentos, sobretudo os tempos de aprendizagem e a fragmentação disciplinar.

No olhar de Ocimar Alavarse (2007), as séries têm uma idéia de segmentação regida pelo marco temporal, que comprime o ano letivo num ano civil, e pelo objetivo de preparar o aluno para a série seguinte. Essa segmentação seria tripla:

[...] a primeira pela verticalização da relação entre as séries; a segunda, pela fragmentação dos vários componentes; e a terceira, pelo recorte temporal, diário e anual, de distribuição de cada componente, mesmo nas séries onde prevalece o professor polivalente, pois embora seja um único professor, seu trabalho se encontra organizado pelos momentos que dedica a cada um dos componentes. (ALAVARSE, 2007, p. 41).

Contudo, a dimensão temporal desrespeita os ritmos de cada aluno relativamente ao cumprimento do programa de cada série. Na seriação, o professor não responde pelos mais atrasados e os mais adiantados têm de esperar a média da classe para progredir. Noutros termos, a seriação pretende padronizar e massificar, com legitimidade, o processo de ensino e aprendizagem.

Na visão de Luis Carlos de Freitas (2002), ela parte o conhecimento em disciplinas a serem ministradas aos alunos em dado período — as quais, por sua vez, são subdivididas para se controlar o ritmo da aprendizagem discente — e estabelece a sala de aula como espaço central da aprendizagem escolar e a série como tempo privilegiado para se organizarem atividades e anos escolares (FREITAS, 2003). Como diz Alavarse (2002), a seriação alimenta o fracionamento, a classificação e a homogeneização, que fazem tanto a escola se distanciar

das necessidades discentes quanto sua organização convergir para aula, isto é, para a transmissão do conhecimento assimilável só mediante a prática docente. Para esse autor, fazer da aula a unidade básica da escola seriada é reconhecer que a rigidez da seriação tem na aula o momento de se concretizar. Nessa aprendizagem de sala de aula, o aluno só pode ser visto como incapaz de descobrir e aprender por si só, pois consegue (e pode) adquirir conhecimento apenas graças à mediação docente; e o conhecimento é transmitido, em vez de ser construído.

Com efeito, Miguel Arroyo (2004) aponta uma lógica transmissiva e uma da simultaneidade na organização em séries, cujos tempos e espaços (docentes e discentes) se ajustam a conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina, articulam-se com os ritmos *médios* de aprendizagem e desconsideram os níveis de desenvolvimentos dos alunos em sua diversidade sociocultural. Se o discente dominar o conteúdo no tempo previsto, será aprovado; se não, não! Arroyo (2004) diz que essa lógica leva à lógica da simultaneidade das aprendizagens no tempo previsto: todos devem aprender conteúdos idênticos no mesmo espaço temporal, e a reprovação em dada disciplina pressupõe repetir as disciplinas em que o aluno fora bem-sucedido, até que ele seja aprovado em todas — seguindo a máxima de que “Quem domina avança e quem não aprende repete o ano” (FREITAS, 2002, p. 80).

Tais lógicas subjazem a uma prática docente que distancia a escola dos alunos e da sociedade, pois a educação escolar vira sua medida. Ora,

[...] não é de se espantar que encontremos os alunos dizendo que estudam para “passar de ano”, portanto, que aprendem basicamente para um consumo interno à própria escola. [...] A escola parece não se colocar, nem de longe, o problema que para a imensa maioria — que não vai prestar vestibular ou congêneres — os desafios de conhecimento que a vida prática apresenta não encontram respaldo ou satisfação neste domínio. Daí a sensação, empiricamente demonstrável, de que o conhecimento que a escola oferece não serve para quase nada. (ALVARSE, 2007, p. 42).

À medida que a escola se distancia da sociedade, os fatos sociais se afastam da condição de conteúdo a ser assimilado na construção do conhecimento, pois o saber legítimo só se adquire na sala de aula. Visto que os conhecimentos apreendidos só têm valor como conteúdo para provas e exames escolares, esse saber só vale para a vida escolar, pois não se vincula à vida cotidiana dos alunos. Como resultado dessa distância e falta de vínculo com o cotidiano, foram abolidos os

[...] “motivadores naturais” para a aprendizagem, obrigando a escola a lançar mão de “motivadores artificiais”, tendo que desenvolver um sistema de avaliação com notas — às vezes com alguma consequência positiva ou negativa — como forma de estimular a aprendizagem e controlar o comportamento de contingentes cada vez maiores de crianças que acudiam à escola e tinham de ficar dentro delas imobilizadas ouvindo o professor. (FREITAS, 2002, p. 80).

A essas características da organização seriada, junta-se a avaliação como instrumento de mensuração e classificação dos conhecimentos que o aluno adquiriu em certo espaço de tempo — a série, ou seja, um ano letivo. Por meio dela, a escola pode reter o aluno que, ao fim do ano letivo, não dominar conteúdos previstos para serem apreendidos. Focada no aproveitamento homogêneo e satisfatório de todos os seus alunos, ela parece dissipar boa parte da energia que docentes e discentes despendem no processo de ensino e aprendizagem, pois muito do que se ensina (ensino fragmentado e condicionado por mecanismos seletivos) direciona o significado e a utilidade da educação à escola. Como muitos alunos não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem imposto pela seriação, são retidos; se não se enquadrarem no rendimento satisfatório para a escola, só lhes resta a reprovação.

Para os críticos dessa lógica escolar, a reprovação é uma causa central do “fracasso” escolar, traduzido na evasão. No dizer de Arroyo (2000a), a escola foi estruturada para excluir; prova disso são suas formas de avaliar, sua organização e seus processos de ensino. Para esse autor, qualquer escola, pública ou privada, alimenta uma cultura da exclusão — própria de outras instituições da sociedade capitalistas. Como diz Arroyo (2000a, p. 35), na própria

[...] estrutura e ossatura da escola e de nosso sistema escolar, vamos percebendo com maior nitidez como seu caráter excludente se mantém quase inalterado resistindo às reformas, inclusive as mais progressistas, porque está legitimado na cultura política e pedagógica da exclusão, da seletividade, da reprovação e retenção.

Marília Miranda (2009) não vê a seriação como a causa do “fracasso” escolar, mas reconhece que ela o favorece, pois — diria Sérgio Ribeiro (1991) — ajuda a compor um quadro da sociedade do presente, qual seja, o da pedagogia da repetência: dados de 1982 (FLETCHER; RIBEIRO, 1988) mostram que 1,9 milhão de crianças abandonou a escola na faixa etária 7–14 anos, a maioria por causa do excesso de repetências acumuladas; alunos de 15 a 39 anos de idade que já tinham de ter concluído o ensino fundamental (em torno de 7%) terminarão a oitava série só após os 15 anos de idade; e mais de 65% nunca vão terminá-la. Para Ribeiro, embora muitos dos favoráveis à organização escolar seriada advoguem que a repetência ajudaria o aluno a progredir, há indicativos de que a probabilidade de um aluno novo na primeira série ser aprovado é quase duas vezes maior do que a de um aluno repetente. Logo, repetir redundava em repetências; anula a idéia patente na cultura pedagógica do país de que a repetência de série é uma forma de ajudar o aluno a progredir nos estudos.

Para Philippe Perrenoud (2001), o “fracasso” escolar surge de uma indiferença às diferenças. E Cláudia de Oliveira Fernandes (2005) reitera esse pensamento ao dizer que as

causas do “fracasso escolar” (que resultam na repetência e evasão) estão nos projetos político-pedagógicos das secretarias de Educação e das escolas, em práticas pedagógicas — sobretudo as avaliativas — que reforçam diferenças de classes sociais na escola, porque privilegiam a classe dominante ao seguirem o programa curricular oficial, ou seja, ao seguirem conteúdos próprios da cultura dessa classe. Anular essas causas requer não só práticas de ensino que considerem essas diferenças e as pedagogias de domínio, mas também o currículo e a avaliação; requer não só que os docentes se habilitem para assimilar e trabalhar com as demandas que os desafios do processo de ensino e aprendizagem lhes apresentam dia a dia, mas também que o governo tome tais demandas como objeto de políticas educacionais para assegurar tanto o acesso de todos os alunos à aprendizagem quanto sua permanência na escola.

Seria incorreto dizer que a repetência não é objeto das políticas educacionais do país. Acabar com os índices de repetência e evasão, sobretudo nos primeiros anos de escolarização e na rede pública, é algo que preocupa, incomoda e move o governo desde o início do século XX; ainda é um *problema* a ser resolvido ou amenizado. Como esclarece Márcia Aparecida Jacomini (2004), as discussões sobre a não-retenção de alunos no ensino primário¹ começam no texto de Sampaio Dória publicado em 1918, no “Anuário de Ensino do Estado de São Paulo”. Nele, o autor recomenda a promoção automática² no ensino primário paulista para ampliar o atendimento escolar e diminuir o analfabetismo sem aumentar custos com educação. Segundo Almeida Júnior (1957, p. 9), pelo que se afirmou em 1921,

[...] na Conferência Interestadual de Ensino Primário, Oscar Thompson teria mesmo, quando Diretor-Geral do Ensino, recomendado a “promoção em massa”. E Sampaio Dória, em carta a esse eminente educador, publicada no “Anuário do Ensino” de 1918, aconselhou expressamente o seguinte: “Promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano, se não houver candidatos aos lugares que ficariam ocupados. Semelhante medida equivale não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos, só porque vadios ou anormais, teriam de repetir o ano”.

A educação nacional da década de 1920 tinha índices altos de repetência e evasão escolar, sobretudo na passagem da primeira série à segunda. Logo, a promoção em massa era vista como estratégia para melhorar os índices de avaliação da escolarização dos brasileiros, pois resolver o problema da reprovação era alternativa viável para corrigir o fluxo de alunos

¹ Emprego o termo ensino primário — correspondente às quatro primeiras séries do atual ensino fundamental — para manter a nomenclatura da época.

² Essa expressão se consolidou quando se tratava de designar a extinção da retenção; contudo, outras expressões são ou foram usadas, a exemplo de avanços progressivos, promoção orientada, progresso contínuo, promoção flexível e, hoje, progressão continuada (ALAVARSE, 2002, p. 174).

na escola e evitar o desperdício de recursos financeiros provocados pela retenção. Nesse momento histórico, a sociedade buscava se constituir como capitalista, republicana e desenvolver a educação de modo a estender o acesso à escola a outras camadas sociais que não a elite. Fazer isso era avançar como nação, e tal avanço era tido como primordial à construção de outra ordem socioeconômica. Como a promoção automática não foi defendida amplamente — esclarece Célia Pessoa (2007) —, em meados dos anos 1950 ela já estava esquecida.

Contudo, o assunto voltou à pauta graças ao sucesso dessa organização escolar em países como Inglaterra. Um texto de Henry Wilson publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1954, descreve a experiência inglesa nesse terreno. Diz ele:

Pouco a pouco, as escolas foram estruturando seu trabalho de acordo com a estimativa das possibilidades e necessidades das várias crianças, pertencentes a grupos diferentes, ajustando o ritmo e a complexidade do ensino das matérias escolares ao aluno médio e ao aluno atrasado. E assim, não só as crianças bem dotadas, mas também as de mediana e as de modesta inteligência podiam ser promovidas, ano após ano, mesmo quando suas mentes se revelassem mais vagarosas (WILSON, 1954, p. 58).

O desenvolvimento tecnológico no Brasil nos anos de 1950 elevou a educação a instrumento de transformação e qualificação para o trabalho, logo ela passou a ser vista como indispensável ao crescimento econômico. A euforia desenvolvimentista então foi marcada — diz Fernandes (2000) — pela intensificação da industrialização, abertura de estradas e modernização dos estados e da região Centro-Oeste, com reflexos na educação. Nas palavras dessa autora, “O desenvolvimento educacional é tomado pela euforia da entrada do País na era do desenvolvimento” (FERNANDES, 2000, p. 85). Foi um período de reformas educacionais, para se resolverem problemas que impediam a escola de suprir as demandas de um país industrializado. Se havia “[...] ressalvas cuidadosas e críticas sobre as precárias condições da educação escolar no País, as altas taxas de analfabetismo, repetência, evasão, formação dos professores, falta de escolas”, também se acreditava que reformar o sistema educacional ajudaria o país a entrar de vez na era desenvolvimentista (FERNANDES, 2000, p. 85).

Esse contexto de industrialização e desenvolvimento supunha mecanismos-chave do capitalismo, a exemplo da divisão social do trabalho. Segundo Alavarse (2007), aplicada à escola, essa divisão fez da escola responsável pela chancela do conhecimento e atribuiu a quem trabalhava na escola a responsabilidade de disseminar e reconhecer o saber — então já sujeito a disputas sociais, políticas e econômicas. Assim, as transformações no mundo, o crescimento econômico e a industrialização trouxeram uma nova consciência educacional,

pois pessoas mais escolarizadas supostamente teriam mais chances de sucesso numa sociedade capitalista. Essa importância foi global e se materializou no aumento da demanda por educação, dada a oferta crescente de trabalho criada pelo modelo econômico industrial. Disso se depreende que a influência capitalista na educação foi alarmante, a ponto de a escola ter de passar a preparar o aluno para o trabalho, sobretudo o trabalho alienante que a sociedade capitalista impôs.

Todavia, como sugerem Elba Barretto e Eleny Mitrulis (2001), a repetência escolar ainda preocupava na década de 1950; do contrário, não teria sido objeto de discussão na Conferência Nacional Latino-americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA), e realizada em Lima, Peru, em 1956. Ali, o problema foi enfatizado e debatido porque afetava diversos países e ocasionava atraso socioeconômico. Presente no evento, Almeida Júnior (1957, p. 3) recomendava:

[...] resolver o grave problema da repetência, que constitui importante prejuízo financeiro e subtrai oportunidades educativas consideráveis em idade escolar, mediante as seguintes condições: a) revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo; b) estudo, com a participação do pessoal docente primeiro, de um regime de promoções baseado na idade cronológica dos alunos e em outros aspectos de valor pedagógico e aplicável, em caráter experimental, aos primeiros graus da escola.

Também foram apresentadas experiências bem-sucedidas de promoção automática implementadas noutros países. Mas a adoção delas aqui exigia cautela, porque a imitação simples poderia ser desastrosa. Eis o que propunha Almeida Júnior: a princípio preparar os professores (para obter sua adesão à nova organização), depois estabelecer as bases para uma mudança de paradigma. Advertia ele que, para que as escolas brasileiras aderissem à promoção automática como na Inglaterra, precisavam ter as condições que permitiram esse país a adotar a promoção por idade. Ao propô-la como solução para o problema da reprovação e evasão na rede estadual de São Paulo, Almeida Júnior (1957, p. 11) pontuou algumas providências a serem tomadas para que esse estado obtivesse condições similares às de países europeus quando implantaram tal organização escolar.

Para este efeito, eis a seguir as providências capitais a serem tomadas: 1º) aumento da escolaridade primária; 2º) cumprimento efetivo da obrigação escolar; 3º) aperfeiçoamento do professor; 4º) modificação da vigente concepção de ensino primário; 5º) revisão de programas e dos critérios de promoção.

Almeida Júnior (1957, p. 11) também alertava para os obstáculos que tal organização encontraria para obter a adesão docente.

Os professores primários que estudaram e ensinam na época do tresdobramento³ não compreendem outro regime, nem podem avaliar a diferença entre a escola que abriga a criança durante a maior parte do dia, e a escola que o menino vem visitar de fugida, por duas ou três horas. É lamentável a oposição desses professores a uma reforma de natureza essencial para o progresso do Estado. Espero entretanto, abrandar-lhes a hostilidade afirmando que não conseguiremos êxito senão daqui a muitos anos, quando todos os oponentes já estarão aposentados.

A defesa da promoção automática ganha contornos políticos quando o então presidente da república Juscelino Kubitschek passa a advogá-la, porque a via como forma de democratizar o ensino, e a enfatizar a necessidade de a escola ser menos seletiva.

A escola deixa de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, como das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. Sobre ser racional, a reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão escolar. São idéias em marcha que cabe aos poderes estaduais examinar. Ao Governo Federal, por seus órgãos técnicos, apenas cumpre sugerir-las. (KUBITSCHKEK, 1957, p. 144).

No governo de Kubitschek, a educação passa a ser reconhecida como essencial ao desenvolvimento do país, daí a necessidade de se implantarem políticas para universalizar um ensino que preparasse os estudantes para o trabalho — para suprir a demanda por mão-de-obra mais qualificada. O discurso de quem defendia a promoção automática deixava entrever argumentos de natureza social, política e econômica. Para Barretos e Mitrulis (1999), era flagrante que, se a sociedade almejasse um lugar melhor ante as nações mais desenvolvidas, então precisava flexibilizar seu percurso escolar; e esse era um projeto “[...] incompatível com a presença de uma escola com função seletiva, uma vez que uma população instruída era condição indispensável para o avanço tecnológico do país e para a concretização do ideal político da escolha dos representantes pelo sufrágio universal” (BARRETTO; MITRULIS, 1999, p. 31).

Embora houvesse entendimento de que estender a escolarização a um maior número de pessoas fosse imprescindível ao crescimento econômico do país, segundo Barretto e Mitrulis (2001) não foram poucas as vozes discordantes: temia-se que a adoção do regime de promoção automática sem outras providências complementares, longe de ser uma solução para os problemas do ensino na escola, agravasse as deficiências deste. Essa preocupação —

³ Em 1929, foi autorizado o funcionamento dos grupos escolares em três períodos (três horas cada um), medida denominada “tresdobramento” (SOUZA, 1999).

dizem essas autoras — estava nas páginas de jornais como *O Estado de S. Paulo*, que entre 1958 e 1960 publicou textos (reproduzidos depois na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*) como o de Renato Jardim Moreira, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que se referia à falta de questionamento dos “[...] efeitos que pode ter, no funcionamento do sistema educacional, suprimir um dos seus sustentáculos: a reprovação” (LEITE, 1959, p. 227 apud BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 106).

1.2 Organização em ciclos

Nesse contexto de discussões pró e contra a promoção automática, a rede estadual do Rio Grande do Sul (RS) — informa Cláudio C. Morais (1962) — criaria, em 1958, salas de reforço para alunos com dificuldades a fim de que se recuperassem e voltassem a suas turmas de origem ou, do contrário, continuassem a escolarização em seu próprio ritmo. Esse autor diz ainda que, à época, periódicos de grande circulação entre profissionais da educação favoráveis à promoção automática defendiam a eliminação dos exames finais⁴ — a serem substituídos por procedimentos de avaliação mais contínuos —, uso de novas metodologias de ensino e modificação dos critérios de contagem de pontos para promoção na carreira do magistério. Dentre outras medidas para se experimentar a promoção automática, delegados de ensino, inspetores e diretores escolares sugeriam esclarecer a opinião pública, pais e autoridades; substituir os exames tradicionais por verificações constantes para efeito de reclassificação dos alunos; organizar processos de ensino em torno de unidades de trabalho, programas de ensino adaptados e flexíveis, ajustados às regiões; e oferecer assistência técnica de pessoal especializado para propiciar aprendizagem na própria situação de trabalho. As reivindicações dos favoráveis e dos contrários à promoção automática se assemelhavam: estes achavam necessário fazer os reajustes no sistema de ensino antes para se implantá-la depois; aqueles defendiam a implantação antes de se fazerem os reajustes (BARRETTO; MITRULIS, 1999).

Dizem Barretto e Mitrulis (1999) que, com a iniciativa no RS e ante os altos índices de repetência no ensino fundamental, sobretudo nas séries iniciais, as discussões acerca da mudança na organização da escolarização se intensificaram. Segundo essas autoras, impulsionados por tais discussões, outros estados mudaram seus sistemas para democratizar mais o ensino. Algumas medidas de reorganização escolar e promoção automática foram tomadas nas redes municipais e estaduais de Santa Catarina (de 1970 a 1984) e Rio de

⁴ Os exames finais eram provas escritas e orais das disciplinas que constituíam as séries, sendo responsáveis pela aprovação ou reprovação, seja for fosse o rendimento alcançado no decurso de cada série.

Janeiro (de 1979 a 1984), mas tais experiências foram encerradas nessa época, em grande parte por causa da resistência de professores. Na rede estadual de São Paulo (de 1968 a 1972), a introdução de dois níveis de ensino de dois anos cada sem reprovação no interior destes, também, enfrentou oposição de pais e professores. Em Minas Gerais, a primeira experiência de reorganização escolar ocorreu em Juiz de Fora, de 1969 a 1973 (MAINARDES, 1998) — ver Quadro 1.

Barretto e Mitrulis (2001) informam ainda que, na década de 1980, ante as conseqüências da reforma feita no regime militar, o país viveu um momento de redemocratização. Empenhados em resgatar a dívida pública com as grandes massas da população impedidas de usufruírem os benefícios do desenvolvimento econômico no regime militar, os governos estaduais eleitos pela oposição adotaram, em suas políticas educacionais, algumas medidas de reestruturação dos sistemas estaduais de ensino, a fim de democratizarem a escola pública. São Paulo foi o primeiro estado a adotar o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA),⁵ em 1984, seguido de Minas Gerais, em 1985, Paraná e Goiás, ambos em 1988. Como afirmam essas autoras, tal adoção era uma forma de reorganizar a escola pública para diminuir a distância entre o desempenho de alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade.

Para Jefferson Mainardes (1998), a proposta do ciclo básico nesses estados buscou: eliminar a reprovação no fim da primeira série — ampliando-se o período de alfabetização e assegurando-se a continuidade desse processo; mudar o enfoque da avaliação — que teria de centrar-se na aprendizagem possível para o aluno, indicando seu progresso e informando sobre necessidades de reforço; criar oportunidades de estudos complementares a alunos com dificuldades de aprendizagens; possibilitar a capacitação dos professores; enfim, alterar a concepção e a prática da alfabetização — incorporando teorias da psicolingüística, sociolingüística, lingüística e psicologia.

QUADRO 1
Experiências pioneiras em medidas de reorganização escolar

ANO	ESTADO	REDES DE ENSINO
1958	Rio Grande do Sul	Estadual (salas de reforço)
1968–72	São Paulo	Estadual (promoção automática)
1969–73	Minas Gerais – Juiz de Fora	Estadual (promoção automática)
1970–84	Santa Catarina	Municipal e estadual (promoção automática)
1979–84	Rio de Janeiro	Municipal e estadual (promoção automática)

⁵ O parágrafo 4º do artigo 14 da lei 5.692/71 instituiu a possibilidade de os sistemas de ensino se organizarem experimentalmente de forma não seriada; o Conselho Estadual de Educação teria de autorizar seu funcionamento.

No dizer de Jacomini (2004), a adoção da organização escolar por ciclos em São Paulo e noutros estados pretendia enfrentar um problema sério da escola pública: a reprovação, em especial nas séries iniciais. Se de início os professores discutiam a implantação do CBA, segundo essa autora, a maioria não recebeu bem a proposta do CBA depois, porque entendera que a opinião dos docentes fora desconsiderada na formulação dessa política e considerara que o CBA diminuiria a qualidade de ensino; além disso, criticava a forma autoritária do estado ao implantá-lo.

Mesmo com essa insatisfação, os municípios de Porto Alegre (1992 — Escola Cidadã), de São Paulo (1992) e Belo Horizonte (1994 — Escola Plural⁶) (QUADRO 2) incorporaram os ciclos e a progressão continuada, com base em experiências anteriores e ante a necessidade de se garantirem aprendizagem e acesso à escola a todos; também os estenderam aos oito anos do ensino fundamental (JACOMINI, 2004). Essas propostas foram amparadas pela lei 9.394/96, que instituiu os ciclos como possível forma de organizar o ensino. O artigo 23 dessa lei diz que os sistemas de ensino podem se organizar em séries anuais, períodos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização sempre que a aprendizagem o recomendar.

Nas redes municipais de Betim (MG) e Vitória da Conquista (BA) os ciclos foram implantados em 1998. No ano de 2000, de acordo com dados fornecidos pelas secretarias estaduais de Educação havia as seguintes redes funcionando em ciclos: Bahia — Ciclo Básico nos dois primeiros anos do ensino fundamental; Pará, Amapá, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Paraná, Mato Grosso do Sul — os quatro anos do ensino fundamental funcionavam em ciclos; Minas Gerais — o ensino fundamental estava organizado em ciclos, mas as escolas podiam optar pela seriação; Mato Grosso — estava implantado os ciclos no ensino fundamental, porém nas regiões onde os professores não haviam feito a capacitação docente permanecia seriação; São Paulo — adotou os ciclos e a progressão continuada em 1998. (JACOMINI, 2004, p. 406).

QUADRO 2
Implantação dos ciclos nas redes de ensino estadual e municipal

ANO	ESTADO	REDES DE ENSINO
1984	São Paulo	estadual
1985	Minas Gerais	estadual
1988	Paraná, Goiás	estadual
1992	Porto Alegre e São Paulo	municipal
1994	Belo Horizonte	municipal
1998	Betim (MG), Vitória da Conquista (BA)	municipal
2000	Bahia, Pará, Amapá, Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso	estadual

⁶ Proposta concebida por Miguel Arroyo quando era secretário municipal de Educação, entre 1993 e 1996.

Essa forma de organização escolar se expandiu país afora, mesmo com as vozes discordantes de professores, gestores e governantes. Mas, embora as experiências de implantação dos ciclos no Brasil sejam diversificadas, seu grande problema é que, em muitos lugares onde essa organização não foi vista como eficiente, não houve na escola mudanças significativas no tempo, no conteúdo e na avaliação que convergissem para uma nova forma de ensino e aprendizagem. Das propostas implantadas, algumas se destacam porque apresentam, segundo o referencial teórico desta pesquisa, características de um sistema de ensino que de fato implantou os ciclos e democratizou a escola pública. Mais que isso, provou que é preciso respeitar os ritmos individuais de cada aluno e prover aprendizagem necessária a seu desenvolvimento cognitivo.

1.2.1 *Organização em ciclos: prós e contras*

Em termos estritos, ciclos são períodos de escolarização maiores que as séries anuais e que superam a fragmentação e desarticulação excessiva do currículo (BARRETTO; MITRULIS, 1999).

A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período. (BARRETTO; MITRULIS, 1999, p. 28).

Marília Miranda (2009, p. 25) vê nessa caracterização elementos importantes para se compreenderem os ciclos — quais sejam:

[...] o tempo de permanência do aluno na escola, a noção de ensino de qualidade, a contraposição ao regime seriado com seu sistema de aprovação e reprovação, as mudanças nas concepções de conhecimento e aprendizagem, na ocupação do tempo escolar e na concepção de função da escola e, ainda, a perspectiva de democratização do ensino.

A concepção do que sejam os ciclos se aclara quando se consideram algumas propostas desenvolvidas, como as de Belo Horizonte e Porto Alegre. Mesmo com suas especificidades, elas têm traços em comum:

[...] estruturação curricular sobre eixos temáticos e não exclusivamente disciplinares; valorização das experiências e conhecimentos dos alunos; consideração das diferenças entre os educandos na interação com o trabalho escolar; ênfase no trabalho coletivo, tanto docente como discente; avaliação formativa, sem fins classificatórios; organização dos agrupamentos de alunos, com base em objetivos de aprendizagem e grupos etários. (ALAVARSE, 2002, p. 205).

Como informa José Azevedo (1999), a proposta de organização curricular por ciclos foi aprovada pela Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre em 1992 e implantada a

partir de 1993. Para ele, tal proposta não é produto de um grupo de dirigentes que a formulou e a pôs em prática, mas uma ação articulada e totalizadora de diferentes vertentes para integrar experiências teórico-metodológicas distintas. No dizer de Luiz Silva (1999), a Escola Cidadã de Porto Alegre parte do princípio de que a construção de uma escola democrática supõe garantir participação de todos os segmentos nas decisões e nos encaminhamentos dessa instituição. A escola tem de se sensibilizar às demandas e aos anseios da comunidade para garantir um espaço de discussão e integração entre os que a compõem.

Ainda conforme esse autor, nessa escola democrática, o educador tem de estar ao lado do aluno, problematizando o mundo real e imaginário de forma que o discente o compreenda e o reinvente e que o docente cresça e aprenda com o aluno ao vivenciar seus conflitos, suas invenções, suas curiosidade e seus desejos. Isso requer um currículo que busque uma proposta político-pedagógica progressista voltada às classes populares (para ajudá-las a superar a condição de dominação a que estão submetidas) e concebido interdisciplinarmente (para gerar uma ação pedagógica em que as disciplinas se somem na construção do conhecimento). Também requer um educador que medeie o processo de ensino e aprendizagem, articule saberes e intervenha na construção do sujeito epistêmico, histórico, social e afetivo.

No dizer de Alavarse (2002), a proposta político-pedagógica de Porto Alegre procurou ainda demarcar o combate à evasão e repetência escolares para garantir o acesso ao conhecimento. Nessa proposta, há uma centralização no currículo apoiada na visão do movimento ação–reflexão–ação e estruturada em três ciclos de três anos cada. Supostamente, essa organização garante um processo de ensino e aprendizagem contínuo.

O ensino por “*ciclos de formação*” traz consigo não só uma proposta estrutural diferenciada, mas também uma opção epistemológica e pedagógica que entende que o conhecimento da realidade em que vivem nossos alunos é fator prioritário e desencadeador para o planejamento e articulação de todo trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Cidadã. (SILVA, 1999, p. 85).

Ainda conforme Alavarse (2002), essa justificativa sobre os ciclos de formação converge para a concepção dos ciclos de formação da Escola Plural: no primeiro ciclo (de 6 anos a 8 anos e 11 meses de idade), os alunos se encontram num período de mudanças significativas em sua interação social; no segundo ciclo (de 9 anos a 11 anos e 11 meses), os alunos estariam numa etapa intermediária, em que começariam a incorporar a conquista da autonomia pessoal e social, em relação ao conhecimento e à escola; no terceiro ciclo (de 12 anos a 14 anos e 11 meses), os alunos já desenvolveriam uma maneira adulta de pensar, ou seja, pensar de forma abstrata.

De acordo com Silva (1999), a organização do ensino foi feita por complexos temáticos e se guia por um processo que proporciona o conhecimento, a investigação e a reflexão da realidade. Para Alavarse (2002), esses complexos temáticos demandam uma sistematização das diferentes áreas do conhecimento à luz dos objetivos mais gerais de cada ciclo.

O complexo temático é necessariamente uma construção coletiva, da qual deve participar efetivamente toda a comunidade escolar (educadores, educadoras, alunos, alunas, pais, mães, funcionários, supervisores, orientadores, coordenadores culturais, equipes diretivas, membros de entidade coletiva), numa relação dialógica permanente. (SILVA, 1999, p. 78).

Na organização da Escola Cidadã, a avaliação não é vista como um fim em si mesmo: é uma reflexão e uma ação permanentes que buscam abranger todos os aspectos do aluno. Não pode ser encarada de maneira neutra, pois tem vínculos fortes com a organização curricular, que concebe o conhecimento como função histórica, singular e coletiva dos sujeitos envolvidos (SILVA, 1999). Tem de se voltar a toda a escola, de modo a ressaltar seu caráter processual, contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, bem como permitir um redimensionamento da ação educativa quando isso se fizer necessário (ALAVARSE, 2002). Ela é importante no complexo temático porque pode garantir, pela crítica e criatividade, a qualidade formal do fazer pedagógico e, assim, fortalecer os enfoques psicopedagógicos, filosóficos, antropológicos e epistemológicos que norteiam a proposta da Escola Cidadã (SILVA, 1999).

Como esclarece Alavarse (2007), as iniciativas de Porto Alegre e Belo Horizonte buscam repensar uma lógica curricular sem abandonarem as disciplinas estabelecidas. Defendem a articulação de novas estratégias de ensino que prevejam o universo de formação discente — o que se vê como essencial à formação contínua de alunos e professores. Todavia, mesmo bem-sucedida em sua implantação, graças a uma outra visão de educar dessas propostas, não há noutras escolas essa postura progressista em que educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecer; talvez porque grande parte dos docentes tenha se formado numa escola regida pelo medo e pela angústia de quem não se adaptava às exigências de excelência da aprendizagem oferecida por essa instituição.

Muitos defendem a organização escolar por ciclos, apontando-a como condição primeira para promover a democratização do sistema educacional. Mas será que a solução para democratizar o ensino se resolveria apenas com a “desseriação”? Uma organização escolar por ciclos que não ofereça as condições necessárias para o aluno aprender no seu próprio ritmo não se distingue da organização seriada; a diferença está em que, ao invés de ser

retido no fim da série, ele pode passar de um ano ao outro sem que ocorra a aprendizagem. Como diz Alavarse (2002, p. 132), “Seria insuficiente acreditar que a democratização do ensino se completaria restringindo-se à eliminação da reprovação, pois ela não decorreria simplesmente de um ato avaliativo isolado ao fim de uma série”.

No dizer de Perrenoud (2004), a organização escolar em ciclos (para ele, ciclos de aprendizagem) é uma construção escolar em que todos têm número igual de anos para cumprir os objetivos finais dos ciclos. Por isso, ele defende que os alunos tenham tratamentos pedagógicos diferenciados, o que leva a uma diversificação dos percursos da aprendizagem. Para esse autor, diferenciar é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno seja confrontado constantemente (ou pelo menos com bastante frequência) com situações didáticas mais apropriadas para ele poder aprender. O que vai requerer “[...] profundas mudanças nas práticas e na organização da formação e do trabalho escolar; é uma verdadeira inovação que assusta uma parcela de professores e dos pais e requer novas competências” (PERRENOUD, 2004, p. 12).

Com efeito, essa organização significa mudança estrutural, e não só alterações pontuais (ARROYO, 1999). Pensar numa organização cíclica é pensar numa nova lógica escolar. Se a seriação aliena o professor (de seu objeto de trabalho e da aprendizagem escolar), dificulta o acesso ao conhecimento formal a alunos de certos estratos sociais (ao padronizar o tratamento, exclui quem tem características diferentes) e produz, via avaliação, a prática da reprovação escolar; os ciclos afirmam o direito indistinto à aprendizagem escolar, e esse direito é a medida para se adequarem, às necessidades de cada aluno, os conteúdos a serem aprendidos, os modos de se chegar a eles e a avaliação. “Logo, um trabalho escolar em ciclos compreende que os pontos de chegada serão, por princípio, diferenciados [...]” (FETZNER, 2007, p. 147).

Para Ângela Dalben (2009), a organização em ciclos requer outro olhar político e outro olhar pedagógico, a serem construídos pelos educadores ao buscarem alcançar resultados positivos na escolarização dos estudantes. Isso porque trocar a organização seriada pelos ciclos — diz essa autora — terá sido de pouca valia se não prever a reconstrução de princípios e valores pedagógicos e políticos, se não se assegurar flexibilidade de espaços e tempos — tarefa algo complexa —, pois tal flexibilidade pede novas formas de ensinar e aprender. Enfim, é preciso haver medidas nas políticas públicas e nos sistemas de ensino que reflitam na concepção de ensino e avaliação explicitada no fazer docente.

As palavras de Freitas (2003, p. 62) reiteram, com propriedade, esses condicionamentos:

[...] não basta eliminar a seriação e rever metodologicamente a estruturação de tempos e espaços da escola, se o modelo que emergir daí continuar separado da vida, formando fora da atualidade, e continuar a reproduzir as relações de poder vigentes no modelo seriado. Os ciclos necessariamente devem abrir-se para o real, e não apenas para vivências que sejam uma imitação do real — ou até mesmo uma brincadeira sobre o real. Sendo assim, devem abrir-se criticamente para todas as dimensões possíveis do trabalho, dentro e fora da escola, e ser um estruturador, em função dessa crítica, de outras relações de poder entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas.

Nos termos de Barretto e Mitrulis (2001, p. 103), mudar a organização curricular supõe, em geral,

[...] outras proposições relativas a aspectos de organização dos sistemas escolares com os quais se apresenta fortemente articulada: concepção de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço, recuperação, composição de turmas, enfim novas formas de ordenação de tempos e espaços escolares que envolvem os diferentes atores sociais afetados pelo ciclo.

É provável que esses condicionantes subjacentes à mudança da organização escolar levem Freitas (2003) a alertar que na organização em ciclos não é mera “solução pedagógica”. Com efeito, os ciclos não são currículo nem teoria de aprendizagem, tampouco processo didático-pedagógico ou teoria educacional — a que tudo tem de ser reduzido. Antes, propõem uma visão crítica dos fins educacionais da escola (FREITAS, 2004), por isso sua implantação pressupõe mudar concepções e transformar mentalidades (dos sujeitos centrais no contexto escolar) e as relações entre estudantes e professor. Requer mudanças estruturais — do contrário seria travestir o novo de velho.

Conforme Dalben (2009), substituir as séries pelos ciclos supõe interferir em práticas instituídas historicamente e valores de ordens diferentes, assim como estimular estudos que possam orientar o trabalho docente nessa nova organização. “[...] as questões postas na organização por ciclos referem-se especificamente a um olhar político e pedagógico a ser construído pelos educadores no sentido de alcançar um resultado positivo na realização da escolarização dos estudantes sob sua responsabilidade.” (DALBEN, 2009, p. 79).

A implantação dos ciclos reflete uma vontade de pôr os alunos no centro da ação pedagógica e estimular os professores a desenvolverem trabalho em equipe. Para Elba Barreto e Sandra Souza (2005), a transformação decorrente da passagem das séries para os ciclos é complexa, a ponto de levar ao confronto de posições diferentes e, às vezes, até antagônicas que precisam ser comparadas em sua implantação. Nesse caso, o apoio de órgãos intermediários e centrais das redes de ensino à escola, via acompanhamento e avaliação das iniciativas em curso, é fundamental para sustentar uma inovação educacional de tal porte.

1.2.2 Avaliação na organização em ciclos

Uma organização que visa romper com um sistema tido como exclusivo tem de considerar as condições histórico-sociais que condicionam o processo pedagógico mediante um debate sobre os valores-base dos educadores para justificar muitas de suas atitudes e concepções, sobretudo as relativas à importância da avaliação. Tratar da avaliação mais atentamente nesse contexto significa mudar não os seus procedimentos, mas seus fundamentos, de modo a articulá-los com o desenvolvimento do conhecimento discente (ALAVARSE, 2002).

A avaliação tem sido preocupação central na escola organizada em ciclos, pois desafia dirigentes, professores, alunos, pais e sociedade. Tem de ser vista com atenção porque — como diz Freitas (2003) — os ciclos contrariam a lógica da avaliação na escola seriada: se na escola seriada ela é vista como meio de manter os melhores à frente dos mais fracos, na escola em ciclos ela passa a garantir ao professor uma visão dos ritmos de aprendizagem de cada aluno. Para Menga Lüdke (2001), na organização em ciclos tem de imperar a avaliação em sentido pleno: fornecedora de informações para facilitar o percurso do aluno, porque oferece uma base para se definir um tempo máximo possível para que a aprendizagem aconteça, o que não ocorre na escola seriada, que “[...] nega a capacidade de aprender de alguns seres humanos, ou em melhor hipótese, responsabiliza individualmente aqueles que não aprenderam no tempo previsto dentro do tempo estipulado” (FETZNER, 2009, p. 63).

Alavarse (2007) afirma que há uma resistência a mudanças na forma de avaliar, resultante da quase-identidade que, por tradição, criou-se entre avaliação e escolarização. Mais que isso, graças a uma preocupação técnico-instrumental, a avaliação passou a ser vista como objeto isento de interesses sociais. Por isso, a forma de se concebê-la e praticá-la é central numa mudança no fazer pedagógico. Como quer Freitas (2003, p. 63), a “[...] questão da avaliação e da reprovação tem de ser colocada no contexto das relações que ocorrem no interior da sala de aula, da escola e da sociedade”.

Todavia, a resistência não se resume à avaliação, pois há um discurso docente contrário aos ciclos cujo argumento central é:

[...] incapacidade [dos ciclos] de ensinar as disciplinas escolares tradicionais. Formuladores de políticas, pais, professores e estudantes têm apresentado os ciclos e a progressão continuada como responsável pela existência de crianças analfabetas na escola em séries mais altas a partir da 4ª série de primeiro grau, por exemplo. Contudo, os estudos divulgados pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico do MEC [Ministério da Educação] dão conta de que 51% dos estudantes matriculados nas séries iniciais não sabem ler adequadamente na 4ª série. Não se deve concluir que essa porcentagem de estudantes com dificuldades se deva exclusivamente aos ciclos. (FREITAS, 2003, p. 67).

Além disso, a resistência se mostra na medida em que essa forma de organização escolar dá novas ordens às relações entre estudante e professor. Como diz Sandra Sousa (2007), os ciclos vieram para democratizar o ensino (respeitando as diferenças individuais) e reorganizar a escola (minando-se o papel da avaliação como sustentação — frágil — da educação formal), pois — diz Perrenoud (1999, p. 143) — basta modificar a avaliação “[...] para que uma idéia de escola se desfaça [...] mudar o modo de avaliar pode desestabilizar as práticas e o funcionamento da escola”. Assim, mais que universalizar a educação e garantir discursivamente a todos o direito à escola, é preciso que a escola se abra a todos ao abrir suas portas. Ainda segundo Perrenoud (2001), os ciclos correspondem à preocupação de formar o maior número possível de crianças e adolescentes para uma sociedade complexa, planetária e móvel, instalada num mundo marcado pelo desemprego, por evoluções tecnológicas que logo ficam obsoletas, por conflitos culturais, ideológicos e confessionais.

Afora essa resistência, o senso comum vê a organização escolar em ciclos como promoção automática, e essa visão — diz Roberta Diniz (2007) — leva a uma crítica negativa. Em geral, na visão de alguns professores, pais e alunos, a falta de obstáculos (isto é, de reprovação ou retenção no fim do ano letivo) desvaloriza a escola, o trabalho docente e fornece diplomas a pessoas despreparadas. Assim, ainda segundo essa autora, o que deveria ser progressão continuada se tornou promoção automática.

Essa associação entre ciclo, promoção automática e educação de pouca qualidade foi construída no imaginário sociocultural, mas os dados da realidade contestam tal entendimento. Assim, convém diferenciar promoção automática de progressão continuada, à luz de Mainardes (2001). Segundo ele, a progressão continuada não prejudica a avaliação na aprendizagem do aluno, pois prevê estudos de recuperação para os alunos com defasagem de aprendizagem e sua retenção ao fim do ciclo caso não atinjam níveis desejados de aprendizagem. A promoção automática não se compromete com a aprendizagem, e sim com o tempo de permanência do aluno na escola.

Nesse sentido, quando o ensino se baseia na promoção automática, o aluno permanece na escola durante o tempo mínimo previsto. Por exemplo, no caso do Ensino Fundamental, o tempo é de nove anos. A seqüência dos estudos dos alunos, dentro dos nove anos, independe dos seus resultados nas avaliações, nos estudos de recuperação e, em geral, independe do compromisso com a educação. Ele poderia *frequentar* a escola por nove anos. É fato que a garantia da aprovação pode gerar um desestímulo, tanto a professores, quanto a alunos, e, assim, colocar em xeque a qualidade do ensino e a da instituição. (DINIZ, 2007, p. 44).

Para Diniz (2007), a progressão continuada teria de manter avaliações e estudos de recuperação para suprir defasagens, pois isso possibilitaria respeitar o tempo de

desenvolvimento do aluno no ciclo e conforme os tempos de cada processo de aprendizagem. Caso o aluno não tenha amadurecimento nem adquirido as habilidades propostas no ciclo, poderia permanecer na etapa mais um ano.

A essa associação de ciclos com promoção automática e progressão continuada, acrescenta-se um olhar que vê a correção de fluxo e a organização da escolaridade em ciclos como modelos economicistas para se obterem produtividade e eficiência (MAINARDES, 2001). Se a passagem de uma série à outra descongestiona o sistema educativo e *reduz* gastos, a organização por ciclos (pensadas no conjunto das políticas públicas) vem facilitar o fluxo escolar, *acabar* com a repetência (logo, com os gastos com a educação) e melhorar os índices estatísticos cobrados pelos órgãos de fomento. Por isso, Maria A. Setúbal (2000, p. 17) afirma que,

[...] se programas de aceleração são fundamentais para romper o ciclo da repetência, eles por si sós não têm o alcance de reverter o quadro do fracasso, em direção a um projeto democrático de sistema educacional, se não forem acompanhados de outras políticas que busquem focar não apenas a avaliação e o descongestionamento do fluxo escolar, mas o repensar da desseriação em termos de continuidade da aprendizagem, de conteúdos, habilidades, valores e competências que a sociedade considera relevantes que os jovens detenham ao final dos ciclos de ensino.

Para João Pooli e Márcia Costa (2004), algumas das intenções que estruturam a lógica de implantação dos ciclos são intenções políticas de governo que mostram pouco da realidade em que deveriam se fundar as práticas pedagógicas. Assim, essas mudanças, ora vistas pelo viés pedagógico, ora pelo viés político, confundem o entendimento de como deve ser a prática docente do professor na organização por ciclos. Conforme Fetzner (2007, p.147)

Do ponto de vista político, os ciclos afirmam que todos têm direito à aprendizagem escolar, e que esta é responsabilidade da escola. [...] Do ponto de vista pedagógico, segundo as perspectivas que orientam as descobertas do último século na área educacional, a aprendizagem é possível a todos e se realiza um processo contínuo, mediado pelos coletivos dos quais fazemos parte e individualizado no caminhar de cada aprendiz.

Também cabe dizer que, das numerosas políticas implantadas no Brasil para se garantir o direito a uma educação para todos (democratizar o ensino), os ciclos são mais uma, que ora se reveste de discurso acadêmico — alterar os tempos e espaços escolares —, ora de discurso político — acabar com a repetência, logo melhorar o fluxo escolar pra diminuir gastos públicos com a educação. Com efeito, os ciclos de que se trata aqui derivam de propostas acadêmicas que, uma vez implantadas na escola, encontram problemas para se concretizarem, ora por não ter apoio docente — ponto-chave para o êxito dessa proposta —, ora por serem políticas implantadas de forma descentralizada — só para aumentar o fluxo

escolar. Como a escola não consegue acompanhar esse processo, os professores ora não aceitam as mudanças, ora não as incorporam como algo significativo para transformarem a conduta docente/discente nem a prática pedagógica no sistema educacional.

Assim, se não se duvida de certos objetivos das políticas públicas (diminuir gastos públicos com a educação), também não se duvida de que, às vezes, esse discurso tem tom pedagógico (flexibilizar espaços e tempos escolares) e de que as mudanças são implantadas vertical e autoritariamente no sistema educacional, sem considerar o entendimento que o professor tem delas. O resultado prático inclui só o descongestionamento do sistema escolar (como na seriação) e o descontentamento docente, pois os professores não conseguem, nem de longe, fazer os alunos aprenderem mais e com mais significação para deles — objetivo central da organização escolar por ciclos.

1.3 Organização em ciclos em Minas Gerais

Se a seriação continuou mesmo em meio a críticas, debates e tentativas de mudança, isso não impediu os ciclos de consolidarem na rede de ensino de várias regiões do país mesmo com argumentos contrários a essa proposta. Nas escolas mineiras, essa consolidação se desdobrou ao longo de três décadas.

As discussões sobre a evasão e repetência começaram em Minas Gerais em 1969, quando foi feita uma primeira experiência de mudança da organização escolar em Juiz de Fora. Contudo, só na gestão do governador Hélio Carvalho Garcia (1985–6) essa mudança ocorreu em maior escala, ao se estender à rede estadual de ensino. Segundo Livia Souza (2005, p. 49), tal mudança ocorreu num contexto de “[...] luta de uma escola pública de qualidade para as camadas populares, consoantes a um ideário de democratização que se fazia presente num movimento de renovação social, política e pedagógica que estava sendo construído no contexto brasileiro”. Como informa essa autora, em 1983, ápice desse movimento político, aconteceu o I Congresso Mineiro de Educação (CME), com três objetivos centrais: diagnosticar a situação educacional em Minas, conhecer as propostas pedagógicas da rede pública e sistematizar ações alternativas para construção de uma política educacional.

Com as mudanças derivadas desse congresso, a resolução 5.231/84 da Secretaria do Estado de Minas Gerais (SEE/MG) instituiu experimentalmente o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), implantado nas escolas em 1985. Concebido como bloco único de dois anos, CBA objetivava reduzir a repetência na passagem da primeira à segunda série do ensino

fundamental, para assegurar ao aluno a possibilidade de conquistar conhecimentos de leitura mediante um processo de ensino e aprendizagem contínuo. De acordo com a SEE (MINAS GERAIS, 1984), a proposta do CBA se guiava por estes objetivos:

- flexibilizar o tempo escolar, o ritmo e o trabalho discente;
- garantir aprendizagem contínua e dinâmica;
- unificar o tempo correspondente às séries iniciais em um bloco só;
- dar oportunidades pedagógicas possíveis para garantir ao aluno a continuidade da aprendizagem e sua permanência na escola;
- apresentar alternativas metodológicas;
- avaliar continuamente o processo de ensino e aprendizagem;
- dar à escola a possibilidade de definir seu projeto educacional;
- criar uma estratégia para que os profissionais da escola discutissem suas condições de trabalho.

A implantação dos ciclos enfrentou dificuldades, sobretudo resistência de professores, pais, alunos e comunidade, por causa de mudanças no tempo-espço escolar, no currículo e na avaliação. Em suma, o CBA não se fez sem problemas, reconhecidos pela própria secretaria:

A SEE/MG realizou, posteriormente, avaliação do processo do CBA, revelando a extensão das dificuldades encontradas. Entre elas a dificuldade de compreensão da organização escolar em ciclos de alfabetização pelos professores e o não-envolvimento dos demais profissionais da escola, descaracterizando uma proposta participativa; a rotatividade dos professores, ocasionando descontinuidade ao processo de ensino/aprendizagem; a dificuldade de liberação de recursos financeiros previstos para efetivação das medidas de implementação do CBA; dificuldades na operacionalização das decisões, devido aos entraves administrativos. Contudo, apesar das dificuldades citadas, os resultados de desempenho escolar e as taxas de evasão e repetência apresentaram-se melhores do que no período anterior à implantação do processo. Comparativamente, os índices dos alunos concluintes aprovados na 2ª série do 1º grau em 1983 eram em torno de 62% e, em 1986, elevaram-se para 83%. (MATTOS, 2004, p. 98).

Após uma avaliação do CBA e de seus problemas, foi visto como necessário um conjunto de ações que englobassem a discussão do processo educacional, da democratização da escola pública, da reforma curricular e da qualificação do professor como princípios básicos da qualidade do ensino na escola pública.

Todavia — diz Maria J. Mattos (2004) —, as medidas para implantação do CBA não foram levadas adiante por causa da mudança de governo: sucessor de Hélio Garcia, Newton Cardoso priorizou um projeto de modernização e racionalização do estado em sua gestão (1987–91). Dando mais ênfase à política, ele se concentrou na administração, ou seja, revelou sua falta de visão global e articulada das questões educacionais, explicitada numa pedagogia técnico-racionalista, e de apoio à proposta dos ciclos. No dizer de Souza (2005), embora algumas escolas continuassem organizadas em ciclos, as séries voltaram a grande parte delas nesse período — indício de um rompimento com a renovação iniciada nos anos de 1980. Para Mattos (2004), as medidas adotadas na gestão de Newton Cardoso tiveram efeitos imediatos no desempenho da escola pública estadual: acentuaram a descontinuidade das políticas educacionais e ocasionaram sérios problemas ao modo de implantação dos ciclos, pois nessa gestão uma visão universal de um conhecimento acabado característico da seriação marcou o CBA.

Com efeito, em Minas Gerais, no final da década de 80, os números que revelam o baixo desempenho da escola pública não diferem muito da média nacional e são também assustadores; a média de repetência no CBA na rede estadual, em 1989, alcançou o índice de 43,09%. (SEE/MG, 1990). Além dos altos índices de repetência, o diagnóstico realizado pela SEE/MG aponta como um dos principais desafios a serem enfrentados na gestão que se iniciava, a ineficiência do sistema de ensino. (MATTOS, 2004, p. 101).

Sucessor de Newton Cardoso, Hélio Garcia (gestão 1991–4) retomou o CBA. Para Souza (2005), embora as avaliações anteriores tivessem demonstrado pouca compreensão dos professores quanto aos fundamentos dessa organização, o CBA é apontado como solução para reverter o problema da baixa qualidade de ensino em Minas Gerais. Segundo Mattos (2004), as estratégias previstas supunham o envolvimento, o comprometimento e o esforço dos diversos atores do sistema educacional para fortalecer a escola: isso era visto como condição necessária a uma gestão educacional com instituições escolares autônomas, capazes de definir seu projeto pedagógico e responder por sua atuação.

Ao definir a política educacional para o período 1991–4, a SEE priorizou estas áreas: autonomia da escola, fortalecimento da direção escolar, capacitação, aperfeiçoamento e carreira docente, avaliação do ensino e integração com os municípios. Para Souza (2005, p. 55), “A característica mais importante desta reedição do CBA, em 1991, foi a instalação de um processo contínuo e irreversível de mudanças na concepção da escola, quer na área pedagógica, quer na área das relações sociais e políticas da educação”. O CBA passou a ser

visto, então, como ferramenta primordial para combater o “fracasso” escolar e corrigir o fluxo na escola.

No governo de Eduardo Azeredo (1995–8),⁷ o sistema de ensino começou com 40% de alunos que chegavam à quarta série sem reprovação; entre 1995 e 1996 a taxa de repetência foi de 26% e a de distorção idade–série, 37,4% (MEC/INEP, 2001). Portanto, pelos estudos sobre a realidade dessa gestão, nota-se a resistência dos professores à organização por ciclos, que levou o governo a se movimentar para conscientizar e sensibilizar seu professorado.

A resolução 8.086/97 da SEE instituiu o Regime de Progressão Continuada com o CBA, que compreendia as três primeiras séries do ensino fundamental (primeira série sem reprovação). “[...] O CBA [...] foi revisto e expandido até a 3ª série, no ano letivo de 1997. Nesse caso, a decisão parte de avaliações e estudos dentro do Estado, uma vez que não havia tempo hábil de sofrer a influência direta da LDBEN.” (DINIZ, 2007, p. 57).

Influenciada pela queda nos índices de repetência e evasão, resolução 12 da SEE (26 de janeiro de 1999) ampliou para dois ciclos o regime de progressão continuada no ensino fundamental: primeiro CBA (primeiro e segundo ano de escolaridade) e segundo CBA (terceiro e quarto ano de escolaridade).⁸ A medida visava diminuir as taxas de repetência e distorção idade–série, que, mesmo menores, persistiam no nível fundamental.

Em 2000, outra resolução da SEE (6/2000, de 21 de janeiro) reorganizou os ciclos em Ciclo Básico (três anos) e Ciclo Intermediário (um ano). Essa nova organização, que vigeu até 2003, previa a retenção só no fim do Ciclo Básico e no fim do Intermediário (no terceiro e no quarto ano de escolaridade).

Em 2005, o parecer 24 do Conselho Nacional de Educação/Conselho da Educação Básica (CNE/CEB) instituiu o ensino fundamental de nove anos, incorporando-lhe classes de alunos de 6 anos de idade. Para atender a esse parecer os cinco primeiros anos do ensino fundamental foram divididos em Ciclo Inicial de Alfabetização (primeiro ano de escolaridade) e CBA (segundo e quinto ano de escolaridade).

⁷ Durante o mandato de Azeredo foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), cujas exigências atingiram a política educacional de Minas (DINIZ, 2007), que viveu uma continuidade e estabilidade incomuns do gerenciamento anterior

⁸ Nos quatro anos iniciais do ensino fundamental, o aluno não poderia ser retido. Se fosse tido como apto a cursar o quinto ano ao concluir o quarto, continuaria seus estudos; do contrário, teria de fazer um ano de “estudos complementares”, como estabelecia a resolução 12/1999 da SEE/MG.

QUADRO 3
Consolidação dos ciclos na rede de ensino municipal de MG

ANO	NOMENCLATURA	ETAPAS
1985	Ciclo Básico de Alfabetização	Somente 1ª série sem reprovação
1997	Ciclo Básico de Alfabetização	Da 1ª à 3ª série
1999	1º Ciclo de Formação Básica	1º e 2º ano de escolaridade
	2º Ciclo de Formação Básica	3º e 4º ano de escolaridade
2000 a 2003	Ciclo Básico	Do 1º ao 3º ano de escolaridade
	Ciclo Intermediário	4º ano de escolaridade
2004	Ciclo Inicial de Alfabetização	1º ano de escolaridade
	Ciclo Complementar de Alfabetização	Do 2º ao 5º ano de escolaridade

A implantação dos ciclos nas escolas estaduais de Minas Gerais foi influenciada pela proposta da Escola Plural em Belo Horizonte, cujo principal idealizador fora o secretário municipal de Educação entre 1993 a 1996, Miguel Arroyo. Convém ressaltar, porém, que, embora o discurso pedagógico das propostas estaduais se assemelhe à proposta da Escola Plural, os paradigmas que as orientam são distintos. Conforme Miranda (2007), os antecedentes que marcaram o surgimento da Escola Plural incluíram a adoção de uma proposta que incorporasse os princípios que o grupo de educadores discutia nos fóruns sobre a LDBEN, a influência da proposta da Escola Cidadã da cidade de São Paulo e a reivindicação do magistério local de que a orientação pedagógica adotada respeitasse a autonomia de cada escola no que se refere a desenvolver seu próprio projeto pedagógico.

Segundo Alavarse (2002), a proposta político-pedagógica da Escola Plural se sustentava na organização escolar em Ciclos de Desenvolvimento ou de Formação, e sua elaboração partiu de uma problematização na escola quanto ao desenvolvimento de projetos próprios. O tempo de escola deveria se caracterizar por uma socialização-vivência de alunos e profissionais e garantir os diversos ângulos que se pudessem dar à formação humana. Tratava-se de

[...] uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta. (ARROYO, 1999, p. 158).

Eis a divisão da organização dos ciclos de desenvolvimento humano:

1º Ciclo (infância) compreendendo alunos de 6 a 9 anos de idade; 2º Ciclo (pré-adolescência) compreendendo alunos de 9 a 12 anos de idade; 3º Ciclo (adolescência) compreendendo alunos de 12 a 14 anos de idade. [...] O ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. À escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade. (DALBEN, 2000, p. 21).

Os professores classificavam os conteúdos segundo o entendimento do que se via como básico para cada disciplina e conteúdos que impulsionassem as potencialidades dos educandos. No dizer de Alavarse (2007), isso se materializaria mediante a definição do coletivo docente de cada ciclo, mudando o eixo das disciplinas para questões que propiciassem o desenvolvimento discente.

Os conhecimentos passaram a ser construídos em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo, por isso mesmo, associados aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais neles presentes. Um dos desafios postos foi a conjugação do “aprender a aprender” com o “aprender a viver”. O conhecimento passou a ser considerado global, tendo muitas dimensões a serem levadas em conta, como aprender participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. (MIRANDA, 2007, p. 65).

Ainda segundo Alavarse (2007), a avaliação perdeu seu caráter classificatório e foi posta como instrumento a serviço da aprendizagem e orientada para todo o processo de ensino e aprendizagem; logo, não cabia mais avaliar para classificar, aprovar ou reprovar, tampouco centrar a avaliação no discente. Agora cabia ampliá-la para incluir todos os aspectos e sujeitos da ação educativa.

Como informa Mattos (2004), na gestão do governador Itamar Augusto Cautiero Franco (1999–2002), mais precisamente no início de 1999, a SEE delegou às escolas públicas da rede estadual a competência de definir a forma de organização do ensino fundamental; também lhes deram a responsabilidade de discutir as formas de organização escolar — se ciclos, fases, períodos, séries ou semestres — e adotarem recursos pedagógicos de disposição, reclassificação, progressão parcial ou continuada, aceleração de estudos, avaliação contínua e cumulativa de desempenho do aluno. Mas a promoção automática não era permitida. As escolas que optaram por continuar com os ciclos tinham de se organizar segundo as exigências do Estado.

Nessa perspectiva, a legislação orientava que o regime de ciclos deveria se estruturar com base em outro paradigma: organizar o tempo e o espaço da escola fundamental no mesmo ritmo e nos ciclos do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência, ou seja, a proposta previa a distribuição das atividades escolares em 3 (três) ciclos: *Ciclo Básico* com crianças de entre os 7 e 9 anos de idade, os três primeiros anos de escolarização; *Ciclo Intermediário* para crianças entre 10 e 12 anos, equivalente ao quarto, quinto e sexto ano de escolarização; *Ciclo Avançado* para adolescentes entre 13 e 14 anos, formado pelos dois últimos anos do ensino fundamental. (MATTOS, 2004, p. 116–7).

Por fim, convém ressaltar que, segundo Souza (2005), se o governo deu autonomia às escolas para escolherem sua forma de organização, ele continuou a afirmar a necessidade

de garantir a permanência do aluno na escola. Isso pressionou a escola e os professores a reordenarem seu sistema de ensino pela organização em ciclos.

Na gestão do governo de Aécio Neves (2003–), a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais — diz Mattos (2004) — estruturaram-se em cinco anos iniciais e quatro finais. Com essa mudança, a organização do ensino fundamental nos anos iniciais passa a ter dois ciclos: um de alfabetização inicial (três anos), outro complementar (dois anos).

A base da política educacional do governo Aécio Neves pauta-se pela valorização da autonomia administrativa da escola, investimento em infraestrutura e criação de programas-piloto para a efetivação de alguns projetos, como a Escola-Referência e também as escolas em tempo integral. Há que se ressaltar que foi nesse período que o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação, uma das garantias da LDBEN, foi implantado pela Lei Estadual n. 15.293, de 5/8/2004. (DINIZ, 2007, p. 58).

Considerando-se a necessidade de proporcionar à criança mais tempo de convívio escolar e mais oportunidades de aprendizagem, o ensino fundamental foi organizado em nove anos, estruturados assim: cinco anos iniciais em ciclos e quatro anos finais em anos de escolaridade. Essa organização foi referendada pela resolução da SEE 1.086, de 16 abril de 2008; pela LDBEN; pela resolução 2 do Conselho Nacional de Educação/Conselho da Educação Básica (CNE/CEB), de 7 abril de 1998; pelo decreto 43.505, de 6 agosto de 2003; e pela resolução 430, de 7 agosto de 2003.

Como foi dito, os anos iniciais são organizados em dois ciclos.

No primeiro, serão matriculadas crianças de 6 anos de idade em diante e as atividades pedagógicas serão organizadas de modo a assegurar capacidades referentes à leitura e escrita, tidas como necessárias à expressão, comunicação e participação em práticas sociais letradas, bem como ao desenvolvimento do gosto e apreço pela língua escrita. Na área de matemática, todos os alunos deverão compreender o sistema de numeração, dominar fatos fundamentais da adição e subtração, fazer cálculos mentais com números pequenos, dominar conceitos básicos relativos a grandezas e medidas, espaços e formas e resolver operações matemáticas com autonomia. Se o aluno, ao fim desse ciclo, não tiver alcançado essas capacidades, a escola pode retê-lo a fim de que ele tenha mais tempo para desenvolver tais capacidades.

No Ciclo complementar, serão matriculados alunos que já desenvolveram as habilidades de ler e escrever e que, ao fim desse ciclo, deverão ser capazes de ler, compreender, retirar informações contidas no texto e redigir com coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical. Na matemática, deverão dominar e compreender o uso do sistema de

numeração, os fatos fundamentais da adição, subtração, multiplicação e divisão, fazer cálculos mentais, resolver operações matemáticas mais complexas e ter conhecimentos básicos relativos a grandezas, medidas, espaços e formas.

Assim, a programação curricular dos anos iniciais no campo da linguagem e no da matemática tem de ser estruturada de forma a ampliar capacidades e conhecimentos, dos mais simples aos mais complexos, e incluir a alfabetização e o letramento articulada e simultaneamente.

Para Mattos (2004), embora haja diferenças entre as medidas adotadas e as políticas educacionais das gestões de governo aqui descritas, também há semelhanças: mudança na gestão educacional; redefinição de competências e transferência de poder decisório; mecanismos de descentralização, desconcentração — porém com mais controle das ações do poder central — e avaliação do sistema de ensino e verificação de desempenho dos estudantes; programas de capacitação continuada de docentes; reorganização dos tempos e espaços escolares como alternativa para ampliar o fluxo escolar e reduzir taxas de repetência; estratégias voltadas à equidade e qualidade do ensino; racionalização das questões administrativas articuladas com o financiamento da educação e outros. Ainda segundo esse autor, ao se investigarem os processos de implementação, ruptura e continuidade da organização escolar em ciclos em Minas Gerais, alguns aspectos se desvendaram como desafios em estratégias dessa natureza, como a discordância entre propostas de mudanças formuladas pela SEE e a efetivação dessas estratégias nas instituições escolares, onde essas medidas se concretizam.

Isso posto, penso que o direito a uma escola de qualidade, mais que prever reorganização dos tempos de aprendizagem, tem de prever formas de escolarização conformadas às necessidades de cada região, de cada aluno, de cada escola. Vejo como infrutífera uma discussão sobre certas questões relativas ao ensino básico sem que se discuta, antes, a lógica da organização escolar no quesito ensino e aprendizagem. Do contrário, as possibilidades que vejo são de ajustes, e não de transformação. Na sociedade do presente, marcada pela competitividade mercadológica e profissional, a escola é indispensável para formar cidadãos capazes de cumprir as exigências impostas por tal sociedade. Essa formação começa no ensino básico como estágio elementar para aquisição de conhecimentos imprescindíveis a uma posição mais segura e confortável no mundo do emprego alienante.

2 CICLOS ESCOLARES NA VISÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Este capítulo enfoca as concepções e práticas pedagógicas de professoras atuantes numa escola organizada em ciclos. Como trabalho com relatos, resultantes de entrevistas semi-estruturadas, uso a palavra concepção, em vez de representação, porque — conforme Tânia Dauster (2000) e José Guilherme Magnani (1986) — o uso excessivo desse último termo nas pesquisas que usam entrevistas banalizou seu conceito. Em estado de dicionário, representação é o “ato ou efeito de representar(-se)”, “reprodução daquilo que se pensa” e, ainda — em filosofia —, “conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento” (dicionário Aurélio). O historiador francês Roger Chartier (1990, p. 17) vê a representação como algo social e associado com uma prática cultural; refere-se à construção e leitura da realidade social tal como se apresenta em diferentes espaços e tempos. Logo, representações são esquemas construídos, “[...] classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreensão do mundo real”. Para ele, o conceito de representação permite compreender como os sujeitos apreendem o mundo. Enfim, ao me referir ao termo práticas, entendo-o à luz de José Gimeno Sacristán (1999), para quem a prática do professor é cultura objetivada na forma de um legado imposto aos sujeitos, expressando-se como sabedoria compartilhada, ações a serem executadas ou mesmo estilos docentes.

Dito isso, meu objetivo central nesta pesquisa foi ouvir não só o que as professoras entendem por ensino, aprendizagem e avaliação, mas também — e sobretudo — o que pensam da organização escolar em séries e em ciclos. Suponho que ouvi-las é fundamental para compreender a problemática da organização escolar em ciclos. Buscar a realidade de professores e professoras, sua história e sua experiência, relatadas em sua fala, é assegurar um direito que lhes vem sendo negado: opinar sobre seu trabalho. Com efeito, para Ivor Goodson (2000), no mundo de desenvolvimento do profissional da educação tem faltado um ingrediente central: a voz do professor. Isso porque “O estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa” (GOODSON, 2000, p. 70).

Noutros termos, prestar atenção aos relatos sobre o trabalho do professor é enxergar — segundo Maria Laura Franco (2005) — a atividade docente como processo em que dimensões pessoais e culturais interferem, modificam e compõem as condições da prática

docente. As experiências⁹ de professores e professoras relatadas à luz de uma prática construída na escola revelam angústias, problemas e soluções encontradas, por isso permitem entender melhor seu trabalho. Acrescente-se que, conforme Martin Heidegger (1987), desenvolver experiências com a fala é se deixar abordar pela interpretação desta, submeter-se a ela; logo, se é verdade que a existência humana reside na fala, então a experiência que se faz com esta leva ao interior daquela.

Ouvir os docentes é, então, deixar de lado a visão positivista de pesquisa que afasta a teoria da prática: é pressupor que esta é imprescindível àquela prática e que ambas têm de coexistir; é se pôr acessível à troca de experiências, vivências e conceitos, pois

A educação, em seu sentido mais genuíno, é ação de pessoas, entre pessoas e sobre pessoas. O que acontece no mundo educativo tem muito a ver com os agentes que dão vida, com suas ações, às práticas sociais que acontecem nos sistemas educativos e em torno dos mesmos. (SACRISTÁN, 1999, p. 30).

Ainda é preciso entender que professores e professoras constroem suas concepções e práticas ao longo de suas vidas, tanto no ambiente de trabalho quanto fora dele. Assim, busquei — como recomenda Maria Izabel Cunha (1997, p. 3) — trabalhar com narrativas, pois elas possibilitam “[...] a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino”.

Para compreender as concepções docentes sobre a organização escolar em ciclos, decidi percorrer o caminho da pesquisa qualitativa, que permite trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e aspectos da realidade que não podem ser quantificados. A pesquisa qualitativa requer uma investigação descritiva e dá importância vital aos significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos pesquisados. Para Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), na investigação qualitativa, se o ambiente natural é a fonte direta dos dados, o investigador é o instrumento central da pesquisa, que tende a analisar seus dados de forma indutiva e focar mais o processo que o produto da investigação. Ao se referir à epistemologia da pesquisa qualitativa, Rey (2005) argumenta que esta requer compreender a investigação como ato de comunicação, pois homens e mulheres permanentemente (se) comunicam nos diversos espaços sociais que ocupam; para ele, “[...] a comunicação será a via em que os participantes de uma pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições” (REY, 2005, p. 14).

⁹ Emprego o termo experiência no sentido dado por Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 27): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca. [...] tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece [...]”

Posto isso, esta investigação se caracteriza como estudo de caso. Para André (2005, p. 33), o estudo de caso enfoca um fenômeno particular e visa “[...] fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis”. Entende essa autora que o estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda, representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes em dada situação social. Também embasam este trabalho as idéias de Bogdan e Biklen (1994), para quem o estudo de caso é um esforço de compreensão da realidade, o que requer uma observação e descrição detalhada de dado contexto e/ou dada situação. Optei por essa metodologia porque permite que se identifiquem características específicas do entendimento de professores e professoras sobre a organização escolar em ciclos.

Esta pesquisa se propôs a verificar o que pensam algumas professoras sobre essa forma de organização escolar com base num caso singular. Sua primeira etapa consistiu numa pesquisa bibliográfica — livros, artigos, dissertações e teses — para se verificar como autores e autoras distintos tratam da organização escolar em ciclos. Também fiz uma pesquisa de campo, cujo intuito fora obter informações mediante entrevista semi-estruturada com docentes atuantes numa escola com tal organização.

Antes de iniciar as entrevistas, atentei-me às orientações de Chantal de Tourtier-Bonazzi (2005) para seleção dos sujeitos, local de realização da entrevista e roteiro de perguntas. Assim, escolhi trabalhar com professoras da Escola Municipal Vicente Luiz Alves, em Carneirinho (MG), por causa da localização da escola e porque conheço a maioria das professoras que lá lecionam (assim seria mais fácil obter de bom grado as entrevistas e estabelecer um diálogo mais pessoal na relação entre entrevistador e entrevistado; como adverte Tourtier-Bonazzi [2005], o sucesso da entrevista depende da relação de confiança entre um e outro). Para Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é usada para se recolherem dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia de como os sujeitos interpretam aspectos do mundo, algo essencial para se entender como o professor ou a professora compreende o contexto escolar, os conhecimentos que constrói mediante suas vivências na escola e as histórias que tem para contar sobre seu ofício.

O convite para a entrevista foi feito a 39 professoras¹⁰ e a 4 supervisoras. Dentre aquelas, seis concordaram em conceder a entrevista; as demais, não (disseram que não

¹⁰ Daqui em diante, refiro-me aos sujeitos da pesquisa como professoras, pois todas são mulheres.

saberiam falar sobre o assunto). Das quatro supervisoras, uma aceitou o convite.¹¹ O pequeno número disposto a ser entrevistado me assustou de início, mas ao entrevistá-las entendi por que tão poucas se dispuseram a participar da pesquisa: quase todas disseram que era difícil falar de sua prática — não estavam acostumadas a isso. Mas ainda que tenham sido poucas, as entrevistas bastaram para me ajudar a compreender o objeto da pesquisa.

As entrevistas seguiram um roteiro (APÊNDICE A, p. 84) que inclui questões (algumas de múltipla escolha, a maioria questões abertas) sobre a formação inicial e continuada das professoras, sua experiência profissional e suas opiniões sobre a organização escolar em ciclos. As perguntas foram elaboradas com a preocupação de que não induzissem as entrevistadas a darem certas respostas nem as intimidassem; ao mesmo tempo, que lhes permitissem expressar suas opiniões e idéias com liberdade. As docentes foram entrevistadas em sua residência. Segundo Tourtier-Bonazzi (2005, p. 236), quando a entrevista ocorre no local de trabalho,

[...] o entrevistado pode ser influenciado pelo ambiente e sentir diversas pressões. Em casa se sentirá mais à vontade, num ambiente que conhece, cercado de recordações, fotografias suscetíveis de avivar sua lembrança, e poderá ver seus familiares.

No decorrer das entrevistas pude perceber que nem entrevistadas nem eu lembrávamos da existência do gravador, que a princípio nos inibira um pouco. De início, receosas de falarem ao microfone, as professoras não mediram esforços para relatar vivências, medos, inseguranças e ressentimentos relativos à escola e à organização escolar em ciclos. Talvez isso tenha ocorrido porque procurei ser bastante flexível no uso do roteiro para a entrevista, conforme orientação de Bogdan e Biklen (1994, p. 137). “[...] ser flexível significa responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados”. Além disso, a entrevista face a face — diz Szymanski (2002) — é fundamentalmente uma interação humana, na qual estão em jogo expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações, tanto do entrevistado quanto do entrevistador.

Os relatos foram transcritos na íntegra (APÊNDICE B, p. 85) logo após cada entrevista, para que fossem fiel ao máximo ao discurso do docente. Como quer Tourtier-Bonazzi (2005, p. 239), “[...] toda transcrição, mesmo bem feita, é uma interpretação, uma recriação, pois nenhum sistema de escrita é capaz de reproduzir o discurso com absoluta fidelidade; de certa maneira é uma traição à palavra”; ao transcrever — diz esse autor —, todo

¹¹ A partir daqui não mais distingo professora de supervisora porque esta tem experiência docente e as questões da entrevista não diferenciam uma função da outra.

historiador, ou seja, todo pesquisador, tem de achar um meio-termo entre a fidelidade máxima ao discurso e a necessidade de torná-lo legível ao leitor. Conforme Bogdan e Biklen (1994), meu papel como pesquisadora foi compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los.

Entretanto, eliminei do texto transcrito traços orais típicos do falar regional das professoras e frases repetidas que, muitas vezes, permeiam as entrevistas. Também fiz o possível para preservar as escolhas lingüísticas e o pensamento das entrevistas ao responderem às minhas perguntas. A análise do conteúdo das entrevistas foi feita com base na transcrição. Nesse processo, selecionei trechos sobre os diferentes assuntos abordados nas entrevistas, os quais foram organizados segundo os conteúdos neles tratados: opinião das professoras sobre a implantação dos ciclos, práticas que desenvolvem nessa forma de organização escolar e avaliação. A análise foi respaldada pelo referencial teórico estudado em etapa anterior à pesquisa de campo.

2.1 A cidade e a escola

Situada na região de Frutal (MG), Carneirinho foi fundada em 1954. Sua população foi estimada, em 2008, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 9.129 habitantes, numa área de 2.061 quilômetros quadrados — a densidade demográfica é de 4,10 hab./km² (CARNEIRINHO, 2009). Compõem o município a cidade e os distritos de Fátima do Pontal, Estrela da Barra, São Sebastião do Pontal e as vilas Gracilândia e Aparecida do Paranaíba. Carneirinho fica na confluência dos rios Grande e Paranaíba no Triângulo Mineiro, extremo oeste de Minas, e se limita com Goiás (GO), São Paulo (SP) e Mato Grosso do Sul (MS).

Tem acesso rodoviário pelo Pontal do Triângulo e leste do MS. Dista 296 quilômetros de Uberlândia (MG), 350 de Uberaba (MG), 835 de Belo Horizonte (MG), 700 de Brasília (DF) e 688 de São Paulo (SP). Sua malha viária inclui a BR-497, que liga Carneirinho aos municípios de Iturama (MG) e Paranaíba (MS), e estradas municipais que ligam o município de Limeira d'Oeste e as demais sedes dos distritos. Dois portos hidroviários ativos ligam o distrito de Estrela da Barra ao município de Santa Albertina (SP) e o distrito de Fátima do Pontal ao município de Santa Clara d'Oeste (MG) (FIG. 1). Em sua economia se destacam a atividade agropecuária — cerca de 60% do Produto Interno Bruto (PIB) — e indústrias de derivados do leite, têxteis e de açúcar.



FIGURA 1 – Contexto geográfico do município de Carneirinho
 Fonte: CARNEIRINHO, 2009.

TABELA 1
 Distribuição das escolas municipais de Carneirinho — 2008

ESCOLAS MUNICIPAIS	NÚMERO DE PROFESSORES	NÚMERO DE ALUNOS	LOCALIZAÇÃO
E. M. Vicente Luiz Alves	37	553	Carneirinho (cidade)
E. M. Olegário Francisco de Queiroz	16	233	São Sebastião do Pontal (distrito)
E. M. Estrela da Barra	12	105	Estrela da Barra (distrito)
E. M. Santa Madalena	6	69	Fátima do Pontal (distrito)
E. M. Nilo Peçanha	3	27	Vila Aparecida do Paranaíba
E. M. Gracilândia	3	30	Vila Gracilândia (vila)
Total	77	1.017	

O município de Carneirinho tem seis escolas municipais e três estaduais, distribuídas nas zonas urbana e rural; são 1.017 alunos e 77 professores (TAB. 1). A escola pesquisada, freqüentada por alunos da cidade e das cercanias, foi criada em 12 de março de 1987, via decreto 26.803, publicado no *Diário Oficial* de Minas Gerais de 13/3/1987, com o nome de Escola Estadual de Primeiro Grau do Distrito de Carneirinho (primeira a terceira séries). À época, foram criados oito cargos de docente, um de auxiliar de secretaria II, três de serviçal. Em 1988, o decreto 27.872 (de 12 de fevereiro de 1988) mudou o nome para Escola Estadual Vicente Luiz Alves, em homenagem a um dos moradores mais antigos do município. A escola se tornou municipal via resolução 7.741, de 23 de outubro de 1995 (nesse ano,

contava com diretora, nove professoras, cinco serviçais, supervisora e auxiliar de secretaria), e sua entidade mantenedora passou a ser a prefeitura de Carneirinho.

Convém ressaltar que, mesmo sendo municipal, a escola segue orientação do governo de Minas Gerais relativamente aos ciclos. Ao contrário da Escola Plural, fundada na psicologia cognitiva — espaço e tempo de socialização dos alunos são os elementos a serem primordialmente considerados na escolarização —, o objetivo central da implantação dos ciclos na proposta estadual foi melhorar o fluxo dos alunos. Orientadas pelo liberalismo, as diretrizes oficiais do governo estadual entendem o fracasso escolar como consequência de um mau gerenciamento da educação — daí sua preocupação em reformar e equipar as escolas, bem como ensinar os gestores a melhor gerenciá-la.

A escola tem 71 funcionários: 1 diretora, 2 vice-diretoras, 4 supervisoras, 2 orientadoras educacionais, 37 professores regentes de turmas, conteúdos específicos e auxiliares, 10 auxiliares de serviços gerais, 1 vigia, 2 inspetoras de alunos, 3 auxiliares de secretaria, 1 dentista, 1 auxiliar de dentista, 2 psicólogos, 1 instrutor de informática e 2 bibliotecários.

2.2 As entrevistadas

A professora Rosa¹² tem 35 anos de idade. Graduiu-se em Economia (curso findo em 1995), fez Normal Superior (concluído em 2005) e se pós-graduou em Docência no Ensino Superior — vislumbrando a possibilidade de lecionar em faculdade. Com quatro anos de experiência profissional, atua na escola pesquisada há dois — professora do primeiro ao nono ano. Já lecionou Matemática noutra escola no ensino médio. Sua única atividade profissional remunerada é na escola pesquisada, onde trabalha 22 horas semanais, em cargo concursado.

A professora Mariana tem 27 anos de idade. Fez magistério, concluído em 1998, e começou o curso de Letras, em 1999, o que lhe possibilita trabalhar como pedagoga na escola. Finda a graduação em Letras, começou pós-graduação em Lingüística e Ensino de Línguas, para conhecer mais sua área de formação. Em 2008, terminou outra pós-graduação, em Práticas Educativas, para conhecer mais da área de educação. Ela conta que, nos últimos dois anos, a prefeitura não ofereceu nenhum tipo de formação continuada, exceto uma palestra sobre alfabetização, para a qual convidou alguns docentes; ela afirma que, a cada palestra a que assiste, aprende coisas positivas (e também negativas), que usa o que aprende em sala de aula e que isso lhe possibilita melhorar sua prática. Sua experiência profissional se resume a quatro anos de serviço. Ela trabalha em duas escolas da cidade:

¹² Ao me referir às professoras, usei nomes fictícios para preservar-lhes a identidade, embora tenham consentido a usar seus nomes reais (cf. APÊNDICE C, p. 121).

22 horas semanais na escola pesquisada, como pedagoga do primeiro ao nono ano, e 22 horas na Escola Estadual Bom Sucesso, como professora de Português, em cargo concursado.

A professora Ivone tem 44 anos de idade. Em 1987, finalizou o Magistério, que à época — diz ela — era feito em um ano e meio, aos sábados, em Iturama (MG). Ela esclarece que estudava por módulos, fazia avaliação no fim de cada módulo e fez seis meses de estágio obrigatório para concretizar o curso, mas diz que o estágio não era como hoje: “[...] eu tive que colocar a mão na massa”. Nessa época, ela lecionava em duas escolas, como professora no ensino fundamental. Após alguns anos e por causa da exigência do estado, fez Pedagogia, concluída em 1998. Ela afirma que esse curso deixou a desejar porque “[...] era muito teórico”. Depois, fez pós-graduação em Supervisão Escolar, concluída em 2007, porque percebe que tem facilidade para lidar com outros colegas. Ela tem 21 anos de serviço e trabalha só na escola pesquisada — 44 horas semanais, pois tem dois cargos concursados. Atuou por muitos anos na educação infantil, depois no primeiro ano e hoje no segundo.

A professora Dora tem 37 anos de idade. Fez Magistério, depois Pedagogia com ênfase em supervisão e administração escolar (curso concluído em 1998), e se especializou em Psicanálise da Educação, Psicopedagogia e Psicopedagogia Clínica: segundo ela, áreas que lhe fascinam porque lhe possibilitam conhecer mais as pessoas, sobretudo tendo em vista seu público-alvo. Trabalha na educação há 17 anos; atua como pedagoga na escola pesquisada (22 horas semanais) e supervisora (24 horas semanais) na Escola Estadual Bom Sucesso. Já trabalhou no departamento da educação — algo essencial para que ficasse mais experiente como supervisora, diz ela — e com todas as séries iniciais do ensino fundamental — salvo o quinto ano, porque acha difícil lidar com crianças nessa fase, de mudança.

A professora Vera tem 43 anos de idade. Concluiu o Magistério com especialização em pré-escolar em 1986. Já atuante em Carneirinho, fez depois o curso Adicionais, promovido pelo Estado, e passou a ter a garantia de lecionar para quinta e sexta séries. Em 2002, terminou a graduação em Letras, com ênfase em espanhol. Trabalha há 21 anos e atua nas duas escolas da cidade: 40 horas semanais na estadual — como pedagoga, onde já lecionou para todas as séries, embora tenha mais experiência no quarto e quinto anos — e 22 horas semanais na municipal (escola pesquisada) — como professora efetiva de Português das séries finais do ensino fundamental.

A professora Elaine tem 28 anos de idade. Fez Magistério, concluído em 1997; em 2005, concluiu Pedagogia. Não tem pós-graduação. Faz três anos que trabalha como pedagoga concursada na escola pesquisada, onde leciona no quarto ano do ensino fundamental, com carga horária de 22 horas semanais — no resto do tempo, oferece aulas particulares de reforço em sua casa.

A professora Fátima tem 51 anos de idade. Graduou-se em Pedagogia, Supervisão e Orientação — curso concluído em 1980. Ela diz que, durante sua carreira profissional, participou de vários cursos promovidos pela Superintendência Regional de Ensino de Uberaba, pela SEE e pelo departamento de educação de Carneirinho. Especializou-se em Psicopedagogia, curso que ela acha mais afim à sua área na educação. Ela observa que, de uns tempos para cá, só alguns cursos têm abordado a organização escolar cíclica. Tem 33 anos de experiência profissional e cargo efetivo no Estado, como professora de disciplinas pedagógicas.

Com a extinção do curso de Magistério em Minas, tornou-se professora excedente. Assim, em alguns anos, lida com alunos que têm dificuldades; noutros, como professora de apoio pedagógico, supervisora ou no apoio administrativo. A seu ver, sua função é fazer o que a escola precisa. Tem jornada de 24 horas semanais, na Escola Estadual Bom Sucesso, onde atua no apoio administrativo e, às vezes, no laboratório de informática, para auxiliar os professores. Tem também cargo concursado na escola pesquisada, onde trabalha como supervisora escolar dos três primeiros anos do Ciclo da Alfabetização, com carga horária semanal de 20 horas.

QUADRO 4
Formação acadêmica, local de trabalho e carga horária das entrevistadas — 2008

DOCENTE	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIA DOCENTE	ESCOLAS ONDE ATUA			C. H SEMANAL TOTAL
Rosa	Economia; Normal Superior	Docência no Ensino Superior	2 anos	EMVLA*	1º–9º ano	22 horas	22 horas
Mariana	Letras; Magistério	Linguística e Ensino de Línguas; Práticas Educativas	4 anos	EMVLA EEBS**	1º–9º ano	22 horas 22 horas	44 horas.
Ivone	Magistério; Pedagogia	Supervisão Escolar.	21 anos	EMVLA	2º ano	44 horas	44 horas
Dora	Magistério; Pedagogia	Psicanálise da Educação; Psicanálise Clínica; Psicopedagogia.	17 anos	EMVLA EEBS	Pedagoga Supervisora	22 horas 24 horas	46 horas
Vera	Magistério; Letras		21 anos	EMVLA EEBS	Ens. fund. Pedagoga	22 horas 40 horas	62 horas
Elaine	Pedagogia		3 anos	EMVLA	Pedagoga	22 horas	22 horas
Fátima	Pedagogia	Psicopedagogia	33 anos	EMVLA EEBS	Supervisora Apoio admin.	20 horas 24 horas	44 horas

* Escola Municipal Vicente Luiz Alves.

** Escola Estadual Bom Sucesso.

2.3 Organização em ciclos na ótica das professoras

A organização escolar em ciclos deriva do entendimento de que a aprendizagem tem vínculos fortes com os ciclos de formação (desenvolvimento) humana. Segundo Lídia Nedbajluk (2006), nessa organização escolar, os programas se subordinam aos estágios de desenvolvimento discente. Nesse caso, professores necessitam adequá-los de modo a respeitar esses estágios e promover novas aprendizagens com base em conceitos já desenvolvidos.

A mudança resulta da luta de movimentos educacionais pró-superação de problemas como evasão, repetência e exclusão social, supostamente provocados pela organização seriada. Para Freitas (2003), como as mudanças via decreto não chegam ao processo educativo — permeado pelas necessidades discentes e docentes —, é preciso entender a ação dos agentes sociais que interferem na escola, pois seus problemas, “[...] os mais graves, têm origem histórico-social. Há uma lógica constituída e que reage à mudança de sua função social predominantemente excludente e seletiva”. Daí as dificuldades “[...] dos ciclos para se instituírem e para alterar as regras do jogo da escola” (FREITAS, 2003, p. 34). A escola funciona numa sociedade hierarquizada economicamente, permeada por interesses e finalidades objetivadas por essa sociedade, logo “Contrariar essa lógica é, no âmbito de nossa sociedade atual, um processo possível apenas como resistência” (FREITAS, 2003, p. 35). Mas se há estudiosos favoráveis aos ciclos (Alvarse, Arroyo, Freitas e outros), isso não aplaca a polêmica que tal assunto suscita entre as entrevistadas, e esse é o ponto focal desta pesquisa.

2.3.1 Implantação dos ciclos

Discussões polêmicas dentro e fora da escola acompanharam a implantação dos ciclos. Ao buscar nos depoimentos das professoras a opinião delas sobre os problemas enfrentados à época de implantação na escola pesquisada (os quais impediram ou retardaram tal implantação), foi-me possível identificar que certa resistência a essa organização entre as entrevistadas ocorreu, em parte, porque os foram implementados “por decreto” e sem a preparação necessária das professoras para atuarem nessa forma de organização.

Olha, a organização em ciclos, no início, foi meio colocada garganta abaixo, meio que imposta, não tivemos a oportunidade de escolher. A princípio, os professores trabalharam cada um à sua maneira, pois não houve uma preparação ou um treinamento aos professores, então cada um trabalhava com aquilo que estudava, da maneira que achava que estava certo. Foi muito difícil a implantação dos ciclos, e nós temos até hoje professores que não acreditam, professores que resistem, trabalham mas resistem. Alguns mais atualizados, mais estudiosos acreditam na organização em ciclos. (FÁTIMA).

Essas palavras ressaltam que as propostas de reorganização escolar foram pensadas e elaboradas de cima para baixo, ou seja, sem reconhecer e considerar a realidade de cada escola; logo, aos professores restava fazer o possível. Como diz Elaine, “[...] Até hoje ninguém chegou e abordou adequadamente esta organização [em ciclos], porque sempre é assim: um fala de uma forma, outro fala de outra. Para nós nunca foi dito nada claramente”.

As entrevistas sugerem que as professoras não foram formadas para atuar na organização em ciclos nem informadas sobre como atuar. A professora Elaine, por exemplo, entende que as políticas públicas não têm valorizado a experiência do professor e até desconhecem a importância da participação docente na tomada de decisões, pois, para que de fato haja mudanças na escola, elas precisam ser acatadas e assumidas pelos professores. Na maioria das vezes, não é o que ocorre quanto à implantação de políticas públicas para a educação, como aconteceu com os ciclos. Para Henry Giroux (1997, p. 157),

Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional.

Segundo diz a entrevistada Fátima, há professores que acreditam na organização em ciclos, mas que questionam a forma como foi implantada, pois as escolas não oferecem as condições necessárias ao sucesso dessa organização escolar, a exemplo de salas extras para atendimento individualizado ou em pequenos grupos de alunos com dificuldades para acompanhar a turma, outros recursos pedagógicos que não o livro didático, pagamento de horas extras para os professores atenderem alunos em horários extraclasse e poderem se reunir e discutir coletivamente as dificuldades cotidianas.

Para Vitor Paro (1999, p. 6), a oposição aos ciclos ocorre porque

[...] propor mudanças desse tipo, ignorando os determinantes imediatos da prática escolar, pode significar o comprometimento da iniciativa no sistema como um todo, por não se considerarem os possíveis efeitos desses determinantes sobre a medida em foco [...]. No entanto, em vários sistemas de ensino, os ciclos têm sido introduzidos como medidas isoladas, sem qualquer consideração pelo que acontece no dia-a-dia das escolas.

Segundo Jacomini (2004, p. 406–8),

Três problemas centrais perpassam a implantação das políticas educacionais brasileiras e formam o cenário no qual são construídas as concepções, opiniões e ações dos educadores: 1) geralmente as propostas são elaboradas sem que se tenha uma avaliação sobre os resultados das políticas que as antecederam; 2) raramente elas são discutidas com os educadores e os usuários da escola pública; 3) e, normalmente, não são oferecidas as condições materiais e organizacionais para que elas sejam implementadas a contento.

Dito isso, parece que os problemas em torno da implantação dos ciclos e que entravam sua consolidação poderiam ter sido amenizados, talvez neutralizados, se pais e professores tivessem recebido esclarecimentos prévios. Mudar uma política educacional para outra sem se avaliarem erros e acertos de propostas descartadas cria tanto condições para que os erros se repitam quanto dificuldades para a incorporação da nova proposta na prática docente diária — pois os professores não a compreendem — e para a obtenção de resultados satisfatórios — porque não são oferecidas as condições necessárias à implantação de uma nova proposta.

Para Mainardes (2006, p. 6), “A implementação dos ciclos de cima-para-baixo reforçou a separação entre concepção e execução de política, bem como a idéia de que os professores são meros implementadores de planos e idéias de outros despreparados para contribuir na construção das políticas”. E a fala das professoras deixa entrever o dilema que enfrentam ante as divergências entre os objetivos das propostas políticas e sua efetivação na escola. Elas se dividem em dois grupos: o pró-ciclos — mesmo que sala de aulas lotadas, recursos pedagógicos escassos, docentes sem apoio pedagógico e outros problemas dificultem sua implantação; e o pró-séries — que acredita na reprovação como forma de manter o aluno interessado e comprometido com o estudo.

Para Arroyo (1999), visto que os professores se formaram numa escola seriada, isso contribui para que rejeitem essa forma de organização escolar. Como a prática pedagógica do professor se vincula a sua experiência docente, diz Arroyo que qualquer mudança, pedagógica ou não, requer reflexão prévia sobre os saberes que tal mudança vai exigir. Outros autores compartilham desse entendimento. Soares (2001), por exemplo, afirma que as pessoas reproduzem, em grande parte, conhecimentos que compõem sua história de vida, ou seja, assimilam certas atitudes e certos valores que julgam ser mais adequados a um período específico, até que novas aprendizagens integrem as ações e tomadas de decisão. Sacristán e Gómez (1998, p. 9) afirmam que, se “[...] idéias, valores e projetos se tornam realidade na educação, é porque os docentes os fazem seus de alguma maneira”. No dizer de Maurice Tardif (2002, p. 72),

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc. [que,] longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

Não há dúvida de que a implantação de outra organização escolar provoca mudanças estruturais, sobretudo na forma de os professores trabalharem, além de exigir outra

compreensão do processo de ensinar e de aprender; ou seja, exige outros saberes. Logo, é preciso indagar: que profissional seria necessário formar para se implantarem os ciclos com sucesso? A formação inicial e continuada não teria de se preocupar com essa nova maneira de conceber os primeiros anos de escolarização?

2.3.2 *Recepção ao ciclos*

Com efeito, os professores não são formados para lidar com a heterogeneidade de uma turma que requer atividades diferenciadas, dentre outras mudanças advindas da organização em ciclos. E embora se possa supor que a formação hoje tenha um currículo que preveja essa organização, isto é, que busca habilitar o futuro professor pela reflexão sobre os ciclos, é provável que mesmo as professoras entrevistadas de formação mais recente não tenham participado de uma reflexão que aprofundasse a discussão sobre as questões relativas aos ciclos que têm impacto na prática delas e no sucesso dos ciclos como forma de democratizar a educação e respeitar os ritmos de aprendizagem de cada aluno. A entrevistada Elaine mencionou essa lacuna em sua formação:

Quando eu fui para a faculdade, eu não vi diferença em minha formação, ninguém me disse como usar uma filosofia diferente. Então, nós temos que estar o tempo inteiro nos policiando, pensando: “isso eu posso, isso eu não posso; como eu vou agir, o que eu faço com esse aluno”. (ELAINE)

Nesses termos, é preciso se atentar para a formação docente, pois é nas instituições de formação que se poderá fazer os futuros professores repensarem nas práticas até então usadas pela escola. Quanto aos docentes atuantes, é na formação continuada que poderão encontrar respaldo para repensar em sua prática.

A formação tem sido questionada e reinterpretada constantemente. Há muito se discute a necessidade de qualificá-la cada vez mais, isto é, concebê-la como algo que dê aporte ao professor para atuar não só numa organização escolar em ciclos, mas também numa educação que privilegie a *todos*. Pensar numa formação que habilite o professor a lecionar só na escola cuja organização seja a dos ciclos ou a das séries é, por assim dizer, restringi-la a uma única forma de ser professor, assim como restringir os problemas da educação à sua organização escolar, quando ela tem de ser vista como:

[...] fator de desenvolvimento e transformação humana. Para tanto, um dos pontos cruciais é a formação docente que oriente os futuros professores no sentido de conviver com seu aluno observando os seus comportamentos, conversando com ele, perguntando, sendo interrogado por ele e realizando em conjunto suas experiências, a fim de auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento. (PALITOT; BRITO, 2004, p. 55).

Dito isso, seja na formação inicial ou na continuada, ao professor hoje cabe construir a reflexão que lhe aponte possibilidades de superar os entraves da implantação dos ciclos por meio da discussão com seus pares e pela observação atenta do que ocorre em sua prática. Segundo Paulo Freire (1996), é preciso haver reflexão crítica sobre a prática educativa, do contrário a teoria pode se tornar discurso vazio e a prática, uma produção alienada da teoria. É preciso entender que educadores se diferem entre si, mas que todos necessitam de saberes comuns, tais como saber dosar a relação entre teoria e prática, criar possibilidades para o aluno produzir ou construir conhecimentos e reconhecer que, ao ensinar, ele aprende — este um saber primordial. Para Gómez (2001, p. 199), a prática profissional do professor é

[...] um processo de ação e reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, na qual o professor aprende ao ensinar, e ensina porque aprende, intervém para facilitar e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos e, ao refletir sobre sua intervenção, exerce e desenvolve sua própria compreensão.

Tardif (2002) é contra a idéia de que o saber está na teoria e que a prática é desprovida de saber ou tem um saber falso, porque embasado, por exemplo, em crenças, ideologias e idéias preconcebidas. Segundo ele, o que se chama de saber só existe num sistema de práticas e atores que as produzem e assumem. Logo, pelo trabalho o homem se modifica, modifica suas relações ao buscar transformar sua situação como ser humano na sociedade em que vive. Por isso compreender as habilidades docentes como forma de desenvolverem os saberes advindos das relações humanas na escola, na família, em sua cultura pessoal e na sociedade é entender que o saber docente é plural, construído em sua vida profissional e pessoal.

Assim busquei conhecer a prática pedagógica das nas entrevistadas. Mas, quanto à organização em ciclos, não notei entre elas um entendimento claro da especificidade de uma prática a ser desenvolvida nos ciclos, ou seja, da diferença entre esta e a prática pedagógica desenvolvida em escolas seriadas. Isso sugere certa deficiência no saber docente das entrevistadas, caso se considere a noção de saber como o concebe Tardif, que não reduz o saber ao que se sabe das disciplinas; antes, trata-se de um saber social constituído nas interações com pares e discentes. “[...] o saber do professor [situa-se] na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo.” (TARDIF, 2002, p. 16). Noutros termos, a prática pedagógica deriva de experiências vividas dia a dia na escola, assim como concepções e práticas docentes resultam de uma trajetória, e não pode ser vista — diria Sacristán (1999) — apenas pelo ponto de vista instrumental; é preciso ver o envolvimento profissional do professor como algo que influencia em sua subjetividade, que intervém e se expressa em suas ações.

Como agente pedagógico, ao exercer seu papel o professor não pode ser visto à margem da condição humana, por mais técnico que se queira seu ofício. Nas ações educacionais que realizam, os professores se manifestam e transformam o que ocorre no mundo. Para Sacristán (1999, p. 48):

Executar ações, querer fazê-las e pensar sobre elas são três componentes básicos entrelaçados da atividade do sujeito. A interação entre eles forma o triângulo de relações recíprocas para entender o comportamento humano, em geral com todas as suas contradições e coerências, e as ações da educação e do ensino, em particular. É um triângulo, não uma linha na qual se possa situar com clareza que componente antecede a outro para explicar o início de uma ação.

Ainda segundo esse autor, a ação educativa “[...] não é derivada da ação asséptica, da racionalidade objetiva em abstrato, nem dos conhecimentos dos sujeitos, mas das ações dos agentes, e nestas se misturam crenças e motivações” (SACRISTÁN, 1999, p. 36). Assim, a função do professor — diria Contreras (2002) — supõe compromisso social inserido na esfera política da sociedade; compromisso esse que exige qualificação técnico-científica para campos específicos de atuação. O papel do professor é mais que transferir o conhecimento já existente: é propiciar aos alunos novas formas de aprendizagem, e isso só é possível caso se veja a sala de aula como espaço de construção, e não de assimilação e reprodução, do conhecimento.

Para Arroyo (1999), a atividade do professor — ofício de mestre, diz ele — precede a escola e nela se produz; conformou-se a ela ao longo da história e nela se transformou. As funções sociais e culturais permanecem quase as mesmas, herdaram saberes e técnicas, resistiram à sua formação histórica, que se materializa em práticas, símbolos, tecidos e tramas, em redes sociais e escolares complexas que permeiam a construção do conhecimento e da cultura. Assim, na perspectiva de trabalhar com uma organização em ciclos,

O melhor processo de formação é explicitar, trazer à tona essas dimensões permanentes soterradas sob os escombros e o entulho burocrático, rotineiro de atribuições acidentais. Trata-se de inverter prioridades. Priorizar as dimensões constitutivas do ofício de mestres, secundarizar o que soterrou essas dimensões. Deixar que aflore e seja assumido o educador que há em cada profissional da escola, que seja assumida a qualificação que carrega cada coletivo de professores. Criar um clima propício ao reencontro com sua identidade, com os saberes coletivos que vêm de longe e que foram aprendidos em múltiplas relações humanas e educativas. Trabalhar as competências coletivas nas práticas em que se expressam. [...] Trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana passa a ser o eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual. O profissional passa a se ver como um educador, um pedagogo, um adulto que tenta dar conta dessas temporalidades do desenvolvimento humano com suas especificidades e exigências. A escola é vista como um encontro pedagogicamente pensado e organizado de gerações, de idades diferentes. Outra concepção de educação, outro profissional, logo, outros mecanismos para sua formação, outras dimensões a serem privilegiadas. (ARROYO, 1999, p. 154; 158).

Posto isso, embora as entrevistadas não distingam claramente a prática docente na organização em ciclos da prática docente na organização seriada, entendem que aquela requer trabalho individualizado:

No [regime] seriado, o que você passava para um aluno era para todos, era tudo igual. (MARIANA).

No regime de ciclos, nós professores ficamos mais à vontade com nossos alunos em sala de aula para estar trabalhando de forma diferenciada com um aluno e outro [...] as crianças ficavam muito presas; por exemplo, a professora trabalhava muito no método silábico: enquanto todas as crianças da sala não dominassem uma família silábica, ela não passava para frente. (IVONE).

Também Elaine reconhece que o professor não pode tratar a turma como um grupo homogêneo, pois, “[...] nem todos os alunos estão no mesmo nível, é um atendimento mais pessoal, professor–aluno”. Ela diz que, em sua turma, tem tentado acompanhar os ritmos de cada um e admite que é complicado: “[...] é claro que é [...], mas nós sempre devemos dar uma atenção especial a eles”.

É importante perceber que, para atender à heterogeneidade da turma, o professor tem de encontrar formas de diversificar as atividades em sala de aula. A professora Vera relata sua forma de organizar o trabalho de uma turma heterogênea “[...] trabalhar individualmente. Primeiramente, você vai lá e dá o geral para toda a sala, logo depois começa a trabalhar individualmente com cada aluno”. Com tais estratégias de organização dos espaços e tempos escolares, as professoras procuram cumprir os fins da pedagogia desde suas origens: pela ousadia tensa e instigante, formar o ser na totalidade de sua condição humana (ARROYO, 2004).

Todavia, convém ressaltar: respeito à diversidade e heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem é essencial ao processo de ensinar e aprender, e não só à organização em ciclos. Esse princípio tem de ser respeitado mesmo numa organização escolar em séries, porque “[...] todos podem aprender, desde que se respeite a capacidade de aprendizagem, construída até o momento pelo educando” (BECKER, F., 2004, p. 43). Portanto, mais que implantar a organização em ciclos, é preciso construir nesta uma prática que garantam uma educação coerente com as necessidades singulares de cada aluno, pois os ciclos por si só não asseguram práticas educativas que respeitem esse princípio.

Se, como dizem Barreto e Mitrlis (1999, p. 46), “[...] os sistemas de ensino e as escolas vêm sendo convidados a ensaiar formas inovadoras de implantação dos ciclos que permitam superar os efeitos prejudiciais à oferta de uma educação democrática e de qualidade que assegure efetivamente a todos o direito de aprender”; não se pode esquecer que “[...] a

escola não se transforma por objetivos inovadores, normalmente impostos às escolas por via burocrática. A escola só mudará quando os educadores, em coletivo, perceberem que a escola pode e deve ser outra” (FRANCO, 2008, p. 115). E mais: um sistema de ensino que transforme o espaço-tempo escolar pode ser, também, uma renovação que não satisfaça a quem não quer renovar: mudar esses tempos e espaços é alterar a lógica escolar e a prática docente — embora tal mudança requeira uma concepção de escola que não a tome como instituição que artificializa processos de aprendizagem, acelera os tempos de preparação e que é distante da vida extramuros (FREITAS, 2002).

O relato das experiências de algumas professoras, porém, revela iniciativas de mudança. Isso pode ser observado na atitude da professora Ivone: em vez de reprovar um aluno por causa de dificuldades de aprendizagem, ele prefere acompanhar a turma para poder ver o desenvolvimento dele.

Eu tenho um aluno que estudou comigo o ano passado, o primeiro ano. Eu não consegui alfabetizá-lo, por mais que eu tentasse: mudei o método, conversei com a família e tudo; mas não consegui: ele chegou ao final do ano conhecendo o alfabeto e algumas sílabas. Mas ele é um excelente aluno: comportado, participativo, ele presta atenção na aula; por isso, encaminhei para o psicólogo, mas ele não encontrou nenhum problema. Chegou o final do ano, e eu não quis retê-lo, por que achei que iria acabar com a auto-estima dele. Conversei com a supervisora e chegamos à conclusão de que eu poderia passá-lo. Mas eu queria pegá-lo no próximo ano. Eu trabalho de novo com esse menino este ano; já passaram seis meses, e agora que ele começou a ler palavras com sílabas simples. (IVONE).

Também Fátima compreende que a reprovação em nada contribui para a apropriação efetiva de conhecimentos:

Quando um aluno é reprovado, a gente percebe que em nada ele evolui, porque ele vai ficar triste, chateado; ele vai conviver com meninos que não são da idade dele, ele vai ser deslocado, ele vai estar em uma sala, ele vai estar diferente dos outros. Então, para o aluno não é nada bom a reprovação. Agora, o professor acha que, se o aluno não venceu os objetivos daquele ano de escolaridade, ele tem que ficar retido. Ele não percebe que se, ele fizer um reagrupamento, colocar aqueles alunos que não aprenderam determinadas coisas em grupos e trabalhar aquelas dificuldades, o aluno pode vencê-las. O aluno não precisa ficar retido porque ele não venceu determinado objetivo; tem aluno que precisa de um tempo maior para aprender, porque as crianças são como frutas em uma árvore: algumas amadurecem mais rápidas, mais cedo, outras demoram um pouquinho mais para amadurecer. (FÁTIMA)

Esses relatos mostram que as professoras compreenderam a lógica dos ciclos e querem mudar sua prática: mudar uma criança de turma reduz a possibilidade de aprender, pois esta se relaciona, também, com o convívio e a aceitação dos pares. Eis por que — diz Moll (2004) — enturmar ou agrupar alunos é tarefa a ser feita no início da escolarização, e a configuração dos

grupos tinha de durar até o término do ciclo. No dizer de Arroyo (2000b), desconsiderar os tempos e as possibilidades de os alunos aprenderem e se desenvolverem como humanos porque não dominaram a leitura e a escrita ou as contas é uma brutalidade pedagógica, porque ignora um movimento nas artes e nas ciências, para citar dois campos, que tende priorizar o dado humano. Logo, a teoria pedagógica e as teorias do ensino e da aprendizagem, cujo ofício é formar o “filhote do homem”, não poderiam ficar alheias a essa tendência (ARROYO, 2004, p. 14). O relato de Vera converge para tal concepção, pois ela afirma o quanto a organização escolar em ciclos a humanizou: “[...] me deixa enxergar que existem diferenças em todas as crianças, que cada criança tem seus problemas, que ninguém é igual a ninguém, que em uma sala existe diferentes tipos de pessoas, todos são heterogêneos e que se deve partir de onde cada um está”.

Ainda assim, no decorrer das entrevistas percebi, nas entrelinhas, que há professoras que vêem a aprendizagem de todos no mesmo ritmo como a ideal; o relato de Vera exemplifica isso mais objetivamente, pois suas palavras sugerem que a prática de algumas delas não condiz com um discurso convergente para o princípio de que cada aluno aprende de um jeito e tem seu tempo de aprender:

[...] o professor que trabalha com a alfabetização tem tanta sede de ver o menino ler e escrever, que acaba pulando muitas fases. O problema dele é ver o menino escrevendo: nossa, quando o professor vê um aluno escrevendo com a cursiva o primeiro nome dele, nem precisa ser o nome inteiro, para ele já é uma vitória, afinal ele já consegue escrever o nome dele. E para eles o menino tem que fazer isso no primeiro ano, no máximo até março ou abril; se ele não fizer isso, o professor entra em desespero. Então, muitas vezes, por conta dessa vontade de ver o menino progredindo rapidamente, ele não tem paciência de esperar o menino amadurecer e se desenvolver de acordo com seu ritmo, e eu acho que a prontidão é necessária, porque um menino imaturo tem que ser trabalhado para que não se torne um jovem imaturo ou um adulto sem perspectiva.

Todavia, pressionado pelas políticas públicas da educação, o professor pode se distanciar do objetivo dos ciclos de respeitar os ritmos de aprendizagem de cada aluno. Na opinião de Ivone, isso ocorre na fase introdutória do ensino fundamental de nove anos:

[...] acabou-se com o pré-escolar de seis anos. Hoje os alunos entram com quatro anos [de idade] e fazem o pré de cinco, com cinco anos fazem o pré de seis e entram na introdutória com seis anos [de idade] — uma série cujo objetivo dela é que o aluno chegue lendo ao segundo ano. Mas nem sempre ele chega, porque ele não está maduro, não está pronto para isso. Em minha opinião, aumentou-se um ano, mas não está cumprindo o objetivo proposto, pois os alunos de seis anos [de idade], na maioria das vezes, não estão prontos para entrar no introdutório e acabam chegando ao segundo ano sem conhecer o alfabeto. (IVONE).

Se os alunos são muitos novos ao entrarem na escola — como diz Ivone —, então é preciso respeitar seus limites psicológicos, cognitivos e motores.

Também se pode observar nas entrevistas um anseio de que os alunos desenvolvam rapidamente a capacidade de ler, escrever e calcular. Segundo Vera “[...] as supervisoras fazem no começo do ano um relatório de cada aluno, dizendo de suas dificuldades, mas as supervisoras verificam mais a aprendizagem em matemática e português”. Isso reitera o pensamento de Fetzner (2007) de que o rompimento com espaços e tempos enraizados na burocracia e definidos pelo poder de algumas disciplinas — Língua Portuguesa e Matemática — frente a outras parece ser uma transformação prática necessária.

No dizer da professora Ivone, a nova organização curricular exigiu mais dinamismo nas aulas. Ela ressalta que, “[...] no começo, foi difícil, pois os livros eram todos tradicionais. Hoje em dia nós já temos materiais mais diversificados, o que torna um pouco mais fácil esta jornada”. De fato, alunos com dificuldades para acompanhar a turma requerem tratamento especial. Como diz Beatriz Dorneles (2004, p. 213), “[...] o sucesso escolar não vem por si só para todas as crianças. Ele exige novas concepções de aprendizagem, novas alternativas e novos recursos psicopedagógicos”. Se a fala de Ivone deixa entrever que aulas dinâmicas e recursos didáticos específicos bastam para facilitar o aprendizado, é preciso ter em mente que tanto a elaboração/preparação e condução da aula quanto o uso de tais recursos dependem da ação docente; dito de outro, é improvável que haja aprendizagem escolar bem-sucedida sem a mediação da professora.

Além disso, mais que dinamismo e recursos pedagógicos específicos, a escola organizada em ciclos exige compromisso com o aprendizado discente, daí a idéia de haver atendimento especial para alunos com dificuldade em acompanhar o ritmo da turma. Na escola pesquisada, esse atendimento se traduz em aulas de reforço em laboratórios de aprendizagem, concebidos para auxiliar os alunos com ritmos diferentes dos de sua turma. Os laboratórios objetivam ajudar a construir aprendizagens ainda não consolidadas ou reforçá-las; para isso, privilegiam o ritmo individual e se apóiam em recursos específicos (DORNELES, 2004). As turmas dos laboratórios se organizam segundo a necessidade de cada uma. A professora Fátima explica seu funcionamento na escola pesquisada:

Nós temos professores de reforço. Infelizmente, por causa do transporte escolar, o nosso reforço tem que acontecer no mesmo turno que o aluno estuda, porque o ideal seria que o aluno voltasse no outro turno; mas [...] dependemos do transporte da prefeitura e não temos salas ociosas para acolher esses meninos no contraturno. Assim, ele é retirado da sala de aula enquanto o professor dá exercícios de revisão ou outro conteúdo em que ele está bem para ter aula de reforço com o professor de reforço daquele conteúdo em que tem mais dificuldade.

Como se vê, a escola pesquisada busca cumprir o atendimento individual via laboratórios de aprendizagem. Mas isso não significa garantia de aprendizado. Ora, como as aulas de reforço ocorrem no mesmo horário das aulas normais, isso cria problemas que inviabilizam a proposta dos ciclos, pois — como apontam as professoras Rosa e Mariana — “[...] o aluno, ao sair de seu horário de aulas, perde o que os outros estão vendo, o que dificulta depois. [...] [se] significa uma melhora para o aluno [ir ao laboratório], [...] ele sempre vai ficar devendo [o conteúdo da aula que perdeu enquanto estava no laboratório]”. Para Rosa, o problema é que “[...] temos um professor de reforço para manhã e um professor de reforço para a tarde. Ele trabalha com estes alunos 50 minutos uma vez por semana. Eu não acho que seja suficiente”. Nesse caso, como pensar numa recuperação processual quando a aula de reforço é de 50 minutos semanais e ocorre no mesmo turno de aula?

Há outro problema, também apontado por Rosa: as aulas de reforço não funcionam porque falta “[...] suporte (salas de apoio), temos de ter suporte”. Mas o que é o laboratório senão uma sala de apoio? Logo, a que suporte ela se refere? Talvez a um espaço distinto daquele onde o aluno tem aulas regulares, pois o laboratório se assemelha a sala de aula cotidiana — a única diferença está no professor que retoma o conteúdo que suscita dificuldades (em geral, Português ou Matemática), pois não é a professora regular. Ou então talvez ela se refira à aula mesma, que precisa ser trabalhada de forma diferenciada, como sugere Mariana: “[...] ano passado, por exemplo, eu tinha um aluno que não acompanhava a sala, aí eu trabalhava diferenciado com ele, levava um material que não era o mesmo que o do restante da sala”. Essa compreensão imprecisa de como tem de ser aula no laboratório reitera ao papel central da ação docente para que os ciclos funcionem de fato. Diferentemente do que diz Rosa, não falta o suporte de apoio; o que parece faltar é a noção de que ele por si só tem efeito inócuo.

Para a professora Dora, o acesso à informação hoje, facilitado pelos recursos tecnológicos dos meios de comunicação, configura outro problema:

[...] hoje em dia o aluno já traz uma bagagem muito grande de casa, ele tem meios tecnológicos em casa que, talvez, nós profissionais não tenhamos. E isso a gente enfrenta mesmo! A criança da educação infantil ou das séries iniciais do ensino fundamental vem geralmente com uma bagagem imensa, que tem dia que nos deixa de saia curta, você tem que pensar, dar um jeitinho. (DORA).

Também creio que as informações sejam transmitidas e fiquem obsoletas com uma rapidez impensada e que, talvez, os docentes não consigam acompanhar o ritmo dessa transmissão. Mas não acredito que os ciclos sejam responsáveis pela agilidade nem pela morosidade. As transformações sociais e tecnológicas criaram outras instâncias em que se

pode aprender, mas o conhecimento não está acessível mais ao aluno do que ao professor; aliás, o excesso de informações veiculadas pelos meios de comunicação exige uma capacidade de seleção que o docente, graças a sua experiência, supostamente tem mais que o aluno ainda em formação, pois seu ofício supõe selecionar e avaliar conteúdos. A preocupação dessa professora pode ser traduzida desta forma: assim como os ciclos, o mundo contemporâneo (a sociedade da informação) exige do docente outra postura: a de quem não se vê como dono do saber e que, por isso, precisa aprender também. E é essa mudança de postura que está em jogo nessa organização escolar. A opinião da professora Fátima diz que sim!

Hoje eu deveria começar tudo de novo, porque, quando você acha que está sabendo alguma coisa, você descobre que você não sabe nada, que você tem que começar a estudar dali. Quando você participa de um encontro, de um treinamento, você percebe o quando de coisa que tem que você não sabe, e tem dias que a gente se sente completamente analfabeto. Há momento que os nossos alunos sabem muito mais do que nós, e isso é uma vantagem, porque o nosso aluno pode não saber algumas coisas, mas tem coisas que eles sabem muito mais do que nós. Então, o professor precisa muito valorizar a experiência que o aluno traz de dentro de casa, deve partir, tomar como base de suas aulas aquele conhecimento do aluno, partir dali para ensinar. Tendo em vista isso, hoje o professor, se não tomar muito cuidado, o aluno vai, e ele fica. O professor não pode parar de estudar, ele precisa sempre se renovar, principalmente no que se refere à tecnologia. Então, eu acredito que hoje, se eu tivesse a oportunidade de recomeçar, erraria um pouco menos, claro que iria continuar errando, mas erraria menos, pela minha experiência, pelas coisas das quais aprendi até aqui. Seria muito bom recomeçar, eu não tenho mais a mesma energia, o mesmo pique, mas sinto que já aprendi um pouquinho e vejo o quanto de coisa errada que fiz no decorrer da carreira. Hoje, com 33 anos de profissão no magistério, eu gostaria de recomeçar.

O relato da professora comove porque, mesmo com as dificuldades resultantes da desvalorização profissional, salarial e social, expressa sua vontade de fazer melhor, tanto quanto reitera o pensamento de Vasconcellos (1998, p. 30–1) de que:

A mudança na educação escolar não acarreta apenas alterações na forma de realizá-la; antes de mais nada, está em jogo um novo olhar sobre a realidade, uma nova forma de compreender a própria educação e a sociedade, portanto, uma nova postura, novos paradigmas [...] a mudança educacional está relacionada a uma tomada de posição diferenciada num amplo conjunto de dimensões da realidade seja pedagógica ou sócio-político-cultural.

Das professoras que vivenciaram a organização seriada como profissionais, eu quis saber quais mudanças ocorreram na prática delas ao passarem a trabalhar numa escola organizada em ciclos. As respostas podem ser resumidas na palavra autonomia.

A professora Dora ressalta a autonomia dada ao docente para remanejar alunos, o que não aconteceria no regime seriado.

Eu tinha um aluno com 10 anos de idade, que veio de outra localidade. Quando ele chegou na minha sala, a primeira coisa que eu fiz foi analisar e ver se ele não tinha condições de ser remanejado para uma série seguinte, pois a criança tinha 10 anos e estava no segundo ano — os meus estão com 7 anos, a maioria tem 6 e irá fazer sete. Diante disso, nós fizemos uma avaliação, uma análise para ver se realmente ele não poderia ir para série seguinte. A partir dessas análises, decidimos que ele deveria ir para o terceiro ano. Então, a vantagem do ciclo é esta: você pode fazer este trabalho com o aluno, pois a idade dele já estava defasada; se fosse na época do seriado, você não poderia fazer isso porque o ciclo fala que você pode fazer essa mudança de acordo com o nível de aprendizagem dele e já no seriado não pode. (DORA).

A professora Rosa salienta a autonomia para interromper o conteúdo a ser cumprido sempre que for necessário fazer outra coisa a fim de se promover a aprendizagem discente:

Em muitos casos, antes você ficava tão preocupada com o conteúdo previsto que os problemas de seus alunos passavam despercebidos, que o menininho hoje nem tomou banho. [...] Antes, você entrava na sala, sua turma estava assim assado, você jogava o conteúdo e pronto! Hoje não existe mais isso, às vezes nos temos que parar com a aula e fazer outra coisa, falar do tema que está em questão; não é mais aquela coisa taxativa do conteúdo que você tem de cumprir; existe hoje maior flexibilidade. (ROSA).

De certa forma, a introdução dos ciclos fez as professoras entenderem que a aprendizagem do aluno depende das condições oferecidas pelos professores para que ele avance em seu aprender; mais que isso, que a previsibilidade da aula — pressuposta no currículo ou na preparação da aula — nem sempre se sustentam: a possibilidade de aprendizagem pode ser suscitada no momento mesmo da aula por algo que não fora previsto. Essa constatação reitera a idéia de que o professor tem de estar atento às questões surgidas no contexto do trabalho docente diário para entender e responder com precisão às singularidades e à dinâmica de aprendizagem diária de seus alunos. “Assim, através das suas observações e reflexões, realizadas no cotidiano escolar, o professor vai levantando questões, interrogando-se sobre a sua prática e sobre o desenvolvimento dos alunos.” (DAVID, 2003, p. 229).

Nas entrevistas, as professoras foram enfáticas ao dizer que o conteúdo a ser aprendido na organização por séries era definido no início do ano letivo e tinha de ser seguido independentemente da situação em que se encontrava o aprendizado do aluno. Na organização seriada, os conteúdos são determinados pelo livro didático, o que restringe, em certo ponto, a autonomia docente, e isso constitui uma rigidez no currículo, pois se apresenta revestido de um caráter formal com o objetivo de transmitir conhecimentos divididos em disciplinas numa aprendizagem por acumulação de informações obtidas dos livros didáticos. Essa rigidez curricular foi vista pelas professoras como uma característica negativa da organização escolar seriada. Flexibilizar espaços e tempos escolares requer mais flexibilização do currículo e mudanças na prática docente — mais do que na organização seriada, nos ciclos o professor

necessita agir como *mediador* do processo de ensinar e aprender, enquanto o aluno tem de agir não mais como receptor passivo do conhecimento pronto e acabado, mas como quem constrói o conhecimento com a ajuda do professor.¹³ Não se trata de ver a flexibilização curricular e a medição docente como alheias à organização escolar em séries, mas de se vê-las como *imprescindíveis* ao sucesso dos ciclos como organização escolar.

Todavia, se essa organização “[...] permite ao professor livrar-se de um currículo pré-definido oferecendo outro, capaz de atender a todos os alunos em sua individualidade” (COSTA, 2007, p. 90), trabalhar um currículo flexível não se mostra tarefa fácil para as professoras entrevistadas, pois estão acostumadas a desenvolver a prática em sala de aula com base em conteúdos preestabelecidos. Logo, impõe-se um questionamento:

[...] como pensar e atuar diferente? Afinal, apesar das “inovações” e das propostas mais atualizadas que sinalizam para a interdisciplinaridade e para uma tentativa de romper com a fragmentação dos conhecimentos e com a seriação na organização da escola, ainda é muito precoce acreditar que uma rede municipal será modificada em sua organização e nas práticas docentes, principalmente quando os professores mantêm a mesma noção/visão/concepção de aprendizagem e de educação, sendo reforçada por uma proposta pedagógica confusa e contraditória. (DAVID, 2003, p. 200).

Como diz Emmanuel R. Cunha (2002), os procedimentos pedagógicos requeridos nas propostas dos ciclos exigem dos professores uma revisão de sua prática pedagógica cotidiana. Ou seja, exige-lhes uma prática cujo alicerce seja reforçado por saberes que se articulem pela interdisciplinaridade e que convirja para a diversidade da turma; exige-lhe domínio de formas diferentes de planejar, avaliar e, sobretudo, investimento na formação continuada como fundamento para aprimorar o trabalho docente. Esses saberes vão embasar uma prática cujo pressuposto é este: aprender é um ato de conhecer que parte de um fato concreto, uma situação vivida pelo educando, a ser usada no processo de ensino e aprendizagem na instituição escolar organizada em ciclos. Cabe esclarecer que tais saberes não são específicos do professor que leciona nessa organização escolar; espera-se que, também, os professores que lecionam na organização seriada ajam segundo estes saberes, ainda que — sabe-se — estes sejam menos exigidos dos professores nas séries. Conforme Tardif (2000), a atividade do professor se desdobra concretamente numa rede de interações com outras pessoas, símbolos, valores, sentimentos, atitudes que constituem matéria de interpretação e decisões, e nesse movimento o professor seleciona, adapta e produz os saberes que se desenvolvem na prática.

¹³ Para Sacristán e Gómez (1998), só se pode transformar significativamente o conhecimento dos alunos quando lhes são oferecidos esquemas para que eles próprios mobilizem diversas maneiras para interpretar a realidade que os rodeia.

Se a organização escolar em ciclos supõe flexibilizar os tempos de aprendizagem na escola, esse pressuposto prevê mudanças de saberes e práticas docentes que propicie ao discente novas formas de ver o mundo. Mudar essa prática é necessário para o sucesso da lógica dessa organização escolar, pois não é possível advogar a flexibilidade se as práticas pedagógicas permanecerem as mesmas empregadas na escola seriada. Mas mudar a prática docente não é tarefa fácil, pois,

Não se pode mudar as representações, as práticas, as culturas profissionais por decreto. Se conseguimos, graças a condições favoráveis, construir essa mudança em pequena escala, o problema de sua generalização persiste. Sabe-se que é inútil querer transmitir modelos pensando que eles serão espontaneamente adotados por todo ator informado e de boa vontade que busca uma solução racional para o mesmo problema. (PERRENOUD, 1999, p. 8)

2.3.3 Avaliação nos ciclos

Como parte da cultura escolar e da prática docente, na organização escolar em ciclos também a avaliação tem de ser vista noutra ótica. Por tradição, a avaliação tem sido usada para controlar e adaptar o aluno a padrões e normas comportamentais: aluno “desobediente” e/ou com baixo rendimento é punido com reprovação ou convencido de que é incapaz de aprender e/ou adaptar-se à escola (SOUSA, 2007). E esse uso instrumental (como controle e adaptação) incute no aluno o medo de ser punido porque seu comportamento não é aceitável em certos momentos. Segundo Freitas (2002, p. 85), “[...] os procedimentos de avaliação estão, portanto, articulados com a forma que a escola assume enquanto instituição social, o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções: hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade”. Mudar essa concepção é um desafio aos professores, em especial a quem leciona numa escola organizada em ciclos: instituição que não quer ser excludente nem seletiva, mas que é indisposta a dar a todos a oportunidade de aprenderem mesmo com a complexidade que envolve a aprendizagem.

Freitas (2003) aponta três focos na avaliação escolar: 1) a instrução — avalia o domínio do conteúdo mediante provas e trabalhos; 2) o comportamento — avalia a obediência a regras; 3) valores e atitudes. Para esse autor, a avaliação tem de ir além: precisa considerar o projeto político-pedagógico de cada escola.

Os processos de avaliação não podem desgarrar-se das condições concretas em que a escola funciona. Supor que a escola possa cumprir com sua tarefa formativa independentemente das condições nas quais vivem os seus estudantes é o mesmo que supor que é possível ao hospital devolver a saúde (o estado de saúde) a seus pacientes independentemente dos fatores externos ao hospital. (FREITAS, 2004, p. 29).

Na organização em ciclos, o conceito de avaliação procura se distanciar do adotado na organização em séries: nesta, ela se centra no produto final da aprendizagem, aferido por um só instrumento (num só momento) — a prova;¹⁴ naquela, a avaliação é contínua e mais abrangente, pois pretende avaliar o processo todo. Tendo em vista essa distinção, perguntei às professoras como era a prática avaliativa delas, ou seja, como eram as formas principais de avaliarem seus alunos. Disseram que a avaliação na organização escolar em ciclos constitui problema porque elas precisam pôr de lado uma concepção de avaliação centrada em metas de aprendizagem estabelecidas para dado período.

Uma professora se queixou de que a escola pesquisada passou de uma avaliação embasada em conceitos — vigente no início da implantação dos ciclos — para uma avaliação aferida por números:

Até o ano passado, a gente avaliava as crianças através de conceitos e não só através de provas; dava prova apenas para ter uma noção do que nós precisávamos frisar mais, o que não ficou claro. Mas este ano, houve uma mudança: de conceito para nota. E quanto falo nota, eu acho totalmente diferente; por exemplo, no conceito você pode considerar tudo que o seu aluno sabe e, na nota, é o que ele tira durante a prova. Mas se seu aluno não está bem naquele dia que fez a prova? Ele irá ficar com aquela nota.
(IVONE).

Outra professora entende que tal mudança conceitual para a nota não é relevante: “Na verdade, só mudou no papel, porque antes era A, B e C. O A era de 8 a 10; o B era de 4 a 7,9; e o C era de 0 a 3,9. Agora é de 0 a 10, e você tem de trabalhar com as médias dos alunos” (ROSA).

Mesmo que as professoras Rosa e Ivone sejam favoráveis à organização em ciclos, é possível perceber que entendem ser a prova escrita o único instrumento capaz de informá-las sobre a ocorrência ou não de aprendizagem do conteúdo proposto em sala de aula. Trata-se de uma visão fundada na concepção de avaliação prevalente na organização seriada.

A professora Dora diz que, “[...] nos ciclos, você avalia o aluno todos os dias, uma avaliação contínua”, enquanto Vera afirma que “É uma avaliação descritiva,¹⁵ que se dá de forma contínua, sobre a aprendizagem de cada aluno”. Com efeito, é assim que Souza (2007, p. 37) entende a avaliação em ciclos: tem de ser contínua,

[...] informando a evolução do educando em relação à sua aprendizagem e aos objetivos propostos, abrangendo, também, uma apreciação do trabalho desenvolvido pelo conjunto da escola; a avaliação deve ser percebida como um processo de investigação para reorientar o ensino, ajudar o aluno a se conhecer e auxiliar a escola na execução de seu projeto político pedagógico.

¹⁴ Ainda que tal conceito não seja próprio da seriação.

¹⁵ Descritiva porque usam uma ficha descritiva (ANEXO A, p. 122) onde apontam dificuldades e avanços na aprendizagem de cada aluno.

O inciso V do artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece alguns critérios para se aferir o rendimento escolar: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência da qualidade sobre a quantidade, e dos resultados ao longo do período sobre os resultados de eventuais provas finais; possibilidade de se acelerarem os estudos para alunos com atraso escolar; possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; aproveitamento de estudos concluídos com êxito; enfim, obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Contudo, além desses critérios na organização escolar em ciclos, a avaliação tem de permitir ao professor conhecer o desenvolvimento de aprendizagem discente e identificar pontos não assimilados. Noutros termos, tem de ser vista como prática que lhe possibilita pensar em seu fazer na sala de aula, nas dificuldades ao tratar de certos assuntos e em como melhorar e proporcionar condições mais favoráveis à aprendizagem. Noutros termos,

Configura-se a avaliação como uma prática de investigação do processo educacional, como um meio de transformação da realidade escolar. É com base na observação, na análise, na reflexão crítica sobre a realidade, pelos sujeitos envolvidos no processo de trabalho, que se estabelecem as necessidades, prioridades e propostas de ação. Daí a dimensão educativa da própria avaliação, gerando continuamente novas evidências, desafios e necessidades em relação ao contexto escolar. (SOUSA, 2007, p. 60).

Nessa ótica, avaliar na escola é mais que aferir a assimilação do conteúdo, pois supõe encarar o aluno segundo sua realidade. Para Alavarse (2002), a avaliação precisa indicar e nortear os desafios que os alunos enfrentam, o que significa organizar o ensino, inclusive atividades complementares, de modo a suprir as dificuldades desse processo. Portanto, ela não pode ser confundida com retenção ou aprovação: ela existe para apoiar o aprender discente.

Para Alavarse (2002), a avaliação não desaparece da prática pedagógica nos ciclos, mas tem outros propósitos e objetivos que não classificar e selecionar. Como quer Freitas (2002), os ciclos não eliminam a avaliação formal¹⁶ nem a informal,¹⁷ apenas redefinem seu papel e associam-na com ações complementares. Esse mesmo entendimento parece permear o discurso das entrevistadas:

¹⁶ Técnicas e procedimentos visíveis de avaliação em provas e trabalhos (FREITAS, 2002).

¹⁷ Juízos de valor que orientam o resultado das avaliações e são desenvolvidas por professores e alunos (FREITAS, 2002).

A avaliação abrange todos os aspectos do aluno, o professor avalia através da observação, o professor avalia através da participação do aluno na aula, avalia as tarefas, o capricho, o aluno como um todo. Então, em tudo que o aluno faz e desenvolve, ele está sendo avaliado. (FÁTIMA).

É uma avaliação cotidiana, onde você não avalia o aluno de uma forma só, ou apenas os conteúdos. Mas é uma avaliação que se dá no todo. Nós temos que, em todo final de bimestre, fazer uma prova com os alunos, mas aquela nota da prova, que vai para o boletim, [...] é referente ao que ele avançou durante o processo. (MARIANA).

Essas falas revelam uma prática avaliativa centrada nas formas: observação em sala de aula, exercícios e registro no caderno, participação e compromisso com os deveres escolares. Noutras palavras, estão mudando os modos de avaliar; se a prova perdura, não é como única forma de avaliar nem a mais importante. Elaine reitera essa conclusão ao dizer que a avaliação ocorre “[...] no dia-a-dia. Apesar de ter as provas finais, não é ela que pesa, é o desenvolvimento gradual do aluno durante o bimestre”. E ainda, conforme Fátima,

Enquanto no regime seriado se avaliava mais através de provas, hoje a avaliação abrange todos os aspectos do aluno. O professor avalia através da observação, o professor avalia através da participação do aluno na aula, avalia as tarefas, avalia o capricho, avalia o aluno como um todo. Então tudo que o aluno faz e desenvolve está sendo avaliado.

Na concepção de ensino em ciclos, avaliar implica identificar, conhecer e aprofundar o processo de aprendizagem em andamento, com instrumentos e mediações necessárias ao seu avanço, isto é, que desobstruam caminhos e apresente vias alternativas (FETZNER, 2007). Logo, diz Souza (2007), está em jogo uma redefinição da escola guiada pelo compromisso com a inclusão escolar e social de todos, que rompe com a noção de que sua finalidade é transmitir informações a serem assimiladas pelos alunos.

No relato de Fátima e Mariana é possível reconhecer o entendimento de avaliação contínua, embora isso não tenha sido explicitado nas entrevistas. Para Gomes (2005), a avaliação contínua serve para observar em que pontos o aluno progride e o que ainda tem a construir, visando identificar dificuldades e planejar atividades diversificadas. Outras falas revelam a idéia de avaliação contínua com base na aprendizagem de cada aluno e que ocorre dia a dia.

Todavia, a necessidade de fazer uma “avaliação descritiva” incomoda as professoras, como salienta Vera:

[...] [a avaliação] vira documento, se nós falamos meias-verdades, não é um documento verídico; e se fala a verdade, e o menino é insatisfatório em tudo, esse professor não presta. [...]. Eu já vi professor dizendo “me empresta sua ficha do menino bom, ruim e péssimo para eu copiar”; ele só mudava o nome da ficha. Isso me revolta!

Outro problema relatado é como explicar a avaliação para os pais de alunos.

Até hoje os pais não aceitam os ciclos. Toda vez que eles têm a oportunidade de perguntar [eles perguntam]: “Não vai valer nota? Tem certeza que não vai ter teste, nem bimestral para os meninos?”. Porque, nos ciclos, a gente tem a obrigação de estar avaliando o aluno de forma descritiva, você avalia o aluno todos os dias, uma avaliação contínua. Mas os pais não aceitam isso. (DORA).

Quando questionei Dora sobre o que mais a incomodou na implantação dos ciclos, ela disse que era o mesmo que ainda incomoda os pais: o jeito de avaliar, pois, de início, foi difícil compreender e pôr em prática esse novo conceito de avaliação. Com o passar do tempo, veio o entendimento, graças a uma compreensão mais precisa dos ciclos. Como afirmam as entrevistadas, os pais foram contrários à implantação dessa organização escolar por não conceberem uma avaliação sem notas ou provas. É provável que essa não-aceitação ocorra porque, também, os pais estudaram numa organização seriada, em que a aprendizagem *deveria* ocorrer em um ano letivo. Não se pode supor que seja fácil para eles entender uma organização na qual o tempo do aprender é flexível, em períodos diferenciados para cada aluno.

A esses entraves relativos ao tempo, acrescenta-se a dificuldade das professoras em conciliar o respeito aos ritmos individuais de cada aluno e as exigências de obter índices satisfatórios de aprendizagem nas avaliações oficiais. Na prática, elas têm de lidar com duas lógicas de avaliação, pois, embora as políticas públicas reconheçam a necessidade de se respeitarem as temporalidades do aprender discente, exigem notas satisfatórias em exames cujo objetivo é avaliar tanto o rendimento quanto os resultados padronizados de aprendizagem construída em dado período sem se considerarem as dificuldades e os ritmos de cada aluno.

Nesse contexto, impõe-se um questionamento sobre o papel da avaliação numa organização escolar em ciclos: como avaliar criteriosamente os alunos se as professoras são remuneradas apenas pelo tempo despendido em sala de aula?¹⁸ Não seria necessário que, além das horas-aula, elas tivessem tempo para discutir com a supervisão a situação de cada aluno: as dificuldades, os pontos em que tem avançado etc.? O fato é que um novo conceito de avaliação ainda está para ser incorporado nas escolas organizadas em ciclos, pois a avaliação permanece como proposta teórica, ainda não assumida nem assimilada integralmente como prática. Prova disso é que há diferenças de entendimento entre professoras e supervisoras, pois duas docentes têm concepção divergente de avaliação na organização em ciclos. Em todo caso, não se pode negar que os argumentos apresentados

¹⁸ Muitas têm dois ou três turnos de trabalho docente.

nas entrevistas deixam entrever que a maioria está convencida de que a avaliação não pode ser parcelada; antes, tem de ser “[...] contínua, diagnóstica, [...] avaliação de acompanhamento que incide sobre o processo de aprendizagem e é capaz de dar indicações ao docente, à escola, e ao próprio sistema para melhor apoiar o aluno” (BARRETO, 2002, p. 8).

Assim como a avaliação na organização em ciclos ainda não é questão pacífica, a finalidade dessa organização ainda é vista com imprecisão, ou seja, como solução para problemas da reprovação e evasão. Isso porque

Os ciclos deveriam ser entendidos e implementados como uma política integrada, com a proposição de mudanças efetivas e consistentes não apenas no sistema de promoção, mas também na revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologia, avaliação e práticas de democratização em todos os níveis. (MAINARDES, 2006, p. 17).

Sem poder participar ampla e efetivamente dos debates sobre os ciclos escolares, o docente por muito tempo entendeu que eram só uma estratégia para encobrir o problema do fracasso escolar; em seu entendimento, o aluno poderia passar de uma fase a outra sem aprender o que precisava. As professoras Vera e Fátima dizem que alguns professores não entendiam que os ciclos supõem um *continuum*, um processo em que não se pode desconsiderar o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno.

O menino estava lá no primeiro ano, então a professora do primeiro ano foi até um certo ponto com essa criança, então quem pegar essa criança no segundo ano tem que partir de onde a outra professora parou, e isso não acontecia. A criança chegava no quinto ano e não tinha aprendido matéria do primeiro ano. E isso acontecia porque o ciclo não continuou: aconteceram rupturas nessas passagens de um ano para o outro. (VERA)

A mentalidade dos professores é achar que organização em ciclos é passar o menino de qualquer forma. Na verdade, não é isso! A progressão continuada não pode ser entendida como um meio de passar o aluno sem saber, mas sim de usar de todas as estratégias para o aluno aprender, para que o aluno acompanhe os colegas da mesma faixa etária, por que eles estão se desenvolvendo; é um ciclo de formação humana. Se ele não aprender a ler e escrever, ele estará desenvolvendo e aprendendo outras coisas que os colegas da mesma idade estão aprendendo. (FÁTIMA).

Outro problema apontado pelas entrevistadas é que, uma vez extinta a reprovação, corre-se o risco de o aluno chegar ao fim do ensino fundamental sem dominar o conhecimento que se espera dele.

[...] no ciclo o aluno pode ir avançando. Mas sem saber não adianta nada, porque ele acaba perdendo sua auto-estima também. Quando, em uma determinada série, o aluno não tem condições de evoluir, ele também perde sua auto-estima, então é complicado. (MARIANA).

Também Vera se refere a esse problema:

[...] vieram uns meninos da Bahia para cá, dois irmãos. Chegaram aqui falando que estavam na quarta série. Na hora em que eu fui dar a aula, comecei observar que, na verdade, deveriam estar no segundo ano. Conversei com as professoras, e remanejamos esses alunos. Olha, nós tivemos que voltar essas crianças, eu não sei como foi feita essa transferência ou como era o estudo na Bahia, mas aqui é diferente: tiveram de se adaptar. Eu acho que, lá onde eles estavam, eles não estavam prontos para ir para frente, mas os professores foram levando. Este é o grande problema dos ciclos: ele [o aluno] chega lá no sexto ano e não sabe ler e escrever; mas isso aconteceu porque alguns professores não fizeram a aprendizagem continuada, eles ficaram tão preocupados com o conteúdo das fases seguintes que se esqueceram de se preocupar com a dificuldade que esses alunos tinham.

Disso se depreende a idéia de que ao se permitir que o aluno avance de um ano escolar para outro sem a reprovação, dissemina-se uma idéia equivocada da proposta dos ciclos. Para Elaine, “O maior problema hoje é que os alunos acham que, porque eles não vão ser reprovados, eles não precisam estudar. Eles não vêem o estudo como uma questão de aprendizagem”. Ainda pior é que o equívoco se disseminou, também, entre as entrevistadas, pois supõem que a iminência de reprovação faz os alunos se comprometerem mais com o ensino. O relato delas mostra a relação que estabelecem entre organização escolar em séries e o compromisso com o estudo:

Quando eu estudei, o ensino fundamental era seriado, a gente via como era difícil conseguir aquela meta e a gente tinha um sonho, porque 50 pontos era muito pouco, então você queria tirar mais nota; nisso era bom, porque o aluno era mais cobrado. Hoje ele é muito pouco cobrado, mas depende muito do profissional que está trabalhando. (DORA)

A recordação que eu tenho como aluna é que na organização seriada o aluno era mais cobrado, mais exigido. E com essas exigências me parece que os alunos tinham mais responsabilidades, mais compromisso, eles levavam a coisa mais a sério; porque, terminou a série, era aquilo ali, começava uma nova etapa, uma nova série. Parece que os alunos tinham mais medo de serem cobrados. (ROSA).

De fato, alerta Freitas (2004, p. 26), o papel instrutivo da escola não pode se dissipar, ou seja, mudanças curriculares não podem “[...] significar a diluição da aprendizagem de conteúdos escolares, ou, o que é pior, a adoção de uma referência cultural local que assuma como norma a si mesmo, impedindo que os estudantes se elevem criticamente sobre essa referência”. Se não garantir a aprendizagem a todos os alunos, então a escolarização organizada em ciclos escolares terá oferecido acesso apenas à escola, e não ao conhecimento necessário à continuidade da escolarização.

Embora a fala das professoras revele que, para elas, na organização escolar seriada há mais controle do processo de aprendizagem dos alunos, reconhecem que esse controle pode falhar:

No seriado, o aluno era mais manipulado. Muitas vezes, como era muito cobrado, então você decorava, por exemplo, a tabuada. Sinceramente, eu não sabia tabuada até quando eu comecei a trabalhar, eu tinha dificuldade na tabuada: se alguém me perguntasse oito vezes oito no repente, eu tinha de pensar. (DORA)

Nessa ótica — aponta Freitas (2002) —, o aluno se conforma cada vez mais a ver tanto a aprendizagem como algo cujo valor se resume à nota quanto a aprovação no fim do ano letivo como algo cujo valor é superior ao conhecimento como construção pessoal que lhe dá o poder de interferir em seu mundo.

2.3.4 *Desempenho discente nos ciclos*

As professoras relataram que, na organização em ciclos, a maioria dos alunos ficou mais participativa e autônoma. Mas para Rosa e Mariana essas mudanças decorrem de mudanças sociais mais amplas:

Os alunos têm mais liberdade de expressão, parece que eles sentem essa abertura devido à mudança na organização do sistema de ensino e também das transformações na sociedade de um tempo para cá, como internet, televisão, entre outras. (ROSA)

Essas mudanças no perfil dos alunos estão associadas às mudanças da sociedade, por causa dos modos de agir [que] foram mudados. O aluno passou a ter mais voz, vinda dessas mudanças sociais que estão tendo na nossa sociedade. É claro que o regime de ciclos está inserido nesse contexto, mas não se pode falar que foi ele que trouxe essas mudanças de perfil. E isso vale também para o professor, que mudou com a sociedade. Nós fomos nos modificando com o tempo, nós evoluímos como pessoas, como profissionais e como professores. (MARIANA).

Se ao reordenar a estrutura curricular a organização em ciclos deu mais autonomia a alunos e alunas pela flexibilidade do ensino, ou se as mudanças no perfil discente resultam de transformações por que passou a sociedade nas últimas décadas — pois lhes trouxeram formas distintas de expressão e comunicação —, isso mostra que a construção do saber com o educando depende da importância que o educador atribui ao dado social, ou seja, do quanto ele aproxima os saberes de sua disciplina da realidade extra-escolar do discente. Também depende do quanto ele se aproxima do aluno pelo diálogo; afinal — diz Paulo Freire (1996) — não há docência sem discência.

Quando perguntei às professoras se o desempenho discente no ensino em ciclos difere do desempenho no regime seriado, constatei divergência nas respostas: Elaine diz que hoje é mais rápido, Rosa e Ivone dizem que a nova concepção de educação deixa os alunos mais rebeldes, menos preocupados em estudar, e Dora diz que aprendem brincando e que isso não acontecia antes. Ela acha difícil estabelecer diferenças:

Eu não sei se seria capaz de responder a essa pergunta porque, quando eu estudava no regime seriado, nós tínhamos os alunos que desenvolviam bem e, também, alunos que não queriam nada com nada. Hoje também é assim: tem os bons, os esforçados, mas também tem os ruins, que estão ali obrigados.

A fala das professoras mostra que boa parte do desempenho discente depende das várias metodologias aplicadas para concretizar o ensino em sala de aula. E mais: como diz a professora Mariana, as dificuldades atuais no desenvolvimento dos alunos são as mesmas, mas isso preocupa mais hoje do que no passado. Nesse contexto, pedi a Mariana para comparar a aprendizagem dos discentes no ensino em ciclos e no ensino por séries:

É uma aprendizagem efetiva [nos ciclos]. Se o aluno aprende, aprende realmente. Não há um faz de conta. Na organização seriada, na maioria das vezes, o aluno apenas decorava algo e hoje, não! Com os recursos didáticos que temos, ou o aluno aprende realmente, ou ele não aprende. [...] Os alunos têm uma segunda chance no aprendizado, porque entendo e acho — e imagino que meus colegas também — que, se o aluno não aprendeu hoje, tem um monte de fatores a serem considerados, como a família, o psicológico dele, e, muitas vezes, a criança não está madura para aprender naquele instante. Assim, no regime de ciclos, o aluno tem a oportunidade de passar de série e poder consolidar seu aprendizado no próximo ano, sentindo-se maduro para tal coisa.

Ivone atribui o aprender dos alunos na organização em ciclos à variedade de recursos didáticos empregados:

Tanto no regime seriado como no de ciclos tem os alunos que vão muito bem, tem os alunos regulares e tem os alunos que não vão bem. Para mim, no regime de ciclos tem uma aprendizagem maior, pois as crianças não ficam centradas apenas naquele tipo de texto. Hoje em dia a gente procura textos variados para trabalhar, e os alunos acabam tendo mais conhecimento.

Será que a vantagem dos ciclos sobre as séries pode, mesmo, ser atribuída aos recursos didáticos? Não é possível trabalhar com materiais diversificados na organização em séries? No meu entendimento, a fala de Ivone revela uma compreensão equivocada do que, fundamentalmente, distingue a seriação dos ciclos: a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem tem de se centrar no aluno e atender às necessidades específicas de cada.

No entanto, não se pode negar que as professoras compreendem a aprendizagem efetiva como algo dependente do meio social, do estado psicológico, do ambiente escolar e do método que auxilia a concretização do aprendizado discente, respeitando-se as diferenças no percurso de cada um. Também compreendem que trabalhar conforme os ritmos de cada aluno não é tarefa simples. Ao relatarem as modificações de tempo e espaço na organização em ciclos, expuseram dificuldades em conseguir levar os alunos a aprenderem na sala de aula.

Rosa, por exemplo, vê como entrave ao trabalho o número de alunos por turma: 20 alunos em diferentes estágios de aprendizagem.

[...] normalmente vai [-se] seguir o ritmo dos quinze. Você não consegue acompanhar quinze e cinco ao mesmo tempo: ou você vai para um lado, ou você vai para outro; se você vai para o lento, os quinze te cobram. Eu estou em uma turma assim: tenho vinte alunos; hoje posso considerar dezesseis, pois quatro não conseguem me acompanhar, e se eu paro para ir no ritmo deles, o resto da turma me cobra: “Ô, tia! Não, tia, isso é fácil demais”. Mas o outro que é lento, nem aquilo ele dá conta.

De fato, essa questão preocupa, porque a dificuldade da minoria pode ser esquecida — leia-se, excluída — pela escola. Para Alavarse (2007), se o ensino fundamental é um direito, então é preciso garantir mais que o acesso (existência de escolas em boas condições de funcionamento e matrícula); é preciso assegurar qualidade na educação: apropriação significativa de conhecimentos e desenvolvimento de competências. Se — como diz Moll (2004) — a função da escola é educar o ser humano diverso, então é preciso pensar que os processos de aprendizagem e socialização têm de acontecer para todos.

Nesse caso, a prática docente tem de se associar a uma consciência que motive o profissional a pesquisar, conhecer e mudar. Como o que está condicionado não está determinado (FREIRE, 1996), é pela possibilidade de escolher que se pode, na condição de professor, passar de objeto para sujeito da história e ver as situações mais adversas da profissão como estímulo para mudar a realidade. Como diz a professora Elaine, ainda que nem todos compreendam, é preciso fazer o aluno entender ao máximo a importância do aprender. “Na verdade, é preciso usar de vários artifícios para levar, na prática, algo interessante para eles; nosso artifício é este: levar algo lúdico para que o aluno aprenda imaginando que está brincando”. Há, então, a necessidade de os professores viabilizarem a aprendizagem de seus educandos de formas distintas, sobretudo porque “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52) nem aprender é memorizar; antes, é buscar continuamente o conhecimento extramuros, é não inibir nem dificultar a curiosidade discente, e sim estimulá-la para ampliar a curiosidade, essencial para estimular a imaginação.

Se tal estímulo pode ser ampliado sobremaneira com base na relação que se estabelecer entre docente e discente, não se pode dizer que a organização em ciclos crie condições para que isso ocorra, pois há divergências na forma como essa relação é vista pelas entrevistadas. Se para Elaine relação entre professor e aluno ficou mais amigável hoje — “[...] antigamente eles tinham medo, hoje não [têm], hoje [a relação] se dá pelo respeito” —, Rosa disse que, como alunos se sentem superprotegidos, o respeito acabou.

Embora o aluno pense que é o centro, eu acho que sou a peça fundamental, sou eu que vou desenvolver o meu aluno. E sou eu que vou mostrar quem é a peça, quem é o centro e como funciona. Só que tem professor que não consegue fazer isso, mas eu consigo, eu falo assim: “‘Per aí’, o negocio é diferente, não é do jeito que você está pensando, não”. Então, talvez, eu não seja a peça principal, mas faço parte desse funcionamento, onde entra toda a equipe escolar também. Mas eu sou uma parte deste conjunto.

Na relação entre Mariana e discentes, ela tenta suprir as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e alunas acomodando-os perto de sua mesa. E justifica-se: “[...] o jeito que você coloca as atividades tem de ser diferente, o ensino está totalmente centrado numa relação íntima entre professor e aluno, quase como se fosse mãe e filho”.

Como se vê, muitas vezes parece haver dificuldade em compreender/aceitar as propostas apresentadas. Como essa fala sugere, há resistência a se aceitarem as mudanças na escola, as quais supostamente deram liberdades aos alunos que dificultam a relação. No dizer de Freitas (2003, p. 67), uma nova organização escolar — os ciclos — pressupõe novos tempos e espaços, novas relações de poder entre estudante e professor que têm de refletir nas relações entre as pessoas e entre estas e as coisas, pois essa nova organização preserva uma tarefa mais antiga da educação: formar para a vida.

De fato, o educador dificilmente foge do *ethos*, de estilos, de culturas, de práticas, de identidades cuja história é longa (ARROYO, 1999), por isso é preciso respeitar o entendimento de cada um, afinal a educação acontece num ambiente permeado por formas diversas de se ensinar e aprender, por fatores extraclasse cuja força é determinante do processo de ensino e aprendizagem, seja o docente, seja o discente. Nesse sentido, uma pedagogia atenta à história, ao sonho e à experiência extraclasse faz da escola um ambiente de troca de conhecimento, em que o discurso produzido no cotidiano vira uma forma valiosa de se esclarecer como o poder e o saber interagem para desvalorizar o capital cultural dos subordinados, pois aponta aos educadores a necessidade de verem a escola como esfera cultural e política engajada na produção de vozes e lutas (GIROUX; McLAREN, 2002).

Nessa esfera, a voz dos professores reflete valores, ideologias e princípios estruturais que dão sentido às histórias, à cultura e às subjetividades que definem o trabalho diário dos educadores e o desempenho dos educandos. Assim, não silenciar futuros profissionais da educação é criar condições para que atuem numa lógica educacional que privilegie o saber do aluno e lhe dê meios que permitam desenvolver suas possibilidades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa relatou como professoras da Escola Municipal Vicente Luiz Alves, em Carneirinho (MG), concebem a organização do ensino fundamental em ciclos. Analisar e relativizar essa concepção exigiu ler o pensamento delas — materializado em entrevistas — à luz dos antecedentes históricos e das discussões teóricas atuais sobre os ciclos escolares. Espero que essa leitura ajude a compor um *corpus* de estudos sobre a organização escolar e contribua para se compreender como a organização em ciclos tem sido vista e construída por professoras e professores.

Essa leitura analítica do relato das entrevistadas mostrou que, se os ciclos, ao promoverem o adiamento da reprovação, supõem igualdade de resultados e superação de práticas pedagógico-avaliativas (ligadas à aprovação letiva mediante acúmulo de pontos), não se pode dizer que o professorado de todas as escolas os veja assim nem que a totalidade destas esteja pronta para promover a transformação curricular proposta pelos ciclos. Estes ainda são vistos como pura mudança de nomenclatura, e não como forma de transformar a organização escolar vigente, como política pública para democratizar a escola no país. (A distinção entre séries e ciclos foi vista negativamente: é como se defender as séries fosse afirmar a reprovação como forma de fazer o aluno estudar e defender os ciclos fosse afirmar o adiamento disso).

A leitura mostrou resistência aos ciclos e desentendimentos conceituais entre professores, professoras, implementadores e implementadoras como um dado político e histórico dessa organização escolar (há uma política educacional, e ela se desdobrou na escola investigada). Porém mostrou que resistência e desentendimento não são empecilhos para se buscar a concretização dos fundamentos dos ciclos numa prática pedagógica cotidiana voltada ao ajuste do fluxo escolar ao ritmo do desenvolvimento humano, diverso por natureza. (Não se ignora que desse ajuste dependam desdobramentos-chave da educação como democratização e redução da evasão escolar, diminuição de gastos orçamentários derivados da repetência e aumento da auto-estima e confiança dos alunos — questões comuns nas redes de ensino do país). Mostrou que é difícil compreender as concepções subjacentes a tal política, mas que é fácil ver uma diferença-chave entre ciclos e séries: o percurso da escolarização naqueles é tido como algo contínuo e interligado, como o desenvolvimento

humano (portanto o respeita; alunos e alunas teriam suas singularidades respeitadas como seres humanos, cujos ritmos e estímulos de aprendizagem diferem de pessoa para pessoa).

Para as entrevistadas, o governo impôs a mudança de séries para ciclos sem promover uma preparação prévia de professoras e professores para implantá-los e concretizá-los com sucesso. Por conseqüência, houve um entendimento equivocado da organização em ciclos — abolir a seriação anularia a reprovação —, que se estendeu a docentes e discentes, pais e mães. A caracterização da escola pesquisada mostrou que a própria organização em ciclos passou por redenominações que levaram a equívocos quanto aos procedimentos pedagógicos a serem seguidos pelas professoras. A confusão em torno dos critérios que orientariam as diferentes nomenclaturas — aprendizagem, desenvolvimento, formação — criaram objetivos distintos para o trabalho delas, por isso as ações e as alternativas para promover a aprendizagem dos alunos se tornaram dependentes da iniciativa de cada professora, em vez de se apoiarem numa prática docente uniforme e coesa (ainda que singular, pois cada professor é uno em sua ação) mediante a interdisciplinaridade no interior da escolar e na sala de aula.

Pelo que disseram as professoras, as mudanças na prática pedagógica requeridas pela modificação da organização curricular — embasada em teorias compreendidas imprecisamente por professoras e professores — são de difícil incorporação pelos/as docentes. Se a princípio parece óbvio falar que os sujeitos são diferentes e, por isso, têm de ser tratados como tal, promover atividades de ensino diversificadas conforme a necessidade de cada aprendiz requer mudanças profundas na prática docente, pois professores e professoras estão acostumados a se guiarem por referenciais padronizados para a turma toda.

Com efeito, a implantação dos ciclos parece ter desencadeado mudanças na prática pedagógica das professoras, mas não é correto atribuí-las só a essa nova forma de organização escolar. Como disse uma entrevistada, ela prefere crer que sua prática mudou não em razão da organização em ciclos, mas de sua própria experiência como docente e de transformações sociais que influem na mudança de postura dos alunos, que por sua vez influencia a prática do professor. Se a implantação de programas e projetos pode desencadear mudanças na prática docente, não se pode lhe dar todo o crédito por isso, pois outros fatores contribuem para transformar as práticas educativas; não se trata de uma relação de causa e efeito. Não se muda a prática de um professor do dia para a noite; mesmo se toda a estrutura e organização escolar forem alteradas, a prática mudará quando o professor acreditar na mudança como forma de crescer e estiver preparado para mudar.

As entrevistas indicam que ainda perduram entraves à prática das professoras na escola organizada em ciclos, dentre os quais, a ausência de referenciais curriculares bem delineados. De fato, as professoras reconhecem seu despreparo para lidar com a diversidade da turma e reclamam da inexistência de condições de trabalho para atuar numa sala que reúne alunos e alunas em estágios diferentes de desenvolvimento cognitivo, afetivo e físico. Mas reconhecem também que, com os ciclos, alunos e alunas participam mais da realização das atividades propostas; e mais: vêem relevância em evidenciar, na seleção dos conteúdos e no planejamento das atividades escolares, a realidade e os interesses extraclasse de alunos e alunas.

Para algumas professoras, os ciclos são importantes porque flexibilizam o tempo de aprendizagem, mesmo que tal flexibilização exija que conhecimento, ensino e aprendizagem sejam compreendidos numa perspectiva distinta da que fundamenta a educação em séries, qual seja, a de que é função social da escola contribuir para amenizar desigualdades sociais. Com efeito, um objetivo dos ciclos escolares é diminuir índices de repetência e evasão escolar estendendo o tempo necessário à aprendizagem dos conteúdos escolares. Pensa-se que, assim, as finalidades da escola seriam ampliadas, porque todos teriam a oportunidade de aprender e progredir na vida escolar.

Contudo, embora as professoras vejam a flexibilização temporal nos ciclos com bons olhos, crêem que essa organização escolar não atingirá seus objetivos se não houver outras mudanças: aulas de reforço para discentes com dificuldade em acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma; turmas menores, para permitir atenção individual ao discente; apoio pedagógico a professores e professoras; equipamentos e recursos pedagógicos auxiliares ao processo de ensino e aprendizagem, dentre outros. Elas supõem que a aprendizagem de todos os alunos depende de procedimentos pedagógicos distintos dos que ocorrem nas aulas regulares; e isso não ocorre na escola pesquisada, onde é baixa a eficácia das atividades de reforço e recuperação, dadas as condições em que usualmente ocorrem. A razão disso é, sobretudo, a falta de integração entre professoras e professores responsáveis pela turma em seu planejamento, desenvolvimento e avaliação, pois quem se encarrega de tais atividades é outro professor que não o regular. Também vêem como razão os momentos de reforço, que ocorrem no horário da aula regular e só uma vez por semana (durante 50 minutos); dessa forma, o aluno, ao se ausentar para rever conteúdos não assimilados, perde o conteúdo regular.

Embora as dificuldades da organização escolar em ciclos no discurso das professoras derivem tanto da falta de condições para acompanharem os alunos com dificuldades — pois

dizem que as aulas de reforço contribuem pouco para superar as dificuldades dos alunos — quanto da ausência de entendimento preciso do que sejam os ciclos e de apoio pedagógico da prefeitura, vejo como dificuldade maior uma compreensão precária da avaliação nos ciclos. O discurso das professoras sobre a avaliação da aprendizagem condiz com as orientações oficiais (avaliação contínua, descritiva e interpretativa, abrangendo diferentes aspectos do desenvolvimento humano), mas persiste em sua prática uma idéia de avaliação quantitativa e classificatória. Como a avaliação qualitativa é imprescindível para informar e orientar o processo de ensino e aprendizagem na organização em ciclos, essa questão compromete a concretização da organização em ciclos em sua proposta de democratizar mais a educação e respeitar a diversidade. Por conseqüência dessa incompreensão, o que mais aflige as professoras na organização seriada é a reprovação, enquanto na organização em ciclos é a possibilidade de o aluno progredir nos estudos sem dominar os conteúdos estudados. (Como saber se ele domina ou não o conteúdo se não há o instrumento avaliação tradicional para aferir a aprendizagem?). Ficou claro que estão insatisfeitas com o rendimento escolar de alunos e alunas, pois acreditam que o desinteresse nas atividades escolares e no estudo resulta da certeza de não-retenção no fim do ano letivo.

Como últimas considerações, retomo um discurso recorrente nesta dissertação: seja qual for a organização escolar, ao professor não cabe mais o papel de implantar uma ou outra política pública — que em grande parte se reveste de caráter pedagógico para satisfazer interesses econômicos — sem conhecer e entender sua necessidade real na educação. Nessa lógica, é plausível dizer que a organização em ciclos responde às necessidades de enfrentamento do fracasso escolar na escola pública se estiver respaldada em princípios políticos, sociais, pedagógicos e técnicos capazes de orientar um projeto de escola que sabe aonde quer chegar e onde está situada e enraizada socialmente. A essa condição se vincula outra: conhecer e entender políticas públicas supõe que o professor entenda a fundo a realidade a que estas se aplicam, isto é, que saiba distinguir a trama discursiva para identificar os motivos reais dos objetivos propostos por tais políticas. Acredito que a formação docente — inicial e continuada — seja a instância em que professores e professoras podem adquirir o aporte teórico-reflexivo necessário para tal. Por isso, é preciso haver investimentos na qualidade da formação inicial e contínua de professores e professoras para ajudar a concretizar as políticas públicas educacionais que prevejam a participação docente.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos: a escola em questão**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos ou séries? A democratização do ensino em questão**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ALMEIDA JÚNIOR. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3–15, jan./mar. 1957.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livros, 2005.
- ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p.143–61, dez. 1999.
- ARROYO, Miguel. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33–40, jan. 2000a.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000b.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, José Clóvis de. A democratização da escola no contexto da democratização do estado: a experiência de Porto Alegre. In: SILVA, Luis H. **Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BARRETO, Elba S. S.; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo: USP, n. 108, p. 27–48, nov.1999.
- BARRETO, Elba S. S.; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo: USP, v. 15, n. 42, p. 105–42, 2001.
- BARRETO, E. S. de S. Os desafios da avaliação nos ciclos de aprendizagem. In: **Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem**, 2002, São Paulo, p. 37–45.
- BARRETO, Elba S. S.; SOUZA, Sandra Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659–88, set./dez. 2005.
- BECKER, Fernando. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese — a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 41–62.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Editora Porto, 1994.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, n. 19, p. 20–9, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf>.
Acesso em: 12 ago. 2008.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 9.394/96. Brasília, 1996.

CARNEIRINHO. **Prefeitura municipal**. Disponível em:
<<http://www.carneirinho.mg.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2008.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Irene de Souza. **A cultura pedagógico-curricular do professor na escola organizada por ciclos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1–2, p. 1–8, jan./dez, 1997. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 12 jun. 2008.

CUNHA, Emmanuel R. Os ciclos de formação — a reorganização da escola fundamental brasileira e o trabalho dos professores. **Trilhas**, Belém: UNAMA, v. 3, n. 1, p. 15–22, 2002.

DALBEN, A. I. L. F. (Org.) **Avaliação da implementação do projeto político-pedagógico da escola Plural**. Belo Horizonte: ed. da UFMG-Game, 2000.

DALBEN, Ângela I. L. F. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Autores Associados, v. 14, n. 40, p. 66–82, jan./abr. 2009.

DAVID, Leila N. B. K. A experiência do sistema de ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ: da proposta oficial às práticas concretas. 2003. Dissertação (Mestrado Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

DAUSTER, Tânia. Representações sociais. In: _____. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 49–56.

DINIZ, Roberta M. **O professor dos quatro últimos anos do ensino fundamental na educação escolar em ciclos do sistema estadual de Minas Gerais**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DORNELES, Beatriz V. Laboratórios de aprendizagem — funções, limites e possibilidades. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 209–16.

DURHAM, Eunice. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, Ruth (Org.). **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FERNANDES, Claudia O. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 76–88, jan./abr. 2000.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. **Anais...** Caxambu, 2005b.

FETZNER, Andréia R. **Falas docentes sobre a não-aprendizagem escolar nos ciclos**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FETZNER, Andréia R. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Autores Associados, v. 14, n. 40, p. 51–65, jan./abr. 2009.

FLETCHER, Philip R.; RIBEIRO, Sérgio Costa. **PROFLUXO**: uma realidade educacional do Brasil, aplicativo para microcomputador. Brasília, 1988.

FRANCO, Maria L. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livros, 2005, v. 1, p. 47–79.

FRANCO, Maria A. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109–26, jan./abr. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luis Carlos de. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Revista Eccos**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79–93, 2002.

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luis Carlos de. Ciclo ou séries? O se altera quando se muda a forma de organizar os tempos e os espaços da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2004, v. 1.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a política radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 125–54.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVÓIA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 63–8.

GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOMES, Candido Alberto. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11–38, jan./mar. 2005.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: _____. **De camino al habla**. Barcelona: Serbal, 1987, p. 141–94.

KUBITSCHKE, Juscelino. Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 141–5, jan./mar. 1957.

JACOMINI, Márcia A. A escola e os educadores em tempos de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401–18, set./dez. 2004.

LEITE, Dante. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do

- aluno. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, v. 3, n. 3, p. 15–34, jun. 1959.
- LÜDKE, Menga, .A questão dos ciclos na escola básica. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, v. 4, n. 13, maio/jul. 2001, p. 49–50.
- MAGNANI, J. G. C. Discurso e representação ou de como os baloma de Kiriwana podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: CARDOSO, Ruth (Org.). **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 192, p. 16–29, 1998.
- MAINARDES, Jefferson. 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, 2001, p. 35–54.
- MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos: explorando a multiplicidade de vozes e interpretações sobre o processo de implementação**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2006, Caxambu. Trabalho encomendado pelo GT Educação Fundamental.
- MATTOS, Maria José V. M. **Tendências de organização do processo escolar no contexto das políticas educacionais**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. Resolução n. 5.431/84. **Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1984.
- MINAS GERAIS. Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais. **Resolução 12 /1999**. Belo Horizonte, 1999
- MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. **Resolução 151 de 18 de dezembro de 2001**. Belo Horizonte, 2001.
- MIRANDA, Glaura V. Escola Plural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 61–74, maio/ago. 2007.
- MIRANDA, Marília G. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Autores Associados, v. 14, n. 40, p. 24–34, jan./abr. 2009.
- MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola — em que direção caminha a mudança? In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 91–100.
- MORAIS, Cláudio C. Como experimentar a promoção automática na situação atual. **Revista do Professor**, São Paulo, p. 19–20, jun./jul. 1962,
- NEDBAJLUK, Lídia. Formação por ciclos. **Educar**, Curitiba: ed. da UFPR, n. 28, p. 247–61, 2006.
- PALITOT, Mônica Dias; BRITO, Francisco de Assis Toscano de. Formação docente: em busca de um educador de qualidade. **Conceitos**, jul. 2004/jul. 2005. Disponível em: <<http://www.adufpb.org.br/publica/conceitos/11/art06.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2008.

- PARO, Vitor Henrique. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., Caxambu, 1999. **Anais...** Caxambu, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 7–26, nov. 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto alegre: Artmed, 2004.
- PESSOA, Célia M. F. **O processo avaliativo na progressão continuada**: qual o sentido do erro? 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- POOLI, J. P.; COSTA, M. R. Os ciclos de formação no contexto da democracia política – o discurso pedagógico no cotidiano escolar. In: MOLL, J. et al. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 133–52.
- REY, Fernando G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estud. Av.** [online]. v. 5, n. 12, p. 7–21, 1991.
- SACRISTÁN, José G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- SACRISTÁN, José G. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria–prática. In: _____. **Podere instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 11–69.
- SETÚBAL, Maria Alice (Org.). Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em aberto**, Brasília, v. 7, n. 17, p. 9–19, 2000.
- SILVA, Luis H. **Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SOARES, C. C. **A construção do significado da Escola Plural**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001, 24., Caxambu . Trabalhos do GT Didática da ANPED, 2001.
- SOUSA, Sandra Z. Avaliação, ciclos e qualidade do ensino fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, maio/ago. 2007.
- SOUZA, Livia S. **O processo de ensinar–aprender no cotidiano de uma escola organizada em ciclos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892–1933). **Educ. Pesqui.** [online], v. 25, n. 2, p. 127–43, 1999.
- SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.
- TARDIFF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera (Org). **Didática, currículo e saberes escolares**Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 112–28.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 233–46.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**. São Paulo: Libertad, 1998.

WILSON, H. M. Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, p.52–63, jul./set. 1954.

APÊNDICE A — Roteiro para entrevista

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Nome:

Idade:

1. Formação Inicial:

Instituição:

Curso:

Cidade:

Ano de conclusão de curso:

2. Formação continuada:

Quantos cursos você participou nos últimos dois anos? Que cursos já fez? Quem promoveu estes cursos? Gostou? Contribuíram para sua formação? Algum destes cursos discutiu a problemática dos ciclos?

3. Experiência profissional

Nome da escola onde atua:

3.1 Há quanto tempo atua nesta escola?

Atua também em outra escola? Qual?

3.2 Séries em que atua:

3.4 Qual sua situação funcional (concursada, contratada ou cumprindo licença)? Quantos cargos tem no momento?

3.5 Qual é sua jornada semanal de trabalho na escola? Exerce outra atividade profissional remunerada?

() sim () não Qual atividade?

4. Opinião sobre a organização em de ciclos

4.1 Lecionou para as séries iniciais antes da implantação do regime de ciclos?

4.2 Que recordações têm deste período?

4.3 O tema ciclos foi abordado por seus professores durante sua formação inicial?

4.4 Como se dá o funcionamento da escola?

4.6 Como é o desempenho dos alunos no regime de ciclos?

4.7 Como foi realizada a implantação do regime de ciclos na rede municipal de Carneirinho?

4.8 Quais as mudanças ocorridas no perfil dos alunos e dos professores após a implantação do Regime de Ciclos?

4.9 A sua opinião quanto ao regime de ciclos é a mesma que era no início de sua implementação?

4.10 Houve mudanças significativas no seu trabalho com a implantação do regime de ciclos? Quais?

4.11 E em relação aos alunos, o que mudou no desempenho deles após a implantação do regime de ciclos?

4.12 Como se dá o processo de avaliação no regime de ciclos?

4.13 Qual sua opinião sobre a aprendizagem dos alunos matriculados no regime de ciclos.

APÊNDICE B — Transcrição das entrevistas

QUESTÕES

Rosa, 35 anos de idade

Formação inicial

Fiz Economia na Faculdade de Ciências Econômicas em Uberaba [MG]; terminei em 1995. Fiz Normal Superior na UNIPAC [Universidade Presidente Antônio Carlos], uma extensão aqui em Carneirinho, e concluí em 2005.

Formação continuada

Fiz pós-graduação em Docência no Ensino Superior.

Por que você escolheu docência no ensino superior?

Porque eu achei que estava ligado com a educação e era uma perspectiva para que eu trabalhasse no ensino superior.

Quando foi a pós-graduação?

Em 2005, na UNIPAC [Universidade Presidente Antonio Carlos], em Frutal [MG].

Algum desses cursos discutiu a problemática dos ciclos?

Discutiu.

Como foi a discussão?

Sempre era assim: você é contra ou a favor, qual é sua opinião? Sempre era essa a discussão. Nós sempre chegávamos no ponto onde alguém era a favor ou contra. Alguns entendiam, outros não. Mas ninguém chegava à opinião que os ciclos são bons, são necessários, são verdadeiros: “Então, ele funciona? Não! Os ciclos não funcionam” — nunca teve essa conclusão. Sempre foram idéias trocadas, discussões, sempre o assunto é batido, mas chegar a “É isso! Não, é isso”, nunca. Nós nunca tivemos um fechamento, mas sempre foi discutido.

Nos últimos dois anos você fez alguma formação continuada?

Não, nos últimos dois anos nós não tivemos nenhuma formação, nem pela prefeitura nem por nós mesmos.

Experiência profissional

Nome da escola onde atua: Escola Municipal Vicente Luis Alves

Há quanto tempo atua nesta escola?

Dois anos.

Há quanto tempo atua como professora? Em que níveis de ensino já lecionou (educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, quinta à oitava, ensino médio)?

Já dei aulas de Matemática para as séries finais do ensino fundamental por uns dois anos, em 1998 a 1999.

Nestes dois anos, em que séries atuou?

O ano passado, eu fiquei como eventual, isto é, eu substituía aqueles que não estavam, faltavam. Este ano eu estou no quinto ano.

Qual é sua situação funcional: concursada, contratada ou cumprindo licença? Quantos cargos tem no momento?

Concursada, com apenas um cargo no momento

Qual é sua jornada semanal de trabalho na escola?

Vinte horas semanais.

Exerce outra atividade profissional remunerada?

() sim (x) não

— OPINIÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO EM CICLOS

Lecionou para as séries iniciais antes da implantação do regime de ciclos?

Não.

Que recordações tem desse período como aluna?

A recordação que eu tenho é que era mais cobrado, mais exigido. E com essa exigência me parece que os alunos tinham mais responsabilidades, mais compromisso, eles levavam a coisa mais a sério; porque, terminou a série, era aquilo ali, começava uma nova etapa, uma nova série. Parece que os alunos tinham mais medo de serem cobrados.

O assunto ciclos foi abordado por seus professores em sua formação inicial?

Foi. Alguns professores tinham uma visão, outros professores já tinham outra visão sobre a organização em ciclos. Mas em uma perspectiva construtivista nos percebíamos que eles defendiam os ciclos, era uma alternativa, era o canal.

Eles defendiam por quê?

Porque eles achavam que deveriam respeitar os limites de cada um. Alguns sim, outros não. Tinha professor que era contra. Um dia, uma professora fez um debate com a turma: quem era a favor do ciclo, quem era a favor da série. Aí tinha alunos que se posicionava contra, outros a favor.

Você se lembra de quais questões permeavam esse debate, tanto dos que eram contra quanto dos que eram a favor?

Alguns achavam que os ciclos deixavam o aluno muito à vontade. Essa história de respeitar o ritmo de cada um, deixar o aluno ser crítico, participativo atuante deixaria ele muito à vontade, não haveria cobrança; e os outros eram contra essa visão, pois achavam que cada ser humano tem seu limite, seu momento, que alguns conseguem mais em um ano, outros conseguem menos e aí já ia para defesa, talvez se ele não desenvolvesse este ano, no próximo ano ele desenvolve.

Como se dá o funcionamento da escola e da sala de aula no regime de ciclos?

Eu acho que não funciona porque não tem suporte. Vêm às normas, os segmentos que nós temos que seguir — que, na nossa escola, são os ciclos, que vêm da Secretaria de Educação. Mas acho que nós estamos muito longe da realidade, pois, para os ciclos funcionarem, é preciso suporte (salas de apoio), temos de ter suporte. Por exemplo, meu aluno não está caminhando na aprendizagem este ano, mas com mais um pouquinho ele consegue; então, do quarto ano ele passa para o quinto. Então, lá no quinto, ele teria que ter um apoio extra, um suporte, porque senão ele não vai conseguir acompanhar a turma. Eu acho assim, a escola, a equipe, está consciente do ciclo, mas para atuar falta suporte.

Você acha que hoje o professor está consciente da organização em ciclos?

Para mim, o professor está consciente, mas não aceita porque nossa formação foi na época da série. Então, naquela época nós víamos resultado. Podemos pensar assim, o tradicional, podemos voltar a pensar assim, podemos, é o tradicional, os professores percebem que tinha resultado e hoje não. Então nós desacreditamos dos ciclos por isso; porque o aluno está lá no quinto ano e não sabe nem ler, o aluno vai para o ensino médio e não sabe escrever. Mas por que os ciclos não funcionam? Pode ser a equipe? Pode! Pode ser a escola? Pode! Pode ser a secretaria? Pode! Mas, na minha escola, hoje eu vejo a necessidade de ajuda. Nós temos um professor de reforço para manhã e um professor de reforço para a tarde. Aí, ele trabalha com esse aluno 50 minutos uma vez por semana. Eu não acho que seja suficiente. Eu tenho aluno que está no quinto ano e ele foi passando, do primeiro, para o segundo, para o terceiro, para o quarto, para o quinto ano, e chega hoje é um aluno que tem nível de primeiro ano. Aí está a falha, não pode dar esse segmento pensando que no ano que vem ele consegue; não é por aí. Agora parece que mudou, parece que no terceiro ano a escola pode reter o aluno sem a autorização dos pais, no terceiro e quinto ano, e isso já facilita um pouco. Por quê? A gente sabe que o aluno não tem condições de seguir em frente, e tem pais que não aceitam, e isso dificulta, fala-se que o ensino não está valendo, que a instituição não presta, que o professor não presta, que a educação hoje não vale nada. Mas talvez os próprios pais não dão suporte. Então, talvez, agora que nos podemos reter no terceiro e quinto ano, pode ajudar; mas não é o suficiente.

A organização em ciclos defende um reagrupamento dentro da sala como forma de conduzir melhor a aprendizagem. Existe esse reagrupamento?

Para mim, ele não é efetivo. Se eu tenho uma turma de vinte alunos, quinze está num caminho que é uma beleza e cinco está de médio para menos ainda. Normalmente, vai seguir

o ritmo dos quinze. Você não consegue acompanhar quinze e cinco ao mesmo tempo, ou você vai para um lado, ou você vai para outro; se você vai para o lento, os quinze te cobram. Eu estou em uma turma assim: tenho 20 alunos; hoje posso considerar dezesseis, pois quatro não consegue me acompanhar, e se eu paro para ir no ritmo deles, o resto da turma me cobra: “Ô tia! Não, tia, isso é fácil demais”. Mas o outro que é lento, nem aquilo ele dá conta.

Na organização seriada, por meio da reprovação, você acaba reprimindo este aluno. Você acha que seus alunos com dificuldades são reprimidos mesmo não sendo reprovados?

Ele mesmo se reprime, é como eu disse. É certo reter esse aluno? Ele é bom em todas as matérias, mas na matemática ele não vai. O problema é que falta suporte para trabalhar com essa criança apenas na matemática. Aí, por exemplo, eu vou reter ele, e ele vai ter de fazer tudo de novo, ele vai se sentir desanimado; mas eu irei passar ele, e ele vai continuar com a mesma dificuldade? É aí que eu acho que falta uma peça para encaixar: é o apoio, uma estrutura que nos dê suporte. Então ele frequenta o quinto ano de manhã e, à tarde, ele vem e faz a matemática, mas nós não temos condições para isso, porque, à tarde, os alunos dependem de ônibus, e as pessoas não têm a consciência, mesmo os que moram na cidade, de que, se meu filho está com dificuldade, ele vai frequentar a matemática do quarto ano. Talvez seria uma alternativa para ele não se sentir tão reprimido, tão injustiçado. A questão é que foi acumulando, então a criança está tão defasada, afinal é uma dificuldade que vem com essa criança há quatro anos. É igual ao meu caso: o menino está no quinto ano, ele não tem condições para estar lá, ele será reprovado, mas de nada adiantará, pois essa criança está parada, bloqueada; a dificuldade dele está lá no primeiro aninho.

Você acha que a escola tem condições para dar este apoio?

Não.

De onde você acha que deve vir esse apoio? Da escola, do estado, da secretaria?

Sim, de todos. A escola sozinha não tem condições, porque começa que nossa escola é municipal, então ela depende do apoio municipal. Depende do apoio estadual? Também. O que seria justo é unir forças para se manter. A nossa escola hoje não tem condições de dar suporte para esses meninos.

Como é o desempenho dos alunos no regime de ciclos?

Eles levam tudo na brincadeira, aqueles que têm responsabilidades, que são os que têm apoio em casa, têm estrutura familiar, têm consciência que eu estou aqui para estudar e aprender, independentemente de serem ciclos ou não. Mas aqueles que não têm estrutura nenhuma em casa, que vão para escola obrigados, porque têm que ir para a escola, eles levam na maciota, eles não sentem aquele aperto, aquela cobrança, aquela exigência, eles falam assim: “eu não vou reprovar mesmo, chega no fim do ano eu passo”. É isso que as crianças pensam e falam.

Antigamente, sabíamos que a avaliação era a motivação que o aluno tinha para estudar. Você consegue achar outra motivação para que esses seus alunos se interessem pelo estudo?

Eu trabalho falando para meus alunos que eu avalio eles em todos os momentos, porque, a partir de abril deste ano, não é mais conceito, mas sim notas, novamente. Eles já

sentem um pouco mais cobrados e com minha turma eu trabalho da seguinte forma eu sempre os estou avaliando, no comportamento, na participação em aulas, nas atividades extras, eu trabalho muito o dialogo com eles. Eu faço isto porque as vezes na prova, tem aluno que fica nervoso, irritado, preocupado com medo, talvez ele não saia tão bem, mas você dá uma atividade extra ele arrasa.

Como era a avaliação por conceitos e a avaliação por notas?

Na verdade só mudou no papel, porque era A, B e C. O A era de 8 a 10, o B era 4 a 7.9 e o C era de 0 a 3.9, agora é de 0 a 10, e você tem que trabalhar com as médias do aluno

Como foi realizada a implantação do regime de ciclos na rede municipal de Carneirinho?

Não trabalhava nessa época.

Que mudanças você percebe no perfil dos alunos na organização em ciclos?

Acho que os alunos têm mais liberdade de expressão, parece que eles sentem essa abertura devido à mudança do sistema de ensino e também das transformações na sociedade de um tempo para cá, como internet, televisão, entre outras.

E no perfil dos professores após a implantação do regime de ciclos?

Tem gente que não mudou nadinha a cabeça, não mudou nem um milímetro, e isso dificulta o trabalho. Tem gente que não aceita: “que bobagem é essa? Menino tem que fazer é tirar nota e pronto”. Mas já tem outros que não: “vamos avaliar o nosso aluno dentro de determinado contexto”; e os ciclos dão essa abertura para nós. O menininho está cheio de problemas em casa, ele chega na sala, você acha que ele consegue desenvolver alguma coisa? Coitadinho!

Houve mudanças significativas no seu trabalho com a implantação do regime de ciclos? Quais?

Houve, claro. Em muitos casos, antes você ficava tão preocupada com o conteúdo previsto que os problemas de seus alunos passavam despercebidos, que o menininho hoje nem tomou banho. Hoje o aluno é o foco, é o ponto central. Mas eu acho que esse foco central se abriu demais; a liberdade e o direito são muitos, e isso está dificultando nosso trabalho, eles estão se sentindo superiores e superprotegidos. Por causa disso, a relação de respeito e educação entre aluno e professor acabou, por isso acho que essa parte peca. Mas que houve uma mudança, houve uma transformação, claro que houve. Antes, você entrava na sala, sua turma estava assim assado, você jogava o conteúdo e pronto. Hoje não existe mais isso. Às vezes nós temos que parar com a aula e fazer outra coisa, falar do tema que está em questão; não é mais aquela coisa taxativa do conteúdo, que você tem que cumprir. Existe hoje maior flexibilidade.

Como você se sente como professora inserida nesse regime?

Embora o aluno pense que é o centro, eu acho que sou a peça fundamental, sou eu que vou desenvolver o meu aluno. E sou eu que vou mostrar quem é a peça, quem é o centro e

como funciona. Só que tem professor que não consegue fazer isso, mas eu consigo, eu falo assim: “‘perai’, o negocio é diferente, não é do jeito que você está pensando, não”. Então, talvez, eu não seja a peça principal, mas faço parte desse funcionamento, onde entra toda a equipe escolar também. Mas eu sou uma parte deste conjunto.

Você acha que vocês trabalham realmente em equipe?

Não é equipe. Poderia haver mais união, mais contribuição. Às vezes três caminham juntos, às vezes cada um vai para um lado. O apoio da supervisão eu tenho, nós trabalhamos juntos.

Você sente que as coisas ainda são postas sem sua opinião?

Não! Há troca de informação.

Mas suas opinião é levada a sério?

É! Nós temos abertura para colocar nossa idéia, pelo menos comigo sim.

Qual é sua opinião sobre a aprendizagem dos alunos matriculados no regime de ciclos?

Existe uma maior aprendizagem social hoje, mas acho que fica falha a aprendizagem do conteúdo. A prioridade não é apenas o conteúdo, mas o ser humano em si. Então, a aprendizagem mesmo: vamos ler, vamos escrever fica a desejar. Mas a aprendizagem social existe e é muito forte. Às vezes, os meninos vêm com cada coisa, e você pensa: “meu Deus! Eles já sabem isso?. Ou! Eles querem saber isso? E isso é muito bom. Essa questão social, de vida é muito boa, mão o básico, necessário de conteúdo fica a desejar porque é o que te falei: chega lá no ensino médio, tem menino que não sabe ler nem escrever, e isso é triste. Acho que deveria ter um pouco daqui, um pouco dali.

Qual a diferença da família hoje e na época do seriado?

Me parece que, na época do regime seriado, os pais participavam mais da aprendizagem dos alunos. Me parece que eles estavam mais preocupados em ajudar, em participar, em ensinar. Hoje me parece que há um desprendimento, um descomprometimento, não por todos, mas por uma boa parte.

Qual a função da escola hoje?

A escola é uma parte da vida do aluno; não tem como ensinar o aluno sem o apoio da família. Se eu te falar que a escola tem a obrigação de ensinar nossos alunos, ela não tem, ela tem uma contribuição a dar, porque grande parte do conhecimento vem da família. O pai não sabe ler nem escrever, mas cabe a ele dar suporte para que seu filho aprenda a ler e escrever, indo a escola, querendo saber se ele tem tarefa; ele vai se colocar de prontidão, querendo ver o caderno do filho, vai procurar pessoas que possam ajudar esse filho se ele tiver dificuldades para aprender. Os pais precisam ter compromisso com seus filhos, não é só a escola. Tem pai que chega lá e diz: “vocês se viram, porque eu não dou conta do meu filho”. Se os pais não educam os filhos, por que a escola conseguiria tal façanha? Ela não tem essa obrigação. Às vezes, as pessoas acham que cabe à escola educar e ensinar. Para mim, não; a escola tem uma

grande parcela a contribuir para educar e ensinar, mas não é dela a responsabilidade integral. Seu filho chega lá com 5 anos de idade, e a base? Os pais que deveriam ter dado a base para essa criança: com 5 anos, ele já sabe um monte coisas. Aí os pais vão esperar os filhos irem para a escola para a escola ensinar alguma coisa para eles. Respeito e valores vêm de casa. Vamos dividir as coisas: uma parte da educação de nossas crianças cabe à escola e a outra, à família.

Mariana, 27 anos de idade

Formação inicial

Primeiramente, fiz o Magistério, na Escola Estadual Bom Sucesso, em Carneirinho. Conclui em 1998 e, depois, eu fiz Letras na Faculdade Integrada de Jales, concluído em 2002.

Formação continuada

Fiz uma pós-graduação em Três Lagoas [MS], em Lingüística e Ensino de Línguas; terminei em 2004, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e, recentemente, terminei minha outra pós, em Práticas Educativas, na Universidade Estadual do Mato grosso do Sul, no ano de 2008.

Porque você escolheu estes cursos?

Para me aperfeiçoar como professora. O primeiro eu fiz porque estava dentro da minha área, de Letras, e o segundo eu fiz para adquirir mais conhecimentos na área da educação, pois penso em fazer mestrado nessa área.

Pelo município houve algum curso nos últimos dois anos, do qual participou?

O ano passado nós participamos de uma palestra na faculdade de Iturama [MG]; a escola foi convidada a mandar alguns professores, e eu participei.

Você se lembra sobre o que era o curso?

Sobre alfabetização.

Como esses cursos têm contribuído para sua formação?

Cada vez que a gente assiste a uma palestra, a gente acaba absorvendo coisas positivas e negativas, que nos auxiliam na nossa prática em sala de aula.

Algum desses cursos discutiu a problemática dos ciclos?

Não.

Na sua formação inicial, foi discutida essa problemática?

Não.

Experiência profissional

Atuo na Escola Municipal Vicente Luiz Alves e na Escola Estadual Bom Sucesso. Na Vicente Luiz Alves, eu atuo faz um ano e meio. No ano passado, eu atuei na antiga segunda série, hoje primeiro ano, e este ano eu estou com a educação infantil, pré um.

Há quando tempo você atua como professora?

Cinco anos e meio, porque atuo também na Estadual Bom Sucesso, lecionando para as séries finais do ensino fundamental [sexto ao nono ano] e os colegiais como professora de Português. Sou concursada nas duas escolas e tenho uma jornada semanal de trabalho de 40 horas.

— OPINIÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO EM CICLOS

Lecionou para as séries iniciais antes da implantação da organização em ciclos?

Não.

Que recordações tem desse período quando você estudava?

Eu me lembro que o aluno não tinha opção de falar, não podia falar de jeito nenhum, ele mal podia levantar do lugar dele. O professor era autoritário, a relação entre professor e aluno era uma relação fria: o aluno lá, e o professor cá. Havia um distanciamento que colocava o professor como um ser superdotado, de conhecimento, e o aluno como aquele que tinha que assimilar tudo o que lhe era dado.

Como se dá o funcionamento da escola no regime de ciclos?

Eu vejo assim: os alunos têm uma segunda chance no aprendizado, porque eu entendo — e acho que meus colegas também — que, se o aluno não aprendeu hoje, tem um monte de fatores a serem considerados, como a família, o psicológico dele, e, muitas vezes, a criança não está madura para aprender naquele instante. Então, eu acho que, com o regime de ciclos, o aluno tem a oportunidade de passar de série e consolidar seu aprendizado no próximo ano e sentir maduro para tal coisa.

Mais como funciona a escola?

Na maioria das vezes, temos que trabalhar de forma diferenciada na sala de aula. O ano passado, por exemplo, eu tinha um aluno que não acompanhava a sala, aí eu trabalhava diferenciado com ele, levava um material que não era o mesmo que o do restante da sala e também usei das aulas de reforço, nas quais o professor trabalha com aquilo que o aluno não conseguiu atingir.

E essa aula de reforço funciona de fato?

A aula de reforço é boa, mas depende do professor que a pega, porque esse professor tem que ser dinâmico. O ano passado deu muito certo, e tanto eu quanto a professora de reforço tivemos avanços ótimos. Mas muitas vezes não é assim que acontece, porque o aluno, ao sair de seu horário de aulas, perde o que os outros estão vendo, o que dificulta depois. O que significa uma melhora para o aluno, mas ele sempre vai ficar devendo. Minha sala o ano

passado era uma sala muito difícil, meus alunos tinham problemas psicológicos, problemas de família, então de início eu fiquei muito preocupada pensando o que será que eu conseguiria com aqueles meninos. No final do ano, eu percebi que nós avançamos, tanto eu como eles, porque eu aprendi muito com eles, aprendi que as coisas não são da maneira que queremos, que cada criança tem seu tempo certo e, graças a Deus, o lado emocional, afetivo deles melhorou bastante. Muitas crianças não conversavam quando chegaram na escola, eu tinha uma menina que, quando alguém chegava na casa dela, ela fugia e, no decorrer do tempo, ela foi socializando com as pessoas. Mas é claro que ela não progrediu igual às demais salas.

E o funcionamento da sala de aula no regime de ciclos?

Eu sempre procuro colocar os meninos com mais dificuldade perto da minha mesa, o jeito que você coloca as atividades tem que ser diferente, o ensino está totalmente centrado em uma relação íntima entre professor e aluno, quase como se fosse mãe e filho.

O que mudou no ambiente escolar após a implantação dos ciclos?

A relação entre professor e aluno é uma relação mais democrática, tanto o professor teve que dar uma abertura para o aluno quanto o aluno conseguiu uma maior abertura para dizer o que pensa. No fim, a escola começou a ser democrática, mas antes teve que passar por dificuldades extremas com os professores que não aceitavam essa “democracia”. No fim, acho que a democracia ganhou.

Como é o desempenho dos alunos no regime de ciclos? Percebe diferenças em relação ao regime seriado? Quais diferenças?

Eu não sei se seria capaz de responder a essa pergunta porque, quando eu estudava no regime seriado nós tínhamos os alunos que se desenvolviam bem e, também, alunos que não queriam nada com nada. Hoje também é assim: tem os bons, os esforçados, mas também tem os ruins, que estão ali obrigados.

Quais são as mudanças ocorridas no perfil dos alunos após a implantação do regime de ciclos?

Acho essa mudança no perfil dos alunos está associada com as mudanças na sociedade, os modos de agir foram mudados. Ao professor, foi imposta pela sociedade essa mudança, e o aluno passou a ter mais voz vinda das mudanças sociais que estão tendo na nossa sociedade. É claro que o regime de ciclos está inserido nesse contexto, mas não se pode falar que foi ele que trouxe essas mudanças de perfis. E isso vale também para o professor, que mudou com a sociedade, e não com o sistema. Nós fomos nos modificando com o tempo, nós evoluímos como pessoas, como profissionais e como professores.

Sua opinião quanto ao regime de ciclos é a mesma que era no início de sua implementação?

Não! Porque todos os dias nós percebemos que mudamos em algumas coisas. Quando comecei a trabalhar, eu achei que eu ia conseguir solucionar todos os problemas da minha turma; e percebo que há uma relação dialética entre professor e aluno: o professor não é capaz

de solucionar os problemas de seus alunos, mas sua relação com eles pode fazer com que solucione, talvez, dez por cento de suas dificuldades, e isso para mim hoje é um máximo.

Houve mudanças significativas no seu trabalho com a implantação do regime de ciclos? Quais?

Sim. Mas não me lembro de nenhuma significativa; talvez meu modo de ver a escola, de ver meus alunos tenha mudado. Acho que hoje sou mais democrática: vejo um problema por vários ângulos e penso em diversos modos de solucioná-lo.

Como se dá o processo de avaliação no regime de ciclos?

É uma avaliação cotidiana, onde você não avalia o aluno de uma forma só ou apenas os conteúdos. Mas é uma avaliação que se dá no todo. Nós temos que, em todo final de bimestre, fazer uma prova com os alunos, mas aquela nota da prova, que vai para o boletim, mas a nota do aluno é referente ao que ele avançou durante o processo, porque, às vezes, um 10 de um aluno não é o mesmo 10 de outro, porque um aluno que já sabe ler não pode ser avaliado conforme aquele que não sabe.

Qual é sua opinião sobre a aprendizagem dos alunos matriculados no regime de ciclos.

É uma aprendizagem efetiva: se o aluno aprende, ele aprende realmente; não há um faz-de-conta. Na organização seriada, na maioria das vezes, pela maneira como o professor colocava, o aluno apenas decorava algo e hoje, não. Com os recursos didáticos que temos, ou o aluno aprende realmente, ou ele não aprende.

Ivone, 44 anos de idade

Formação inicial

Em 1987, eu fiz o magistério em Iturama — chamava, na época, Logos 2. Para mim, esse Logos 2 foi muito melhor do que se eu tivesse feito o magistério, porque ele foi feito em um ano e meio. Eu ia todos os sábados, fazia provas através de módulos, pois nós estudávamos em módulos, dávamos aula lá e foram seis meses de estágios, estágios mesmo: eu tive que colocar a mão na massa, além de já estar lecionando na Escola Municipal de Iturama e, também, na Escola Estadual Bom Sucesso, em Carneirinho. Passados alguns anos, devido à minha dificuldade financeira, eu fui fazer Pedagogia na cidade de Paranaíba. Terminei em 1998, fui a primeira turma da FIPAR [Faculdades Integradas de Paranaíba].

Como foi o curso de Pedagogia na FIPAR?

O curso em si deixou um pouco a desejar. Sempre me esforcei, fiz todos os trabalhos, participava das aulas, fazia as provas. Mas, a meu ver, foi muito teórico.

Formação continuada

Em minha formação continuada, este ano nós estamos parados, não está havendo muita formação não, apenas através das supervisoras que vêm passando bastante coisas para a

gente. Em anos anteriores, a prefeitura se preocupava mais em proporcionar cursos, nós íamos a Iturama ou Uberaba, eles traziam pedagogos, pessoas que dominavam certos assuntos como alfabetização, geometria e vários outros.

Você se lembra do último curso que foi realizado?

O último curso que foi realizado eu acho que foi de um pessoal de Uberaba, chamava-se Pró-ler; era sobre produção de texto.

Desses cursos, com quais você se identifica mais?

Alfabetização, por que trabalho com as séries iniciais.

Você fez pós-graduação?

Sim, terminei minha pós-graduação ano passado, em Supervisão Escolar, na UNICAM [Universidade Candido Mendes], do Rio de Janeiro, que tinha uma extensão em São Jose do Rio Preto.

Por que você escolheu supervisão escolar?

Supervisão escolar sempre foi uma área que me interessou muito, acho que eu tenho um certo dom para lidar com os colegas, com os outros professores. Mas, após eu terminar a pós-graduação, eu prestei o concurso e fiquei em segundo lugar, por isso continuo com minhas aulas.

Algum desses cursos discutiu a problemática dos ciclos?

Não, até porque a implantação dos ciclos veio lá de cima, o pessoal joga e, quando chega aqui, fala: “agora é ciclo, e o professor tem que se virar, estudar, pesquisar para poder trabalhar”. De repente, a gente fica um pouco perdido, pois o pessoal não passa muito. Às vezes passa para a supervisão, chega na direção da escola e fala: agora são os ciclos, e nós vamos trabalhar assim e assim”; e a gente fica um pouco perdido mesmo.

Experiência profissional

Nome da escola onde atua: Escola Municipal Vicente Luiz Alves

Há quanto tempo atua nesta escola?

Desde 1990.

Atua também em outra escola? Qual?

Não atuo em outra escola.

Séries em que atua?

Assim que eu comecei, atuei bastante tempo no pré-escolar, depois lecionei na antiga primeira série, segunda série. Hoje eu atuo no segundo ano.

Há quanto tempo atua como professora?

Desde 1988.

Qual sua situação funcional: concursada, contratada ou cumprindo licença? Quantos cargos tem no momento?

Sou efetiva e tenho dois cargos

Qual é sua jornada semanal de trabalho na escola?

Quarenta horas semanais.

Exerce outra atividade profissional remunerada? Qual atividade?

() sim (x) não

— OPINIÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO EM CICLOS

Lecionou para as séries iniciais antes da implantação do regime de ciclos?

Eu iniciei quando mudou do seriado para o ciclo básico.

Que recordações tem desse período?

Eu estava no início, era ainda um sistema de notas, podia reprovar os alunos quando iniciou. Eu nunca achei que fosse ruim o ensino por ciclos. O seriado, a reprovação, acaba com a auto-estima do aluno; por outro lado, no ciclo o aluno pode ir avançando. Mas sem saber não adianta nada, porque ele acaba perdendo sua auto-estima também. Quando, em uma determinada série, o aluno não tem condições de evoluir, ele também perde sua auto-estima, então é complicado.

O tema ciclos foi abordado por seus professores durante sua formação inicial? E nos cursos de formação continuada, algum deles fez referência ao regime de ciclos?

Na inicial, não.

Como se dá o funcionamento da escola e da sala de aula no Regime de Ciclos?

No regime de ciclos, nós professores ficamos mais à vontade com nossos alunos em sala de aula, para estar trabalhando de forma diferenciada com um aluno e outro; porque, antes, no seriado o que você passava para um aluno era para todos, era tudo igual. Hoje, não. Você pode atender diferenciadamente um aluno, você vai trabalhar com ele a partir do conhecimento dele. Então o regime de ciclos é bom nisso. Só que é difícil; em uma sala com 27 alunos, meu segundo ano, para trabalhar de forma diferenciada, é muito cansativo.

E aquele que tem mais dificuldade não se sente menos motivado pela diferença de trabalho?

Bom, você tem que estar sempre mostrando que eles precisam daquilo ali para ele aprender, para ele avançar. Só que, ao mesmo tempo, você tem que dar oportunidade para eles trabalharem as mesmas coisas dos outros colegas.

O que mudou no ambiente escolar após a implantação dos ciclos?

O método de dar aula, de avaliar, está valorizando mais os alunos. Eu, particularmente, gosto mais dos ciclos.

Como é o desempenho dos alunos no regime de ciclos? Percebe diferenças em relação ao regime seriado? Quais diferenças?

Os alunos — na verdade não sei se foi por causa do regime dos ciclos —, eles têm se tornado mais rebeldes de uns tempos para cá. Não sei se é a televisão, o regime de ciclos ou a maneira com que os pais vêm criando os filhos que tendem a fazer com que as crianças fiquem mais rebeldes. No entanto, eles têm mais liberdade para falar, para se comunicar, para expor suas idéias.

E qual a diferença que você vê no desempenho desses alunos no regime seriado e no regime de ciclos?

No regime seriado, as crianças ficavam muito presas; por exemplo, a professora trabalhava muito no método silábico: enquanto todas as crianças da sala não dominassem uma família silábica, ela não passava para frente. Hoje, não. No início do ano, a gente já trabalha com um sistema mais alfabético, já parte para as sílabas e parte para as palavras, textos. Para mim, houve um avanço muito grande.

Não era mais fácil aprender quando era o ba-bé-bi-bó-bu?

Não, demorava muito. Até hoje a gente ainda usa as sílabas para trabalhar, mas não fica preso àquela decoreba. Nós partimos para outras coisas, por exemplo, você tem uma aluna que já dominou as sílabas do B ao Z, não tem sentido ela ficar trabalhando só do B ao Z, ela tem que avançar.

Como foi realizada a implantação do regime de ciclos na rede municipal de Carneirinho?

Chegou a informação através da supervisão, direção ou até pelas inspetoras escolares, que vêm de Iturama para falar com a gente.

Você se lembra como foi sua reação com a chegada do regime de ciclos?

Eu sempre encarei esse sistema com muita esperança de que fosse melhorar muito o ensino e a aprendizagem.

Quais mudanças ocorreram no perfil dos alunos e dos professores após a implantação do regime de ciclos?

O professor deve estudar mais, pesquisar mais, transformar as suas aulas para que ficassem mais dinâmicas e interessantes aos alunos. Os alunos têm se sentido mais à vontade dentro de sala de aula, têm mais autonomia para falar e discutir sobre determinados assuntos.

A sua opinião quanto ao regime de ciclos é a mesma que era no início de sua implementação?

É. Assim, eu tinha medo, pois era algo desconhecido por nós professores, teríamos que mudar de um sistema de nota para um sistema de conceitos, mas nós fomos adaptando e crescemos juntos. Além disso, hoje a informação quanto ao regime de ciclos é maior do que era no começo, nós temos até guias [planos, projetos] de como trabalhar. As supervisoras têm

ido a encontros em Uberaba, e eles têm passado até cadernos completos para a gente de como nós devemos trabalhar.

Houve mudanças significativas no seu trabalho com a implantação do regime de ciclos? Quais?

Sim, pois eu tive de pesquisar bastante, mudar minhas aulas, que antes eram muito expositivas.

Você se lembra de uma mudança significativa em seu próprio modo de dar aula?

Tive que fazer aulas mais dinâmicas, procurar textos variados. No começo, foi difícil, pois os livros eram todos tradicionais. Hoje em dia nós já temos materiais mais diversificados, o que torna um pouco mais fácil essa jornada.

E, em relação aos alunos, o que mudou no desempenho deles após a implantação do regime de ciclos?

Eles passaram a ler mais rapidamente.

Você acha que era o regime seriado que reprimia esses alunos?

Um pouco, mas acho que esse problema está mais no profissional do que no sistema de ensino, na forma que trabalhava. Problemas nós temos tanto no seriado quanto nos ciclos. O PROALFA [Programa de Avaliação da Alfabetização], uma avaliação que é de Uberaba, uma avaliação externa que os alunos têm que fazer. Mas eles nunca estão satisfeitos com o resultado, acham que eles deveriam estar lendo melhor, produzindo melhor. E no regime seriado também se reclamava que os alunos chegavam lá no colegial, na faculdade e não sabiam ler e não sabiam escrever. É muito difícil até para falar sobre isso, porque você trabalha, desempenha e tudo, mas não é só você: o seu aluno tem que querer, e os pais dos alunos também têm que querer, têm que apoiar e incentivar os filhos. Então, são três coisas: o trabalho do professor, o apoio dos pais e o querer da criança.

Quais problemas você vê no regime seriado e no de ciclos?

No seriado é a repetência, que é um problema crucial. Já nos ciclos é o valor do poder da progressão continuada, que é muito complicado. Pois é muito difícil passar um aluno que não está pronto; outra coisa que, na minha opinião, acontece no ensino fundamental de nove anos é a fase introdutória: [...] acabou-se com o pré-escolar de seis anos. Hoje os alunos entram com 4 anos [de idade] e fazem o pré de 5, com 5 anos [de idade] fazem o pré de 6 e entram na introdutória com 6 anos [de idade] — uma série cujo objetivo dela é que o aluno chegue lendo ao segundo ano. Mas nem sempre ele chega, porque ele não está maduro, não está pronto para isso. Em minha opinião, aumentou-se um ano, mas não está cumprindo o objetivo proposto, pois os alunos de seis anos [de idade], na maioria das vezes, não estão prontos para entrar no introdutório e acabam chegando ao segundo ano sem conhecer o alfabeto.

Você acha que isso acontece por que o professor não está preparado para alfabetizar estes alunos?

O problema é que essa criança não está pronta, e em nós professores há muitas falhas, nós não sabemos lidar com determinados alunos, como alfabetizar esse aluno. Eu tenho um aluno que se chama Luiz, ele estudou comigo o ano passado, que era o primeiro ano; eu não consegui alfabetizá-lo, por mais que eu tentasse: mudei o método, conversei com a família e tudo; mas não consegui: ele chegou ao final do ano conhecendo o alfabeto e algumas sílabas. Mas ele é um excelente aluno: comportado, participativo, ele presta atenção na aula; por isso, encaminhei para o psicólogo, e ele não encontrou nenhum problema. Chegou o final do ano, e eu não quis retê-lo, por que achei que iria acabar com a auto-estima dele. Conversei com a supervisora, e chegamos à conclusão de que eu poderia passá-lo. Mas eu queria pegá-lo no próximo ano. Eu trabalho de novo com esse menino este ano, já passou seis meses, e agora que ele começou a ler palavras com sílabas simples.

E os outros da turma dele?

Estão lendo. E agora a maneira que eu encontrei com essa mudança de nomenclatura: o Luiz está no terceiro ano, e agora pode reter o aluno no terceiro ano do ciclo; e o que eu estou fazendo pelo Luiz é o seguinte: ele estuda de manhã comigo no terceiro ano e à tarde eu dou aula no segundo ano. Então ele está fazendo terceiro ano comigo de manhã e segundo à tarde.

E como está o desenvolvimento dele à tarde?

Eu comecei essa experiência hoje. Mas como ele é um aluno muito bom, creio que não vai me prejudicar em nada.

Como fica você como professora podendo reter esses alunos?

Eu me sinto muito mal.

Você acha que retendo ele o ano que vem ele poderá suprir suas dificuldades?

Por mim, eu não o reprovaria, mesmo sabendo da sua dificuldade, mas o problema maior do ano que vem é se ele não conseguir um professor que trabalhe com as dificuldades dele. E isso não depende só de mim, depende também da supervisão.

Como você vê o apoio da família dentro da escola?

A maioria não tem muito interesse. Às vezes, nós fazemos reuniões de pais, nós temos quase 600 alunos na escola, e aparecem apenas alguns pais. Mas tem famílias ainda que dão apoio à escola e tudo mais.

Seus alunos com dificuldades vêm de que estilo de família?

As crianças que vêm de um ambiente nos quais os pais não incentivam a leitura dão mais trabalho para a gente. E é justamente essas crianças que não têm ajuda nenhuma em casa, os pais não ajudam nem com a tarefa e, quando a gente chama na escola, não aparecem; tem pais que a gente conhece no fim do ano.

Como se dá o processo de avaliação no regime de ciclos?

Até o ano passado, a gente avaliava as crianças através de conceitos, e não só através de provas. Dava prova apenas para ter uma noção do que nós precisávamos frisar mais, o que não ficou claro. Mas este ano houve uma mudança: este ano é nota, e, quanto falo nota, eu acho totalmente diferente; por exemplo, no conceito, você pode considerar tudo do seu aluno e, na nota, é o que ele tira, mas se seu aluno não está bem naquele dia que fez a prova, ele vai ficar com aquela nota.

Qual é sua opinião sobre a aprendizagem dos alunos matriculados no regime de ciclos?

Tanto no regime seriado como nos de ciclos tem os alunos que vão muito bem, tem os alunos regulares e tem os alunos que não vão bem. Para mim, no regime de ciclos tem uma aprendizagem maior, pois as crianças não ficam centradas apenas naquele tipo de texto. Hoje em dia a gente procura textos variados para trabalhar, e os alunos acabam tendo mais conhecimento.

Dora, 37 anos de idade

Formação inicial

Magistério; Pedagogia, com ênfase em supervisão e administração escolar, na Faculdade Antônio Augusto Neves, em Barretos (SP), comecei em 1996 e conclui 1998.

Formação continuada

Fiz especialização em Psicanálise da Educação; Psicopedagogia; Psicopedagogia clínica, na faculdade FIPAR, Paranaíba (MS), e Corpus, Frutal.

O que te levou a fazer pós-graduação nessa área?

Eu escolhi porque é uma coisa que mexe muito comigo: o fato de descobrir o *eu* da pessoa, analisar uma pessoa só de olhar, de querer conhecer melhor as pessoas. Como eu trabalho com pessoas, queria conhecê-las melhor, por isso escolhi psicanálise.

Nesses cursos foi discutida a problemática dos ciclos?

Em todos os cursos foi discutida porque a psicanálise, também, estudava o comportamento dentro da educação — porque eu fiz psicanálise em educação —, então era dentro da educação. A gente falava muito sobre o comportamento das pessoas: como receber essas coisas novas que vêm, por exemplo, do estado, esses ciclos, por exemplo. Primeiro, veio o CBA [Ciclo Básico de Alfabetização]. As pessoas nem entenderam direito o que era o CBA, e já mudou: veio no Ciclo Inicial de Alfabetização. Então, eu acho que nós profissionais estamos despreparados para estar recebendo essas novas mudanças que têm, por exemplo, quando foi o primeiro ano do ciclo: nós tivemos muita dificuldade para trabalhar o ciclo; hoje melhorou muito, porque nós já aprendemos, porque antes também, quando iniciou o ciclo, veio o letramento, veio o construtivismo,

veio tudo junto, os profissionais não sabiam muito bem o que era o construtivismo, e os professores começaram a fazer coisas que não estavam certas, acabou tumultuando. Os meninos não aprendiam direito porque não era cobrado mais nota, e sim o nível de aprendizagem; só que esses níveis de aprendizagem muitos profissionais não conseguiram chegar a esse nível.

Quanto tempo de experiência profissional?

Eu tenho, dentro da educação, 17 anos. Atualmente trabalho em duas escolas, atuando de 1ª a 4ª série há 17 anos. Hoje trabalho na Escola Estadual Bom Sucesso, como supervisora efetiva pela lei 100, e na Escola Municipal Vicente Luiz Alves, como professora efetiva do primeiro ciclo, todas na cidade de Carneirinho.

E antes da experiência na Escola Estadual Bom Sucesso?

Antes da Escola Estadual Bom Sucesso, trabalhei dois anos no departamento de educação de Carneirinho. Foi lá que eu adquiri um pouquinho de experiência em supervisão, que é com que eu atuo agora na Escola Bom Sucesso, por 24 horas semanais. Apesar de que, no departamento de educação, eu trabalhava também de 1ª a 4ª série e na Bom Sucesso são os anos finais do ensino fundamental [6º ao 9º ano] e o ensino médio. Como eu não tinha trabalhado ainda, eu senti um pouquinho de dificuldade, mas agora já está fazendo quase dois anos que eu estou nessa escola.

E a experiência na Escola Municipal Vicente Luiz Alves?

Na escola na Escola Municipal Vicente Luiz Alves trabalho há 17 anos como professora das séries iniciais, com uma carga horária de 20 horas semanais. Já dei aula para todas as séries, menos para o 5º ano, pois no 5º ano eu nunca tive a audácia, porque eu acho que é uma fase onde os meninos estão numa mudança, e eu não consigo trabalhar com eles naquela fase, eu acho muito difícil.

— OPINIÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO EM CICLOS

Que recordação você tem do regime seriado?

Eu lembro muito do seriado na minha época de estudo; como profissional, eu não lembro muito. Lembro que, quando eu estudava, era muita obrigação. O aluno tinha obrigação de tirar nota. Hoje ele não tem mais essa obrigação, mas quando o profissional leva a sério o ciclo, hoje sem sombra de dúvida é muito melhor que o seriado, porque, quando eu estudei no ensino fundamental, até o 9º ano era seriado, a gente via como era difícil conseguir aquela meta e a gente tinha um sonho, porque 50 pontos era muito pouco, então você queria tirar mais nota. Era bom, porque o aluno era mais cobrado, hoje ele é muito pouco cobrado, mas eu acho que depende muito do profissional que está trabalhando. Eu, por exemplo, mesmo que sejam ciclos, eu gosto do que eu faço. Este ano peguei um segundo ano onde os meninos tinham muita dificuldades, minha sala foi praticamente selecionada: os alunos com maior dificuldades. Então hoje vejo o tanto que eles melhoraram; para a gente é muito gratificante,

sem cobrança de nota. O como você ensina depende do profissional: ele tem de ter vontade e gostar do que faz.

Como você vê o desempenho dos alunos antes e depois dos ciclos? Há diferença?

No seriado, o aluno era mais manipulado. Muitas vezes, como era muito cobrado, então você decorava, por exemplo, a tabuada. Sinceramente, eu não sabia tabuada até quando eu comecei a trabalhar, eu tinha dificuldade na tabuada: se alguém me perguntasse oito vezes oito no repente, eu tinha de pensar. E hoje, não: as crianças aprendem brincando, elas aprendem, não decoram. Por isso é que falo que o ciclo tem vantagem sobre o seriado. O aluno aprende. Por exemplo, meu filho tem 5 anos de idade, ele já sabe ler. É o jeito de trabalhar que é diferenciado, é claro que hoje nos temos muita modernidade, já começa desde casa; no tempo do seriado, era diferente, até os recursos eram menos.

Hoje nós contamos com muitos recursos. Embora vários estados do Brasil estejam em condições desfavoráveis na educação, em Carneirinho os benefícios educacionais são muitos grandes.

Então, mas na final do “Soletrando”¹⁹ do Luciano Huck, quem ganhou foi um menino lá do finalzinho de Minas Gerais. Embora tenha muita gente que fala que depende do ambiente, da classe social, eu acredito que não é assim; eu acho que, quando o aluno tem interesse, ele pode vir de uma família mais humilde que seja, ele consegue se desenvolver bem. Foi uma experiência para o Brasil todo ver aquilo lá.

O que mudou no ambiente escolar após a implantação dos ciclos?

Foi um rebuliço. Igual eu te falei, quando foi a implantação dos ciclos, para nós profissionais e para os pais, mais para os pais do que para nós. Até hoje os pais não aceitam os ciclos. Toda vez que eles têm a oportunidade de perguntar [eles perguntam]: “Não vai valer nota? Tem certeza que não vai ter teste, nem bimestral para os meninos?”. Porque, nos ciclos, a gente tem a obrigação de estar avaliando o aluno de forma descritiva, você avalia o aluno todos os dias, uma avaliação contínua. Mas os pais não aceitam isso. Então, até hoje nós temos dificuldade de aceitação dos pais quanto aos ciclos e nós profissionais, muitos ainda não entenderam o que é um ciclo, é difícil, o próprio nome fala: é uma volta. Por exemplo, eu tinha um aluno com 10 anos de idade que veio de outra localidade. Quando ele chegou na minha sala, a primeira coisa que eu fiz foi analisar e ver se ele não tinha condições de ser remanejado para uma série seguinte. Por quê? A criança tinha 10 anos, no segundo ano; os meus estão com 7 anos, a maioria tem 6 e irá fazer 7. Então, o que aconteceu? Nós fizemos uma avaliação, uma análise, para ver se realmente ele não poderia ir para série seguinte. E o que aconteceu? Ele tinha condições e ele está lá. Então a vantagem do ciclo é esta: você pode fazer esse trabalho com o aluno, pois a idade dele já estava defasada. Então, se fosse na época do seriado, você não poderia fazer isto, porque o ciclo fala que você pode fazer essa mudança de acordo com o nível de aprendizagem dele, e já no seriado não pode.

¹⁹ Quadro do programa *Caldeirão do Huck*, exibido pela Rede Globo nas tardes de sábado.

A sua opinião quanto ao regime de ciclos é a mesma de quando a implementação começou?

Não, no começo nem nós profissionais aceitávamos, porque foi uma mudança muito grande para nós, aceitar o ciclo.

O que mais te incomodava?

Eu acho que é o mesmo que incomodava os pais: é esse jeito de estar avaliando o aluno, esse jeito de estar fazendo essa progressão do aluno, esse encaminhamento do aluno. A gente não aceitava. Agora, a gente aceita com facilidade, porque agora nos estamos entendendo o que é ciclo. Mas no começo a gente não entendia.

Houve mudanças significativas no seu trabalho após a implantação dos ciclos?

Não só no meu comportamento, mas no comportamento da escola inteira, mudou muito. Acho que faltou um pouco de capacitação no início porque, se a gente tivesse sido mais bem capacitado, talvez a gente não tinha encontrado tanta dificuldade no início, porque hoje a gente já entende, e nós estamos sendo mais valorizados por isso, nós estamos tendo agora um material maravilhoso, que foi o plano de intervenção pedagógica, que foi feito dentro dos ciclos [Ciclo Inicial de Alfabetização], e o estado mandou um material maravilhoso para nós: o “Canta Lelê”, que é um material riquíssimo, que vem com atividades, músicas, um projeto muito bom. Então essa valorização que o estado tem passado para nós é muito importante, porque é nesse momento que a gente cresce mais, vendo a educação, porque, quando você não é cobrado, quando é passado por cima, porque, muitas vezes, o estado fazia isso conosco, eles mandavam alguma resolução, alguma coisa, a gente aceitava sem entender. Agora, não. Eles estão implantando, mas estão cobrando de nós e também está nos apoiando, mandando materiais, porque no começo não era assim.

E esses materiais estão chegando?

Estão. Apesar de que era para ser desde o início do ano que este material deveria ter chegado nas escolas, mas foi mandado um CD-ROM para nós. Só que a prefeitura está sem verba, nós estamos sofrendo por causa disso. Nós não temos materiais, porque nós não temos verba para reproduzir o material. Eles estão falando que vai vir o material escrito para nós, mas até hoje só veio o digital mesmo, e a prefeitura não tem condições de estar reproduzindo o material e nós estamos sem.

Como você vê os professores que trabalharam no regime seriado e não conseguem aceitar os ciclos?

Nós temos profissionais que não aceitam essa mudança, que trabalham até hoje no regime seriado. Eu trabalho em duas escolas: numa é organização em ciclos, na outra é seriado. Só que eu acho que, apesar de ser uma escola seriada, ela vem evoluindo bastante, porque tem aqueles profissionais que vivem no mundo dos dinossauros, mas tem muitos profissionais que já estão (eu acho assim, não que eu queira criticar as pessoas mais velhas porque eu acho que as pessoas mais velhas trazem um conhecimento muito grande, elas nos ensinam muito), que têm mais dificuldade de mudança. A pessoa que está ali há

muitos anos, há 30 anos, tem dificuldades com a mudança; a pessoa mais jovem, que está chegando na educação, talvez ela não tenha a bagagem que aquela pessoa com mais idade ali dentro tem, mas ela aceita melhor as mudanças, ela cresce junto. Agora, o profissional que está ali há muitos e muitos anos, ele paralisou naquilo ali, ele não vai mudar, por mais que você tente, por mais que você ajude, que você faça, ele não aceita ainda essa mudança, eles acham que a maneira deles é que está certa. E eu, como supervisora da Bom Sucesso, eu vejo isto: os profissionais que estão iniciando, eles têm mais facilidade com as mudanças, e os que estão há mais tempo têm essa dificuldade muito grande de aceitar as mudanças.

Por que você acha que a organização em ciclos incomoda tanto os profissionais que trabalharam no regime seriado?

Esta não-aceitação desse profissional sobre o ciclo é de achar que o aluno pode saber mais do que ele, porque hoje em dia o aluno já traz uma bagagem muito grande de casa, ele tem meios tecnológicos em casa que, talvez, nós profissionais não tenhamos. E isso a gente enfrenta mesmo! A criança da educação infantil ou das séries iniciais do ensino fundamental vem geralmente com uma bagagem imensa, que tem dia que nos deixa de saia curta, você tem que pensar, dar um jeitinho.

Quem é a profissional Dora no início de sua carreira e quem é essa profissional hoje?

A profissional Dora do começo era uma pessoa inexperiente, mas com muita vontade de crescer. Eu sou uma pessoa de fácil aceitação, então a profissional de ontem é uma pessoa que cresceu muito profissionalmente. Não que eu tenha conhecimento a mais do que os outros; tenho a humildade de saber que não sei mais que ninguém e de estar sempre crescendo junto com os outros. Como supervisora, eu sempre falo isto em minhas reuniões pedagógicas: não sei mais do que vocês, talvez saiba menos do que vocês, mas quero aprender junto com vocês. A profissional de hoje, depois de minhas pós-graduações e desse projeto que eu estou participando agora (o Progestão, que é um projeto maravilhoso que eu estou amando fazer, embora não tenha sonho de ser diretora nunca, mas eu acho que é um projeto muito bom do estado de que todo diretor deveria fazer, porque a gente aprende nesse curso que a gente tem que trabalhar democraticamente, aceitar as opiniões, não querer ser melhor que ninguém, porque todo mundo, por menos conhecimento que tenha, tem um pouquinho de algo para te ajudar e para te fazer crescer cada vez mais), hoje eu acho que ainda tenho muito que aprender, mas acho que pelos ciclos e a época do seriado, a gente cresceu com ele, porque os ciclos foram um crescimento na educação, nós profissionais estamos crescendo junto com ele.

Vera, 43 anos de idade

Formação inicial

Fiz magistério com especialização em pré-escolar, depois eu fiz os adicionais em língua portuguesa e literatura, que dava direito a dar aula de 5^a a 6^a série. Depois, eu fiz

licenciatura plena em Português e Espanhol, em Votuporanga, na Fundação Educacional de Votuporanga (FEV). O magistério eu fiz no estado de São Paulo, na escola Duelas, em Fernandópolis, e terminei em 1986. Eu dei aula em Jales um ano e me efetivei aqui em Minas Gerais e estou aqui até hoje. Vai fazer 21 anos que eu dou aula no estado. Após seis anos, eu estava dando aula e fiz o curso de Adicionais, que você faz dentro de um ano, um curso que dava direito a você de dar aula para 5ª e 6ª series. E no ano de 2000 eu entrei, fiz português e espanhol na FEV e terminei em 2002.

Formação continuada

Não fiz pós-graduação. Até que a prefeitura, uns três anos atrás, deu transporte para quem quisesse fazer, mas não fui. De lá para cá, mais nada.

Experiência profissional

Eu atuo na Escola Estadual Bom Sucesso, pelo estado de Minas Gerais, e ela não trabalha com os ciclos, é o seriado. E agora tem a intervenção pedagógica: é o tal do PIB. Para mim é como se fosse um ciclo com outro nome, por que você vai ajudar o aluno na fase onde parou, porque o ciclo é assim: você continua onde o menino está, por exemplo, se lá no CBA ele parou nas sílabas complexas, então o próximo professor que pegar ele vai ter que continuar dali.

E como acontece isso no estado?

No estado é o seguinte: o menino esta lá nas classes gramaticais, ele já aprendeu quase tudo, mas os substantivos ele não sabe, mas ele esta no sétimo ano, mesmo assim a gente tem que voltar e rever com ele até que ele supra essa dificuldade de aprendizagem. Os ciclos trabalham assim, só que são poucos os professores que conseguem fazer isso. Nossa, porque já se desmistificou tanto esses ciclos, porque os ciclos são assim: outra hora passa a ser de outro jeito. E, na verdade, se está falando de ciclos, quer dizer, na verdade é um “contínuo” que deve partir de onde a pessoa está. É por isso que se fala que os meninos passam sem saber, é que as pessoas que dão aula para os ciclos não entendem o ciclo. Por exemplo, o menino estava lá no primeiro ano, então a professora do primeiro ano foi até um certo ponto com essa criança, então quer pegar essa criança no segundo ano, tem que partir de onde a outra professora parou, e isso não acontecia: chegava no quinto ano, e não tinha aprendido matéria do primeiro ano. Mas isso acontecia porque o ciclo não continuou, aconteceu ruptura nessas passagens de um ano para outro. O ciclo quer que continue de onde a criança está, por isso que passou para nove anos hoje.

Mas, nesse caso, mesmo a escola sendo seriada ela trabalha conforme a filosofia dos ciclos?

Não estou falando que a Bom Sucesso trabalha com ciclos, mas que para mim o PIB é, sim, um ciclo, porque de onde o menino está o professor tem que continuar, tem que dar conta, tem que fazer ele aprender. Agora, eu acho a escola do município muito bem estruturada, todos os professores são formados, concursados, e o trabalho das supervisoras nos serve, de fato, como apoio. Todas têm cadernos que relatam o andamento das aulas. Cada aluno do primário tem um caderno que elas trabalham. Então, por bimestre, a supervisora me

chama e fala que vai trabalhar com minha sala Português ou Matemática, então todos os dias ela busca dois ou três para fazer alguns exercícios, aí ela avalia eles e compara com a nota que eu lhes dou para ver se nós estamos em sintonia. Elas fazem esse trabalho. Então, nos ciclos, nos anos iniciais do ensino fundamental, o trabalho delas é muito bom, porque elas acompanham um por um, do primeiro ano ao quinto ano.

Mas isso não te parece uma fiscalização?

Para alguns professores, parece sim! Mas agora o município tem exigido muito, até o professor dos anos finais tem de fazer plano de aula, eles não gostam, mas têm de fazer. Lá na [escola] municipal as supervisoras fazem no começo do ano um relatório de cada aluno, dizendo suas dificuldades. Mas elas trabalham mais matemática e português. Aí chegam as provas, e se minhas notas divergem das delas, então nós sentamos e discutimos o porquê da divergência. Este ano, como eu estou na suplência, não tenho tanto esse acompanhamento, mas mesmo assim a minha supervisora chama os meninos e vêem como está indo a leitura deles. E agora, com a abertura e essa nova nomenclatura de série para ano, agora chega no quarto ano e pode reprovar o aluno. Antes isso não podia, o menino só podia ser retido na quarta série, que era o CBA4 ou fase 4. Agora se pode reter o aluno no quarto e no quinto ano, mas antigamente não. Mas uns quatro anos atrás já tinha alguns professores que faziam e assinavam a ata e, mesmo assim, o reprovava; eu mesma já fiz isso. Teve alguns professores que tiveram coragem de reter esses alunos antes mesmo dessa nova lei.

Nome da escola onde atua?

Escola Estadual Bom Sucesso, nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Sou concursada e tenho uma jornada de trabalho de 24 horas semanais

Há quanto tempo atua nesta escola?

Vinte e dois anos.

Atua também em outra escola? Qual?

Escola municipal Vicente Luis Alves. Trabalhei em todas as séries iniciais, no entanto minha experiência maior é no quarto e quinto ano e agora trabalho no supletivo. Sou efetiva, trabalho lá faz dez anos, em uma jornada diária de 24 horas semanais.

Exerce outra atividade profissional remunerada?

() sim (x) não

— OPINIÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO EM CICLOS

Leccionou para as séries iniciais antes da implantação do regime de ciclos?

Não. Olha, os ciclos existem desde a época da minha formatura. Quando eu me formei, fazia três anos que os ciclos existiam. Então eu já peguei os ciclos. Uma vez teve um projeto que se chamava IPE, no estado de São Paulo, no qual eu participei: estava fazendo estágio no terceiro ano de magistério. A gente ia lá para um colégio chamado CEJAPE, que estudava os ciclos e foi logo com a implantação onde mudou tudo. Aqueles veteranos quase

se descabelaram, porque estavam acostumados com os silábicos, e aí vieram Montessori, Paulo Freire, construtivismo. Era uma bagunça.

O tema ciclos foi abordado por seus professores durante sua formação inicial? E nos cursos de formação continuada, algum deles fez referência à organização em ciclos?

Não. Quando eu terminei o magistério, isso era algo muito novo, estava em uma fase experimental. Mas houve muitas confusões. Mesmo aqui, quando iniciou, os veteranos não aceitaram, Aí tinha de fazer uma avaliação individual para cada criança, dizendo suas habilidades e o que teriam de melhorar; descrever cada passo do menino, onde ele progredia, e isso gerava muita confusão. Tem pessoas que não têm muito argumento nem na fala nem na escrita. Então é descrever o psíquico, o físico e o mental, por que na ficha é assim. Tem que contar que o menino tem problema de indisciplina, como era o nível intelectual do menino, e isso tem de fazer até hoje. Nós fazemos isso na municipal — nosso diário na municipal é um diário complicadíssimo. E assim você dá o conceito para o menino e, no diário, vem uma página para cada aluno, para você descrever as características desses alunos.

Agora, faz uns dois anos que eles lançaram outro diário, em que a gente faz as fichas bimestrais dos alunos. Mas antigamente nos fazíamos essa ficha todo mês, matéria por matéria, certinho. E, além do diário, a gente faz um boletim para os pais onde você vai assinalando as habilidades adquiridas pelos alunos e colocando os conceitos ou as notas, como é agora. Isso é importante porque tem que se perceber que existem diferentes tipos de crianças: tem o menino bom, que a família ajuda, mas tem também o menino que o pai fica o dia todo na roça, cortando cana, que a mãe só chega à noite e não tem tempo para ver os filhos. E nós temos que lidar com isso tudo. E através do boletim dá para ver como é a avaliação, porque é uma avaliação contínua e diária. E teve um ano que eu tive um menino muito difícil, ele não tinha ido bem naquela provinha do estado, então eu tive que voltar muito na matéria com ele, porque ele era bem fraquinho. Além da supervisora e dessa ficha no diário, eu diariamente chamava esse menino na lousa para fazer continhas de multiplicação. Quando eu via que ele não conseguia, eu escrevia assim: “Hoje o fulano não teve um bom desempenho referente à atividade de multiplicação na casa dos 7, ele não alcançou o objetivo, ele não está apto para passar para a multiplicação do 8”. Então eu ficava muito tempo naquilo, porque muitos alunos também têm pais que não conseguem ensinar, pais que deixam os meninos o dia inteiro na creche. Também se o menino fala que não vai fazer, eles não têm como obrigar. Então, são ene problemas, e aí os filhos, muitas vezes, não caminham direito, e o professor que trabalha com a alfabetização tem tanta sede de ver o menino ler e escrever, que acaba pulando muitas fases. O problema dele é ver o menino escrevendo: nossa, quando o professor vê um aluno escrevendo com a cursiva o primeiro nome dele, nem precisa ser o nome inteiro, para ele já é uma vitória, afinal ele já consegue escrever o nome dele. E para eles o menino tem que fazer isso no primeiro ano, no máximo até março ou abril; se ele não fizer isso, o professor entra em desespero. Então, muitas vezes, por conta dessa vontade de ver o menino progredindo rapidamente, ele não tem paciência de esperar o menino amadurecer e desenvolver de acordo com seu ritmo, e eu acho que a prontidão é necessária, porque um menino imaturo tem que ser trabalhado para que não se torne um jovem imaturo ou um adulto sem perspectiva.

Por isso, eu admiro muito um professor que trabalha no primeiro ou segundo ano, porque essas séries exigem demais dele, e infelizmente nós moramos em um lugar onde todo mundo conhece todo mundo, então, por exemplo, se um professor se sobressai mais em um ano lá nas séries iniciais, quando a família vai colocar o filho na escola, já impõe que deve ser com esse professor, e aí sobra para os que estão começando a carreira “os rabos de foguete”, e aí esse professor nunca terá chance de se destacar como um bom professor, porque os mais difíceis ficam na mão dos que têm pouca experiência.

Vieram uns meninos da Bahia para cá, dois irmãos. Chegaram aqui falando que estavam na quarta série. Na hora em que eu fui dar a aula, comecei observar que, na verdade, deveriam estar no segundo ano. Conversei com as professoras, e remanejamos esses alunos. Olha, nós tivemos que voltar essas crianças, eu não sei como foi feita essa transferência ou como era o estudo na Bahia, mas aqui é diferente: tiveram de se adaptar. Eu acho que, lá onde eles estavam, eles não estavam prontos para irem para frente, mas os professores foram levando. Este é o grande problema dos ciclos: ele [o aluno] chega lá no sexto ano e não sabe ler e escrever; mas isso aconteceu porque alguns professores não fizeram a aprendizagem continuada, eles ficaram tão preocupados com o conteúdo das fases seguintes que se esqueceram de se preocupar com a dificuldade que esses alunos tinham.

Como se dá o funcionamento da sala de aula no regime de ciclos?

Você tem que trabalhar individualmente. Primeiramente, você vai lá e dá o geral para toda a sala, logo depois começa a trabalhar individualmente com cada aluno. Acho que você tem que amar o que faz para conseguir trabalhar nesse regime. Sinceramente, eu acho que não quero me aposentar no primário, me dá um alívio quando chego para dar aula do sexto ao nono ano, e os professores da estadual começam a reclamar. Penso: “eles não sabem o que é difícil”. Quando fazia faculdade, você acha que os professores da universidade não trabalham. Cada vez que você estuda mais, fica mais fácil. Na época em que eu fazia faculdade, eu tinha um professor que perdia tempo de ficar duas ou três horas falando. Eram as matérias básicas do meu curso. O resto empurrava com a barriga: chegava lá e falava assim: “a semana que vem eu quero um trabalho que vale nota. O xerox está lá na portaria, vocês pegam as apostilas, xerocam e tragam. Vocês vão ler em casa, fazer uma síntese, e nós vamos dar uma revisadinha”. O que foi trabalhado fazendo isso. Então, cheguei à conclusão de que, quanto mais graduado, mais folgado.

Como se dá o funcionamento da escola no regime de ciclos?

Na escola, o supervisor está sempre trabalhando, tem um trabalho pedagógico bom. Não há professores novatos, todos já têm certa experiência, todos já têm faculdade, estão fazendo pós-graduação, todos estudando. Eu acho que tem muitos professores que pensam na maneira que eles estão dando aula, como podem inovar sua prática. Eu vejo que o regime de ciclos aqui funciona. Os professores do primeiro, segundo ano fazem reuniões toda semana para saber como estão indo as coisas. Não é mais como antes, que o aluno ia sendo empurrado de uma fase a outra; agora estão prestando mais atenção nas crianças. A única coisa que sou contra nos ciclos é que as crianças têm entrado muito cedo na escola, muito precoce. Quando

chegar na época da faculdade, vai perceber que passou a infância e adolescência inteira na escola, além de estar muito novo para descobrir o que irá fazer pelo resto de sua vida.

Quais são as mudanças ocorridas no perfil dos alunos e dos professores após a implantação do regime de ciclos?

Teve várias etapas. Nem a criança sabia onde ficava a família. Eu até lembro quando mudou de CBA1 para fase I. A primeira reunião de pais foi cansativa porque, até você explicar que “focinho de porco não é tomada”, não é fácil. Aí, você tem que explicar, um a um, que é a mesma coisa: só mudou a nomenclatura; o jeito de trabalhar é o mesmo. Colocar isso na cabeça de um pai que não tem formação escolar já causa polêmica: falam que a escola não presta, que os professores não prestam; não entendem que não é culpa nossa, que é culpa do sistema. Aí, fazemos eles entenderem e vamos para sala de aula e, quando estamos engatilhando uma nomenclatura, vem outra. Você viu, são as mudanças que causam transtornos, e até entre os profissionais da educação saber que a fase I é a mesma coisa do CBA1, que agora é o primeiro ano, isso causa polêmica também. Então, os ciclos têm várias reações, tanto no corpo docente como no corpo discente. Os professores revidam porque alguns não querem as mudanças, e os alunos ficam perdidos porque, quando eles aprendem uma nomenclatura, já vem outra. Mas, no geral, vão se acostumando e se adaptando às situações impostas pelo governo, e aí tudo caminha lento, mas caminha.

O que incomoda mais o professor nesse regime?

Onde o menino parou, o ritmo do menino. Há outra coisa: é a avaliação descritiva, porque isso vira documento depois e vai para outras escolas. Então, se nós falamos meias-verdades, não é um documento verídico, e se ele fala a verdade e o menino é insatisfatório em tudo, esse professor não presta. Na verdade, dois fatores: é onde o menino parou e a avaliação descritiva. Eu já vi professor dizendo: “me empresta sua ficha do menino bom, ruim e péssimo para eu copiar”. Ele só mudava o nome da ficha. Isso me revolta!

Houve mudanças significativas no seu trabalho com a implantação do regime de ciclos? Quais?

No meu modo de pensar houve porque, quando eu comecei a trabalhar nos ciclos, achava que o professor ia lá, passava esses meninos e, no final, chagava essas “bombas” para a gente. Mas quando eu passei a estudar mais sobre isso, percebi que esse regime me fazia mais humana, porque até então eu pensava que esse aluno não avançava porque ele era um lento, era um burro, pensava: “o QI desse menino, que tamanho que é?”. Se ele está aqui, ele tem de aprender essa matéria. E os ciclos humanizam a escola, porque os ritmos são diferentes, sua inteligência não igual a dos outros. Todos somos capazes de aprender alguma coisa se somos respeitados como pessoa, e isso foi o que os ciclos fizeram conosco: nos conscientizaram a sermos mais humanos. Então, eu como professora do primário, os ciclos me humanizaram mais, me deixaram enxergar que existem diferenças em todas as crianças, que cada criança tem seus problemas, que ninguém é igual a ninguém, que numa sala existem diferentes tipos de pessoas, que todos são heterogêneos e que se deve partir de onde cada um

está, porque não adianta nada você me colocar em uma sala que eu não vou conseguir acompanhar.

Você não acha que a reprovar desestimula o aluno?

Mas se esse aluno está numa sala que está muito além dele, ele também não irá se sentir desestimulado? No fundo, é uma faca de dois gumes. Por isso, acho que o menino que eu empurro sem saber se sentirá mais desestimulado do que o que foi reprovado. Não deve ser bom estar em uma turma da qual você não faz nem idéia do que estão ensinando.

Hoje os professores estão preparados para trabalhar com os ciclos?

Acho que quase todos já pegaram o fio da meada. O que está deixando os professores perturbados são as mudanças de nomenclatura, porque ele tem medo que, com essa mudança de nomenclatura, venha com uma mudança de sistema de ensino: toda a pedagogia, o jeito de dar aula. Mas os ciclos, desde quanto, foram implantados são assim. O difícil foi entender seu funcionamento. Agora é só arregañar as mangas e trabalhar. Mas teve a fase em que o professor fingia que ensinava e o aluno, que aprendia. Então, quando quiseram implantar o tal do construtivismo, aí cada risco era uma palavra. Virou uma bagunça.

Elaine, 28 anos de idade

Formação inicial

Fiz Pedagogia na faculdade Fama, em Iturama, curso concluído em 2005. Fiz também o magistério, que comecei em 1991 e terminei em 1997, na Escola Estadual Bom Sucesso, em Carneirinho.

Formação continuada

Não fiz pós-graduação. Nós tivemos alguns cursos, mas apenas palestras na escola, nada oficial.

Experiência profissional

Escola Municipal Vicente Luis Alves

Há quanto tempo atua nesta escola?

Três anos.

Atua também em outra escola? Qual?

Não.

Séries em que atua?

Atuo no quarto ano

Qual sua situação funcional: concursada, contratada ou cumprindo licença? Quantos cargos tem no momento?

Concursada, com apenas um cargo.

Qual é sua jornada semanal de trabalho na escola?

Vinte e duas horas semanais.

Exerce outra atividade profissional remunerada?

(x) sim () não

Qual atividade?

Aulas de reforço.

— OPINIÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO EM CICLOS

Lecionou para as séries iniciais antes da implantação do regime de ciclos?

Não.

Que recordações têm deste período como aluna?

Quando eu estudei, acho que o sistema era mais rígido, mais compensatório. Eu vejo hoje, trabalhando dentro de sala de aula, que ele era melhor.

Por quê?

Eu acho que nós nos interessávamos mais, aprendíamos mais.

O tema ciclos foi abordado por seus professores durante sua formação inicial?

Não.

Como é abordado o regime de ciclos dentro da escola?

Na realidade, até hoje ninguém chegou e abordou adequadamente esse regime, porque sempre é assim: um fala de uma forma, outro fala de outra. Para nós, nunca foi dito nada claramente.

Qual é o entendimento dos ciclos para vocês?

É uma forma de trabalho diferenciada porque nem todos os alunos estão no mesmo nível. Então ele requer um trabalho diferenciado, reforço. É um atendimento mais pessoal, professor–aluno.

Como se dá o funcionamento da escola?

Nós temos reuniões, mas nunca tivemos um trabalho que nós levasse a um entendimento mais no regime de ciclos.

Há uma diferença do pensamento do professor do regime seriado e do de ciclos, pois você disse que antes era mais rígido; logo, existe uma diferença de postura do professor de antes para o professor de agora. Então o que nós ganhamos e o que nos perdemos? Ou será que não ganhamos nada, só perdemos?

Na verdade, hoje o nosso contato com o aluno é um contato mais subjetivo. Então, nossa relação com o aluno é uma relação mais amigável. Às vezes, mais amigável que professor–aluno mesmo diferente da formação que tivemos.

E quais conseqüências isso traz?

Tudo depende do aluno. Tem aluno que encara isso como se a gente tivesse se tornado bonzinho, que não precisa mais ser respeitado. Mas tem aluno que, por essa amizade, nos respeita. Antigamente, eles tinham medo; hoje não, hoje se dá pelo respeito. Alguns já trazem de casa esse respeito, outros não.

Qual o grande problema do regime de ciclos?

O maior problema hoje é que os alunos acham que, porque eles não vão ser reprovados, eles não precisam estudar. Eles não vêem o estudo como uma questão de aprendizagem.

Então chegamos a esta questão: se antes a motivação que o professor tinha para a aprendizagem era a reprovação, hoje qual é a motivação que o professor tem?

Nós tentamos passar para ele que, apesar de reprovar ou passar de ano, o importante é aprender, porque em nosso dia-a-dia nos precisamos desse ensinamento. Mas nem todos os alunos vão para esse lado; eles pensam: “eu não vou não reprovar mesmo, deixa isso tudo para lá”.

Como vocês acham que uma criança recebe essa informação?

De forma totalmente abstrata. Na verdade, é preciso usar de vários artifícios para levar na prática algo interessante para eles. Nosso artifício é este: levar algo lúdico para que o aluno aprenda imaginando que está brincando.

Com a reprovação, se a criança está lá na primeira série e não conseguia os requisitos necessários, era reprovada. Hoje isso já não acontece mais, pois não existe reprovação. No entanto, o aluno que não conseguiu se alfabetizar e chega ao quinto ano sem ler ou escrever, também não se sente, de certa forma, reprimido por não ser parecido com o resto da sala?

Eu acho que reprovar não resolve o problema. Nós sabemos que o aluno que reprova não fica em lugares muito bons no outro ano. Este ano eu sou prova viva disso, porque tenho alunos reprovados na minha sala e nós já estamos no segundo semestre, e eu sinceramente não consegui nenhum avanço com ele.

Você já teve a experiência de que um aluno foi reprovado e isso o ajudou a suprir suas dificuldades no ano seguinte?

Não me lembro de nada assim.

Qual é sua explicação para a falta de aprendizagem desses alunos?

Geralmente, as dificuldades de aprendizagem desses alunos estão além de suas capacidades cognitivas. Tem a ver com a família, com os professores anteriores. Sabe aquele negócio de que, se fulano não aprende, deixa para lá; e com isso surgem os problemas emocionais que dificultam o processo desse aluno. Eu tenho dois alunos com dificuldades de aprendizagem que eu já percebi que é problema emocional.

No regime seriado, o que se pode perceber é que, na maioria das vezes, você tinha um problema em sala de aula e se o aluno conseguisse, ao menos, a média, você o mandaria para a série seguinte porque o problema não seria mais seu. Hoje nos ciclos acontece a mesma coisa: o aluno vai passar de qualquer jeito. Mas esse aluno é tratado como a bola da vez, se eu tenho um problema, eu vou mandar ele para a série seguinte, e o problema não é mais meu, agora esse problema é do outro docente, eu não tenho mais nada a ver com isso.

Eu acho que o que acontece é o que você disse mesmo: o problema não é mais meu, passo para frente.

E o que acontece com esse aluno?

Se o professor tiver um pouco mais de paciência e quiser ajudar, isso até pode dar certo.

Mas como você se sente tendo, por exemplo, 25 alunos e sabendo que cinco não conseguem acompanhar o restante? Como é esse funcionamento dentro de sala de aula?

Eu tento ajudar a todos. Não é fácil, porque nós queremos que todos nos acompanhem, tudo igual, mas nem sempre é assim. Então, eu na minha turma tenho tentado acompanhar os ritmos de cada um. É complicado, é claro que é complicado, mas nós sempre devemos dar uma atenção especial a eles.

Mas como é possível dar uma atenção especial a eles?

Estando mais do lado deles, colocando-os mais próximos a mim, nas primeiras fileiras. Eu quase que deixo de ser a professora para me tornar mãe, a psicóloga, a tia.

E você se sente preparada para atuar dessa forma?

Não me sinto. É complicado resolver um problema familiar de seu aluno, porque às vezes apenas conversar não basta. A criança vem, chora, te abraça: “tia me ajuda”, e começa desabafar, e você sente tão inútil diante de tal situação por não poder resolver os problemas deles.

Quais são seus maiores problemas?

Pais separados, muitos moram com os avós. Outros vão morar com pais separados, e os pais se casam de novo, e passa a existir a madrasta. Enfim, é complicado. E eu não me sinto formada para lidar com isso. Às vezes, acho que não darei conta. Mas temos que fazer, pelo menos, o mínimo para ajudar, porque não existe um profissional ali que possa ajudar. Temos apenas um psicólogo por turno.

E você acha que esse psicólogo está apto a ajudar?

Não o que atende no meu turno. Eu não sinto firmeza nele; eu acho que ele não está preparado para isso.

Como é o desempenho dos alunos no regime de ciclos?

O desempenho dos alunos é mais rápido, eles têm mais informações. São mais rápidos em questão de atividade. Mas tem aqueles que aprendem mais rápido e outros mais devagar.

Como foi realizada a implantação do regime de ciclos na rede municipal de Carneirinho?

Não trabalhava nessa época.

Quais são as mudanças ocorridas no perfil dos alunos e professores após a implantação do regime de ciclos?

Nossos alunos têm mais iniciativa, são mais participativos. Eles vão mais atrás, correm mais atrás. Na sala de aula, eles participam mais, eles têm mais abertura para participar.

Mas porque isso acontece, pela organização em ciclos ou pelas mudanças na sociedade?

Na verdade, acho que isto acontece pelas mudanças na sociedade, e o regime de ciclos é uma consequência dessa mudança.

E no perfil dos docentes, o que mudou?

São mais críticos.

Você se sente ouvida?

Não.

Você acha que sua opinião serve para algo?

Não.

Como é possível ser crítico se você não é ouvido? Em que lugar cabe essa crítica?

Aos alunos. Uma crítica destrutiva em relação aos alunos. O professor reclama muito dos alunos. Muitas vezes, eu reclamo, mas eu não fui formada para fazer diferente, para trabalhar diferente, porque a formação que eu tive foi uma formação como aluno do regime seriado. Quando eu fui para a faculdade, eu não vi diferença em minha formação, ninguém me disse como usar uma filosofia diferente. Então, nós temos que estar o tempo inteiro nos policiando, pensando: “isso eu posso, isso eu não posso; como eu vou agir, o que eu faço com esse aluno”.

Como professora formada no regime seriado, há uma mudança de perfil de vocês para atuarem no regime de ciclos, um perfil como professora, como pessoa, de como tratar uma criança, entender a educação. Houve alguma situação na qual vocês pensaram como um professor pode ter feito alguma coisa e chegaram à conclusão que não se pode fazer isso com alguém ou com algum aluno. Vocês já pararam para pensar em algum perfil de professor que vocês tinham antes e que hoje incomoda?

Eu passei por muitas situações com colegas de classe. Uma vez, um colega se levantou para ir apontar um lápis, e o professor, do nada, veio e grudou nos cabelos deles, deu-lhe um safanão e jogou o menino no chão. Aquilo foi horrível! É uma sensação desastrosa. Se fosse comigo, eu não voltaria mais à escola. E hoje, quando eu entro em sala, eu não me vejo fazendo aquilo, pois eu amo meus alunos, eles fazem parte da minha vida.

Se hoje fosse dada a vocês a opção de escolha: ciclos ou seriado? Mas cada um tem um perfil profissional, lembre-se disso. O que você escolheria?

Ciclos! Eu já mudei, não dá mais para voltar atrás.

Houve mudanças significativas no seu trabalho com a implantação do regime de ciclos? Quais?

Quando eu comecei, eu tinha muito medo; hoje não. Acredito que estou crescendo junto com esse regime, mas não consigo ver ou lembrar alguma mudança muito grande em mim.

Como se dá o processo de avaliação no regime de ciclos?

No dia-a-dia. Apesar de ter prova final, não é ela que pesa, é o desenvolvimento gradual do aluno durante o bimestre.

Você, como professora, acha que precisaria dar prova para medir a aprendizagem de seus alunos?

Acho que não há necessidade, pois trabalhamos com eles no dia-a-dia e conseguimos ver o desempenho de cada um.

Como você acha que o aluno encara a avaliação formal?

Ele tem medo, fica nervoso e ansioso, e muitos não conseguem resolver a prova.

Você é a favor de retirar a avaliação formal da escola?

Eu sou.

Mas como iria acontecer com esses alunos quando tivessem de encarar o vestibular ou os concursos? A prova também não é um aprendizado, até para autocontrole?

Mudaríamos o vestibular, os concursos. E tem outras coisas: a criança ainda não tem maturidade para enxergar uma prova e a forma como encaramos a avaliação, porque a avaliação não precisa ser vista como algo punitivo, mas sim como uma junção de todos os exercícios trabalhados. Eu acho que deveria acabar com este nome: avaliação, prova, porque, muitas vezes, eu chego em sala de aula e dou exercícios para eles resolverem, e eles fazem e vão tão bem. Quando você fala que é prova, eles travam e já não conseguem mais.

Qual é a diferença da família hoje com a de ontem?

Temos enes tipos de famílias: as participativas, as mais ou menos e as que eu nunca vi.

Você se sente apoiada na escola?

Depende muito com qual grupo você trabalha. Este ano eu estou me sentindo apoiada, nos outros anos não. Este ano a minha supervisora, minha orientadora e a professora de reforço me auxiliam no que eu preciso.

Você trabalha no quarto ano, então você pode reprovar seus alunos este ano. Como você se sente?

Me sinto mal. No entanto, se eu ver que ele não tem condições, vou reprová-lo, pois não acredito que ele irá conseguir isso mais para frente. A deficiência na aprendizagem tem que ser suprida, pois essa é a base de toda a educação e do que ele irá aprender para a frente. Mas se eu achar que ele tem uma chance ao menos de conseguir isso lá na frente, eu passo.

Qual é sua preocupação pelos alunos que já passaram por você?

Às vezes, eu paro e fico pensando se eles estão bem. Eu me preocupo com eles, em saber como eles estão, se estão lendo ou não. Hoje eu estou em uma sala onde já dei aula e me sinto realizada ao ver o progresso dos alunos.

Fátima, 51 anos de idade

Formação inicial

Me graduei Pedagogia, com ênfase em supervisão e orientação, na Faculdade de Educação Ciências e Letras de Urubupungá, em Pereira Barreto, SP. Concluí 1980.

Formação continuada

Ao longo de minha trajetória profissional, eu tenho feito vários cursos promovidos pela Superintendência Regional de Ensino de Uberaba, Secretaria do Estado Educação e Departamento de Educação do Município de Carneirinho. E fiz especialização em Psicopedagogia pela UFU [Universidade Federal de Uberlândia, MG], em parceria com a Fama, de Iturama, em 2005.

Por que psicopedagogia?

Porque eu achava que tinha mais a ver com a minha área de trabalho, minha área de atuação.

Nesses cursos foi abordada e discutida a problemática dos ciclos?

Quando eu fiz o meu magistério alguns anos atrás, mais especificamente em 1975, quando terminei, naquela época era o regime seriado mesmo, o mais específico regime seriado. Então, só os cursos de alguns anos para cá que tem abordado o regime de ciclos. Na minha especialização em psicopedagogia já foi abordado o regime de ciclos.

Qual é sua experiência profissional?

Eu tenho meu cargo efetivo no estado, eu sou professora de matérias pedagógicas. Mas com a extinção do magistério em Minas, eu fiquei professora excedente: sou professora de matérias pedagógicas mas excedente. Em alguns anos, a gente atua como recuperadora de alunos; em outras épocas, como apoio pedagógico, trabalhando como supervisora. Em outras épocas, a gente atua como apoio administrativo, fazendo aquilo que a escola mais precisa da gente. Eu sou hoje PEB4, que veio do P5; eu era P5, hoje eu sou PEB4, com jornada de 24 horas semanais. Hoje na Escola Estadual Bom Sucesso, de Carneirinho, eu atuo como apoio administrativo e, em alguns momentos, no laboratório de informática, dando apoio aos professores quando eles levam os alunos para fazer pesquisa. Ajudo na secretaria, ajudo a olhar o turno, fazendo tudo que precisa na escola e mais alguma coisa. Agora também no meu outro cargo eu sou concursada pelo município de Carneirinho, sou efetiva, sou supervisora escolar, e minha atuação é no ciclo da alfabetização. Então eu trabalho com os três primeiros anos do ciclo da alfabetização e minha carga horária, minha jornada semanal no município é de 20 horas. E não tenho outra atividade remunerada porque minhas outras atividades são esposa, mãe, dona-de-casa, e por essas eu não recebo remuneração.

— OPINIÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO EM CICLOS

Pela sua experiência, já dá para notar que a senhora trabalhou no regime seriado. Que recordações tem desse período?

Olha, pelo meu tempo de habilitação, pela época em que eu fui habilitada, eu achava o regime seriado muito bom. Só que esses dias tive uma experiência interessante: eu tive acesso ao meu primeiro diário de classe, a minha primeira turma que lecionei, e pude perceber quantas retenções teve naquele ano: em uma turma de 25 alunos, teve seis reprovações e hoje entendo que não foi nada bom. Naquela época, achava que o regime seriado era muito bom, agora hoje já compreendo que aqueles meninos não precisariam ser reprovados, eles poderiam ter sido aprovados, aprenderam alguma coisa. Talvez eles não tivessem aprendido aquilo que eu queria ensinar, mas muita coisa eles tinham aprendido, e fiquei com a consciência muito pesada de olhar os nomes para quem eu dei reprovação.

O que mudou no ambiente escolar após a implantação dos ciclos?

Olha, o regime de ciclos, no início, ele foi meio colocado garganta abaixo, meio que imposto, não tivemos a oportunidade de escolher. Na [Escola] Bom Sucesso, enquanto os professores puderam, eles resistiram e eles resistem até hoje, tanto é que a escola Bom Sucesso, que é uma escola de 5^a a 8^a do ensino médio, ela nunca teve o regime de ciclos, sempre foi seriado. Os professores resistiram e resistem até hoje. Agora, na municipal, que é das séries iniciais, quando a escola foi municipalizada, então já tinha sido implantado o regime de ciclos. A princípio, os professores trabalharam cada um à sua maneira, pois não houve uma preparação ou um treinamento aos professores, então cada um trabalhava com aquilo que estudava, da maneira que achava que estava certo. Foi muito difícil a implantação

dos ciclos, e nós temos até hoje professores que não acreditam, professores que resistem, trabalham mas resistem. Alguns mais atualizados, mais estudiosos acreditam nos ciclos.

Houve mudança nos professores que lecionavam no regime seriado?

Tem alguns arraigados que não mudaram, mas tem alguns maleáveis que estão mudando aos poucos. Hoje eles já entendem que os ciclos de formação humana são uma coisa muito boa para o aluno.

Por que a senhora acha que alguns não mudaram?

Pela maneira com que eles tratam e falam sobre o ensino de ciclos, porque a mentalidade dos professores é achar que o regime de ciclos é passar o menino de qualquer forma e, na verdade, não é isso. A progressão continuada não é passar sem o aluno saber, é usar de todas as estratégias para o aluno aprender, para o aluno acompanhar os colegas da mesma faixa etária, porque eles estão se desenvolvendo. É um ciclo de formação humana. Então, ele não aprende a ler e escrever, mas ele está desenvolvendo e aprendendo outras coisas que os colegas da mesma idade estão aprendendo.

Como é o desempenho dos alunos no regime de ciclos?

Quando um aluno é reprovado, a gente percebe que em nada ele evolui, porque ele vai ficar triste, chateado; ele vai conviver com meninos que não são da idade dele, ele vai ser deslocado, ele vai estar em uma sala, ele vai estar diferente dos outros. Então, para o aluno não é nada bom a reprovação. Agora, o professor acha que, se o aluno não venceu os objetivos daquele ano de escolaridade, ele tem que ficar retido. Ele não percebe que se ele fizer um reagrupamento, colocar aqueles alunos que não aprenderam determinadas coisas em grupos e trabalhar aquelas dificuldades, o aluno pode vencê-las. O aluno não precisa ficar retido porque ele não venceu determinado objetivo; tem aluno que precisa de um tempo maior para aprender, porque as crianças são como frutas em uma árvore: algumas amadurecem mais rápido, mais cedo; outras demoram um pouquinho mais para amadurecer. Talvez um aluno que a gente reprova precise de um mês ou dois a mais de espaço para aprender a ler e escrever, porque, para os professores, se o menino não aprendeu a ler e escrever, não aprendeu mais nada. Nós sabemos que a leitura e escrita são o mais importante, tanto é que agora a meta da Secretária da Educação é toda criança lendo e escrevendo aos 8 anos de idade e acho que nós vamos demorar um pouquinho para atingir essa meta.

Houve uma mudança no perfil dos alunos e professores após a implantação dos ciclos?

Existe uma mudança sim, porque os próprios alunos já sabem que dificilmente eles vão ficar retidos. E eu acho que os alunos são mais felizes agora, porque sabem que estão sendo promovidos de uma forma ou de outra, eles estão alcançando o sucesso, porque eles estão percebendo o desenvolvimento deles junto aos colegas e para eles é muito bom seguir junto com os mesmos colegas, porque para os alunos é muito ruim perceber que os colegas foram e que eles ficaram. O professor que já compreendeu o verdadeiro objetivo do regime de ciclos, ele também mudou a maneira de pensar, agora ele já vê de outra forma, ele vê que tem

que usar de todas as estratégias para o aluno aprender. E o aluno agora é avaliado não só na leitura e escrita, mas ele também é avaliado de uma maneira global: tudo que ele faz, tudo que desenvolve é avaliado. O próprio nome diz: é o ciclo de formação humana. Então todo o desenvolvimento do aluno é avaliado.

A sua opinião quanto à organização em ciclos é a mesma do início de sua implantação?

Não. Eu sinto que eu mudei, porque no início eu também fui uma que resistiu. Eu achava: “onde já se viu passar o menino sem saber. A progressão continuada, então!”. O menino ia passando, passando, passando. Hoje eu já entendo que ele não vai passar sem saber: ele vai ser reagrupado, e o professor teve usar de todas as formas para que ele aprenda. Então, o aluno tem que aprender de uma maneira ou de outra, mesmo que leve um tempo maior, porque agora ele tem três anos para aprender a ler e escrever.

Houve mudanças significativas no seu trabalho com a implantação do regime dos ciclos?

Houve porque a gente tem que estudar muito, tem que atualizar muito. Eu preciso acreditar e mostrar para os professores com quem eu trabalho que é um regime bom, que é um regime que vai melhorar para o meu aluno.

O que mudou no desempenho dos alunos após a implantação dos ciclos?

Agora eles sentem que tudo que eles fazem é valorizado e que ele está desenvolvendo junto com os colegas. Isso não quer dizer que nós não temos a reprovação; a reprovação acontece no último ano de cada ciclo. Então, aquele aluno que, durante os três anos dos ciclos da alfabetização, não conseguiu de maneira nenhuma vencer os objetivos, ele irá ficar retido no terceiro ano pelo tempo que for necessário, até que ele atinja todos os objetivos daquele ciclo. Depois no ciclo complementar lá no quinto ano, se ele não vencer os objetivos, também ficara retido.

Na escola existe a sala de reforço?

Nós temos professores de reforço. Infelizmente por causa do transporte escolar, o nosso reforço tem que acontecer no mesmo turno em que o aluno estuda, porque o ideal seria que o aluno voltasse no outro turno, mas porque nós dependemos do transporte da prefeitura e não temos salas ociosas para acolher estes meninos no contra turno, então eles têm aulas de reforço no próprio turno em que estudam. Ele é retirado da sala de aula enquanto o professor dá exercícios de revisão ou outro conteúdo em que ele está bem para ter aula de reforço com o professor de reforço daquele conteúdo em que tem mais dificuldade

Como se dá o processo de avaliação no regime de ciclos?

Enquanto no regime seriado se avaliava mais através de provas, hoje a avaliação abrange todos os aspectos do aluno. O professor avalia através da observação, o professor avalia através da participação do aluno na aula, avalia as tarefas, avalia o capricho, avalia o aluno como um todo. Então tudo que o aluno faz e desenvolve esta sendo avaliado.

Quem é a profissional Fátima no início de sua carreira e quem é essa profissional hoje?

Eu acho que a profissional Fátima hoje deveria começar tudo de novo, porque, quando você acha que está sabendo alguma coisa, você descobre que você não sabe nada, que você tem que começar a estudar dali. Quando você participa de um encontro, de um treinamento, você percebe o quando de coisa que tem que você não sabe, e tem dias que a gente se sente completamente analfabeto. Há momento que os nossos alunos sabem muito mais do que nós, e isso é uma vantagem, porque o nosso aluno pode não saber algumas coisas, mas tem coisas que eles sabem muito mais do que nós. Então, o professor precisa muito valorizar a experiência que o aluno traz de dentro de casa, deve partir, tomar como base de suas aulas aquele conhecimento do aluno, partir dali para ensinar. Tendo em vista isso, hoje o professor, se não tomar muito cuidado, o aluno vai, e ele fica. O professor não pode parar de estudar, ele precisa sempre se renovar, principalmente no que se refere à tecnologia. Então, eu acredito que hoje, se eu tivesse a oportunidade de recomeçar, erraria um pouco menos, claro que iria continuar errando, mas erraria menos, pela minha experiência, pelas coisas das quais aprendi até aqui. Seria muito bom recomeçar, eu não tenho mais a mesma energia, o mesmo pique, mas sinto que já aprendi um pouquinho e vejo o quanto de coisa errada que fiz no decorrer da carreira. Hoje, com 33 anos de profissão no magistério, eu gostaria de recomeçar.

APÊNDICE C — Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pesquisa: *Pensamento docente sobre os ciclos na educação básica*

Pesquisador: Tássia Ferreira Tartaro

Orientadora: Célia Maria de Castro Almeida

Instituição: Universidade de Uberaba, Mestrado em Educação

Eu, _____, Carteira de Identidade número _____, abaixo assinado, tendo tomado ciência dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos adotados pelo/a pesquisador/a para manter em sigilo minha identidade, bem como preservar o caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade, autorizo a publicação de informações por mim fornecidas.

_____/_____/_____, _____

Assinatura do/a pesquisado/a (ou responsável)

Assinatura do/a pesquisador/a

ANEXO — Fichas descritivas de dificuldades e avanços na aprendizagem

FICHA INDIVIDUAL - CICLO DA ALFABETIZAÇÃO : 1º, 2º e 3º Anos.	1º	2º	3º	4º
LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO:	Bi	Bi	Bi	Bi
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA				
Usa adequadamente a linguagem oral para conversar, brincar, comunicar.				
Produz textos orais. Narra histórias de acordo com a seqüência temporal dos fatos.				
Interpreta textos oralmente				
Reconhece os diferentes tipos de letras				
Lê textos (letras, sílabas, palavras ou frases) produzidos em sala de aula; de acordo com o nível.				
PRÁTICA DE LEITURA				
Identifica vogal e consoante.				
Lê fluentemente com pronúncia e entonação: () letras () palavras ou () textos				
Compreende e demonstra, através de desenho, o assunto principal do texto.				
PRODUÇÃO ESCRITA				
Desenvolve habilidades de produção de textos				
Percebe diferenças entre o desenho e a escrita (letras, números e símbolos).				
Domina o traçado correto das letras				
Domina as convenções gráficas: orientação da escrita; alinhamento, espaçamento; segmentação dos espaços entre as palavras.				
Escreve : () letras; () palavras, () frases e () pequenos textos.				
ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA				
Pontua produções escritas utilizando os sinais de pontuação: ponto final(.), vírgula(,), dois pontos(:) , ponto de exclamação(!), Ponto de interrogação(?) : de acordo com o nível.				
Produz textos escritos, seguindo regras básicas trabalhadas.				
Escreve ortograficamente as palavras e acentua adequadamente, de acordo com o nível trabalhado.				
MATEMÁTICA				
Conhece e escreve os numerais até..... (de acordo com o nível)				
Raciocina rápido, resolvendo situações-problemas.				
Tem noção de números (quantidade) e conceitos matemáticos.				
Tem noções de geometria.				
Domina cálculos de acordo com os conhecimentos construídos				
Apresenta raciocínio lógico e consegue aplicar os conceitos matemáticos com praticidade				
Domina as operações: () Adição; () Subtração; () Multiplicação e () Divisão; de acordo com o trabalhado.				
HISTÓRIA				
Sabe situar-se no tempo, como agente da história				
Compreende as diversas relações: eu, família, escola, comunidade, município.				
Conhece a História de nossa cidade, de acordo com o nível em que se encontra.				
Reconhece o Homem como agente da História e compreende que o conhecimento da realidade contribui para uma vida melhor.				
GEOGRAFIA				
Consegue situar-se no espaço onde vive				
Localiza espaços em mapas e croquis				
Estabelece relações entre campo e cidade				
Conhece a organização político-administrativa e a estruturação do Município				
CIÊNCIAS				
Tem noções de higiene e saúde				
Reconhece o próprio corpo de acordo com os conteúdos estudados				
Realiza experiências dentro dos conteúdos estudados.				
Demonstra seus conhecimentos através de observações, registros, investigações e outras práticas, de acordo com os conhecimentos construídos.				
ARTES				
Tem coordenação motora sabendo manejar lápis, pincéis e outros materiais.				
Tem conhecimento de cores.				
Sabe criar outras cores a partir das primárias.				
Desenha e ilustra com criatividade: textos, histórias, filmes, etc.				
Usa a arte para criar e inovar				
(Escala de Avaliação: 0 a 10 pts.)				

FICHA INDIVIDUAL - CICLO COMPLEMENTAR 4º e 5º ANOS	1º	2º	3º	4º
LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO	Bi	Bi	Bi	Bi
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA				
Usa adequadamente a linguagem oral para conversar, brincar, comunicar.				
Narra histórias de acordo com a seqüência temporal dos fatos e descreve personagens, objetos e ambientes.				
Reconhece e interpreta diferentes tipos de textos estabelecendo diferenças entre eles.				
Ouve, interpreta, relata com clareza e seqüência lógica as suas idéias.				
Produz com criatividade e clareza textos orais e escritos.				
PRÁTICA DE LEITURA				
Identifica e reconhece vogais e consoantes no alfabeto, bem como sinais e símbolos.				
Lê fluentemente com pronúncia, entonação e desenvoltura adequada palavras, frases e textos.				
Compreende e demonstra, através do desenho ou escrita, o assunto principal em diferentes textos e faz inferências.				
Demonstra interesse, curiosidade e participação espontânea na busca de informações, pesquisas e atividades de leitura.				
PRODUÇÃO ESCRITA				
Desenvolve habilidades de produção de textos informativos, narrativos e descritivos.				
Percebe diferenças entre o desenho e a escrita (letras, números e símbolos).				
Domina o traçado correto das letras.				
Domina as convenções gráficas: orientação da escrita; alinhamento, espaçamento; segmentação dos espaços entre as palavras e a pontuação.				
Produz textos, registrando o pensamento com clareza.				
Reproduz, reestrutura e altera fatos e personagens.				
ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA				
Pontua produções escritas utilizando adequadamente os sinais de pontuação: ponto final(.), vírgula(,), dois pontos(:), ponto de exclamação(!), Ponto de interrogação(?)				
Produz textos escritos, seguindo regras básicas de concordância verbal e nominal.				
Escreve ortograficamente as palavras e acentua-as adequadamente.				
MATEMÁTICA				
Conhece e escreve os numerais até.....(1ºB) (2º)..... (3º)..... (4º) (de acordo com o nível).				
Raciocina rápido, criando e resolvendo situações-problemas.				
Domina as quatro operações () () () adição; () () () subtração; () () () multiplicação e () () () divisão.				
Apresenta raciocínio lógico e consegue aplicar os conceitos matemáticos com praticidade.				
Domina e usa frações no cotidiano.				
Identifica e classifica figuras geométricas.				
Identifica e usa grandezas e medidas no cotidiano.				
HISTÓRIA				
Sabe situar-se no tempo, como agente da história.				
Compreende as diversas relações: eu, família, escola, comunidade, município, estado, país, mundo.				
Conhece a História, origem e cultura da população de nossa cidade e município de acordo com o nível em que se encontra.				
Reconhece os direitos e deveres do cidadão como agente da História e compreende que o conhecimento da realidade contribui para uma vida melhor.				
GEOGRAFIA				
Situa-se no espaço onde vive identificando problemas causados pelo homem e a sua preservação.				
Reconhece diversas formas de representação do espaço localizando-o em croquis e mapas com legendas.				
Estabelece relações entre campo e cidade				
Conhece a organização político-administrativa e a estruturação do município, estado, país.				
CIÊNCIAS				
Tem noções de higiene e saúde.				
Reconhece o próprio corpo de acordo com os conteúdos estudados.				
Realiza e participa de pesquisas, investigações e experiências elaborando relatórios/sínteses dos conteúdos estudados.				
Demonstra seus conhecimentos através de observações, registros e outras práticas, de acordo com os conhecimentos construídos.				
Identifica e reconhece os diferentes tipos de órgãos e sistemas do corpo humano. (3º ano)				
ARTES				
Tem coordenação motora sabendo manejar lápis, pincéis e outros materiais.				
Tem conhecimento de cores, sabendo criar outras a partir das primárias.				
Desenha e ilustra com apreciação e criatividade: textos, histórias, filmes, etc.				
(Escala de Avaliação: 0 a 10 pts)				