

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CES – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SILVIA OLIVEIRA DE SOUZA MONTEIRO DOS SANTOS

**Sistema de ciclos e a construção de novos saberes docentes:
estratégias de professores da Rede Municipal de São Gonçalo-RJ**

Orientador: Prof. Dr. Waldeck Carneiro

**NITERÓI-RJ
Dezembro de 2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CES – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SILVIA OLIVEIRA DE SOUZA MONTEIRO DOS SANTOS

**Sistema de ciclos e a construção de novos saberes docentes:
estratégias de professores da Rede Municipal de São Gonçalo-RJ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Waldeck Carneiro

**NITERÓI-RJ
Dezembro de 2007**

*Não sei se a vida é curta ou longa demais para nós.
Mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.*

*Muitas vezes basta ter: colo que acolhe, braço que envolve,
palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia,
lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia,
amor que promove.*

*E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela não seja curta, nem longa demais,
mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar.*

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

Uma dedicatória

Ofereço este trabalho ao meu querido pai, Manoel Monteiro, *in memoriam*, que ficaria extremamente feliz em vê-lo concluído.

Agradeço a Deus, todos os dias, por ser sua filha, ter tido o privilégio de crescer ao seu lado, pelos valores e ensinamentos que, de maneira sempre tão carinhosa, com ele aprendi e que fizeram com que eu fosse a pessoa que sou hoje.

Agradeço, ainda, o grande incentivo recebido na ocasião da escolha da profissão. Sua participação nesse processo foi brilhantemente acertada, pois me sinto muito gratificada por ter seguido a carreira docente.

Meus agradecimentos

A Deus, sempre presente em todos os momentos de minha vida e centro inefável de todas as coisas.

Ao professor Waldeck Carneiro pela orientação segura, atenta, competente e amiga, que enfim, acreditou que este trabalho pudesse ser realizado e possibilitou, de todas as formas, que o mesmo pudesse ser concluído. Todo o meu carinho, respeito e reconhecimento ainda não serão suficientes para expressar meu sentimento.

À professora e amiga Norma Éboli pela inspiração, ainda no tempo do Curso de Especialização, e pelo carinho dedicado que permitiu que o nosso “olhar de pesquisadora” fosse sendo desvelado e toda essa história fosse iniciada.

As queridas amigas e “comadres” Valéria Patrizzi, Claudia Romero, Solange Santiago, Mila Ferreira, Geórgia Luz, Myriam Torres e Heloisa Huguenin pela amizade, compreensão, dedicação e enorme “força” que me deram nos momentos mais difíceis e complicados que passei, estando sempre por perto para prestar sua solidariedade e ajudar no que fosse preciso.

Aos professores do Mestrado, em especial àqueles que nos despertaram a vontade de continuarmos seguindo o nosso caminho acadêmico, como a Professora Adônia Prado, a Professora Valdelúcia Costa, o Professor Victor Valla, a Professora Célia Linhares, a Professora Lea Paixão, a Professora Iduína Mont'alverne e o Professor Giovanni Semeraro.

Aos queridos amigos e sempre admirados Professores Helter Barcellos e Wagner Laranjeira, com os quais tive o privilégio de trabalhar, pelas oportunidades profissionais e pela possibilidade de aprender sempre, com cada um e em seu devido tempo, grandes lições de vida e de profissão.

A todos os professores da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo e, em especial, àqueles que me acolheram e dedicaram parte de seu espaço/tempo profissional, colaborando de forma decisiva para que esta pesquisa fosse realizada.

À minha família, que eu amo: meu marido e meu filho querido pela compreensão de minhas ausências e pela segurança emocional que sempre me ofereceram, permitindo que eu pudesse realizar mais esta etapa profissional e acadêmica de minha vida, sem que nunca tivessem cobrado ou pedido nada que eu não pudesse dar. Tenho muito orgulho de vocês!

À minha mãe, irmão e irmãs, sobrinhas e sobrinhos pela grande, e sempre unida, família que somos.

Aos meus sogros e cunhada por terem me acolhido de forma sempre tão carinhosa e generosa na família de vocês, que há mais de vinte anos também passou a ser minha família.

LISTA SE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT_ Associação Brasileira de Normas e Técnicas

CREFCON _ Centro de Referência em Formação Continuada de São Gonçalo

FFP – Faculdade de Formação de Professores da UERJ

FEUFF_ Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas

LDBEN _ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC _ Ministério da Educação e Cultura

OEA_ Organização dos Estados Americanos

PCN _ Parâmetros Curriculares Nacionais

PDT – Partido Democrático Trabalhista

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UNESCO_ Organização das Nações Unidas para a Educação Ciências e Cultura

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada em escolas da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo, com profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Como esta etapa da escolarização, nas escolas municipais de São Gonçalo, está organizada em ciclos, desde 1999, o objetivo do estudo é analisar os « novos » saberes docentes requeridos aos professores por esta nova forma de organização da escola, bem como as estratégias adotadas pelos professores para a construção desses saberes. Tomamos como referência teórica central os trabalhos de Maurice Tardif, especialmente o conceito de saberes docentes, dando ênfase aos saberes oriundos da prática docente e àqueles construídos ao longo da vida do professor, antes mesmo da sua formação profissional. Do ponto de vista metodológico, adotamos a triangulação de instrumentos de produção de dados, realizando entrevistas preliminares com supervisores da Rede Municipal de São Gonçalo, aplicando questionários aos professores das escolas selecionadas e analisando a documentação referente à implantação dos ciclos naquela Rede. Também aproveitamos observações de campo feitas assistematicamente, por ocasião das nossas visitas às escolas ou das nossas participações em reuniões pedagógicas. Entre as principais conclusões, podemos ressaltar, em primeiro lugar, que as escolas e os professores ainda se ressentem da falta de orientação e esclarecimento sobre a própria organização da escola em ciclos, sendo este o principal « saber » que os professores entendem ser necessário para o desenvolvimento do trabalho, sob a lógica da escola ciclada. Em segundo lugar, concluímos que as principais estratégias dos professores para a construção de saberes, em resposta às demandas da escola ciclada, são objeto de iniciativas individuais, havendo pouca atuação da Secretaria Municipal de Educação como indutora, apoiadora ou realizadora de ações de formação continuada. Em terceiro lugar, constatamos que, talvez em função dos aspectos anteriores, associados à fluidez do sistema de ciclos, há vários modelos de escola ciclada sendo desenvolvidos na Rede Municipal de São Gonçalo, face à ausência de política ou diretriz geral proposta pela Secretaria Municipal de Educação e às diferentes formas de apropriação dos ciclos pelas escolas e seus profissionais.

PALAVRAS-CHAVE : Saberes Docentes ; Organização da Escola em Ciclos – São Gonçalo/RJ; Formação de Professores.

RESUME

La présente recherche a été réalisée en écoles du Réseau Municipal d'Education de São Gonçalo, auprès des professionnels qui travaillent dans les années initiales de l'enseignement fondamental. Puisque cette étape de la scolarité, dans les écoles municipales de São Gonçalo, est organisée en cycles, depuis 1999, l'objectif de cette étude est d'analyser les « nouveaux » savoirs des enseignants demandés par cette nouvelle forme d'organisation de l'école, ainsi que les stratégies mises en place par les enseignants pour la construction de ces savoirs. On a pris les travaux de Maurice Tardif comme référence théorique principale, en particulier la notion de « savoirs des enseignants », tout en mettant l'accent sur les savoirs issus de la pratique des enseignants et ceux construits tout au long de leur vie, avant même de leur formation professionnelle. Du point de vue méthodologique, on a adopté le croisement de trois instruments de recueil de données, en faisant des entretiens préliminaires avec des pédagogues chargés de la supervision du Réseau Municipal d'Education de São Gonçalo; en proposant un questionnaire aux enseignants des écoles sélectionnées et en analysant les documents concernant le processus de mise en place du système de cycles dans ce Réseau. On a également profité des observations de terrain, faites à l'occasion de nos visites aux écoles et de nos participations à des réunions pédagogiques. Parmi les principales conclusions, on peut souligner, premièrement, que les écoles et leurs professionnels s'angoissent toujours face à l'absence d'orientations et d'éclaircissements sur l'organisation de l'école en cycles, ce qui devient le plus important « savoir » que les enseignants jugent nécessaire au travail sous le système de cycles. Deuxièmement, on a conclu que les stratégies les plus importantes mises en place par les enseignants pour la construction de savoirs, en réponse aux demandes de l'école en cycles, font l'objet d'initiatives individuelles, puisqu'il y a très peu de présence du Secrétariat Municipal d'Education dans le soutien ou dans la promotion de formations continues. Troisièmement, on a constaté que, peut-être en raison de ces aspects, associés à la fluidité du système de cycles, il y a plusieurs modèles d'école en cycles dans le Réseau Municipal d'Education de São Gonçalo, face à l'inexistence de politiques ou de directives générales proposées par le Secrétariat Municipal d'Education et aux différentes façons dont les écoles et leurs professionnels assimilent les cycles.

MOTS-CLÉS: Savoirs des enseignants; Organisation des Ecoles en Cycles – São Gonçalo/RJ; Formation des Enseignants.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1.Sobre o percurso rumo ao tema: relatando a trajetória no campo.....	17
2.Da relação com o tema à explicitação da problemática.....	24
3.Contextualizando a Rede Municipal de São Gonçalo.....	28

TOC \o "2-3" \h \z \t "Título 1;1;Título Maiusculo;1;Titulo Times;1" }

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se passa em um contexto de tensões, incertezas e inovações no interior das escolas da Rede Municipal de São Gonçalo, que, desde 1999, adotou o sistema de ciclos como forma de organização das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ao nos propormos a investigar a organização da escola em ciclos no Município de São Gonçalo, esperávamos encontrar um cenário conflituoso. Porém, reconhecemos que, no decorrer da pesquisa, esse cenário foi se desvelando e mostrando uma configuração muito diferente daquela que havíamos imaginado.

Os professores mostraram-se atentos às mudanças e ansiosos por meios que os auxiliassem a compreender melhor a proposta que lhes fora apresentada. Muitos, por não conseguirem outros meios, buscaram alternativas coletivas e inovadoras para lidar com um sistema que se apresenta bem complexo em seus pressupostos.

Percebemos que episódios pontuais de organização estão ocorrendo e, com ou sem apoio dos órgãos gestores centrais, a proposta da escola em ciclos vai acontecendo e seus atores não se apresentam apáticos diante das mudanças que a mesma propõe.

Ao contrário, percebemos que diferentes maneiras de lidar com esta diferente forma de organização escolar vão se manifestando e nos arriscaríamos mesmo a afirmar que, a nosso ver, não está sendo formado um único modelo de organização da escola em ciclos, mas vários e diferentes modelos. Tais modelos não se mostram antagônicos e poderiam até mesmo se complementar, pois a própria proposta dá margem para que isso ocorra, uma vez que não é fechada em si mesma e prevê um alto grau de inovação em seu interior.

Enfim, procuramos nossa fundamentação na relação dos professores com a organização da escola em ciclos, enfocando, em particular, a sua formação para enfrentar os “novos” desafios demandados por esta “nova” ou diferente forma de organização do espaço/tempo escolar.

Cabe destacar, porém, que, ao longo dos últimos anos, observamos que todas as questões suscitadas pelos professores, sempre que se referem aos ciclos, giram em torno das mesmas preocupações permeadas por alguns dos seguintes questionamentos, muito presentes em todos os contatos realizados com os professores que atuam nos anos iniciais:

“Qual a relação entre a formação do educador e seu preparo para lidar com todas as mudanças requeridas pelo próprio sistema?”.

“Caso tenham ocorrido de fato as mudanças sugeridas pela organização da escola em ciclos, como os professores se prepararam para enfrentá-las no que se refere a sua práxis?”.

“Como essa nova ou diferente realidade se inscreve (ou se inscreveu) na realidade das salas de aula?”.

“Como o professor percebe e trabalha essa mesma realidade a partir de sua prática cotidiana?”.

“Que tipos de saberes estão sendo construídos, ou mesmo, mobilizados pela categoria com o intuito de dar conta dessa nova realidade?”.

“Que tipo de (in)formação ou conhecimento buscar (e onde buscar) para compreender melhor a realidade que ora se apresenta?”.

“Até que ponto os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação de professores oferecem os subsídios necessários para a prática pedagógica numa escola organizada em ciclos, e não mais em séries?”.

“Que estratégias estão sendo utilizadas para responder às (novas) demandas geradas pelo regime de ciclos? Seriam elas individuais? Coletivas? Institucionais?”.

Assim, através desta pesquisa, buscamos respostas para muitas destas indagações expressadas por colegas da Rede Municipal de São Gonçalo, em diferentes momentos de interação, para que, partindo destas respostas, possamos contribuir para a instituição de novas práticas que melhor correspondam à complexidade da práxis educativa nas experiências relacionadas aos ciclos.

Como forma de melhor organizar este estudo e expressar indagações que possam, ao menos em parte, sintetizar as preocupações acima, formulamos as questões centrais desta pesquisa, nos seguintes termos: a) Que novos ou diferentes saberes docentes a implementação e a vivência do sistema de ciclos passou a requerer dos professores da Rede Municipal de São Gonçalo? ; b) Que estratégias os professores passaram a adotar para a construção desses novos ou diferentes saberes requeridos pelo sistema de ciclos na Rede Municipal de São Gonçalo?

Assim, neste cenário de mudanças e tensões, direcionamos nossas análises, enfocando a questão dos ciclos vinculada à questão dos saberes dos professores que neles atuam: os “novos” saberes demandados pelo sistema de ciclos e as estratégias adotadas pelos professores para se apropriar desses “novos” saberes. Embora não se seja propriamente um foco da presente investigação, consideramos relevante refletir sobre a repercussão desse processo no cotidiano da escola, visto que a implantação dos ciclos não

constitui um fim em si mesmo, mas uma tentativa de tornar a escola menos excludente.

Sem pretender realizar uma análise mais aprofundada sobre as razões que levaram à implantação dos ciclos, em larga escala, em parte expressiva de todo o território nacional, notadamente nas redes públicas municipais, principalmente na última década, ou muito menos resgatar seu histórico, seus pressupostos e implicações legais, o que já foi bem feito em outros trabalhos (David, 2003), entendemos a tentativa de organizar a escola em ciclos como uma forma menos excludente de se conceber a escola.

Observamos, entretanto, que, em diferentes contextos, a mudança para ciclos deu-se apenas no campo etimológico, não atingindo as bases estruturais das escolas e, por conseguinte, não logrando alterar significativamente os resultados que vinham sendo obtidos pelo sistema escolar, muito marcados pela repetência, pela evasão e pela distorção idade-série.

Em uma breve análise, percebemos que a escola, esteja organizada em ciclos ou em séries, continua valorizando os conhecimentos pré-estabelecidos e definidos pelas elites e, desse modo, se mantém distante do objetivo de promover uma educação que, de fato, faça a diferença para uma grande maioria da população que a procura, além de continuar tratando o conhecimento como um artigo de luxo destinado a poucos.

A organização da escola em ciclos pressupõe rupturas com as velhas formas de ensinar, partindo para a promoção da aprendizagem através da construção coletiva do conhecimento e valorizando a própria questão da circularidade que envolve esse conhecimento.

Nenhuma proposta de ciclos abre mão da concepção da escola como um espaço de construção de conhecimento, porém, há que se refletir sobre o tipo de conhecimento que está sendo priorizado e, principalmente, a que interesses e a que projeto de sociedade ele corresponde.

Afinal, a sociologia da educação mostrou, em muitas das suas interpretações, que os saberes veiculados ou valorizados pela escola nem sempre são capazes de contribuir para a emancipação das classes populares.

Ao mesmo tempo em que se propõe uma nova forma de organização da escola, não podemos esquecer que fomos, todos, formados por uma escola

seriada, silenciadora de vozes e de sujeitos divergentes; por uma escola (re)produtora de verdades absolutas, inquestionáveis e que, por meio de muitas de suas práticas, contribui para acirrar cada vez mais a competitividade exacerbada, já tão enraizada fora dos muros escolares.

Importa, pois, desconstruir a imagem de que a tradição é necessariamente boa e a transformação é ruim, sem incorreremos no esquema maniqueísta pelo qual a seriação anual é vista como inexoravelmente conservadora e ineficaz, enquanto a organização em ciclos é vista como redentora e progressista. Tal visão apenas esvazia e simplifica o debate em torno da questão, quando, na verdade, se faz necessário um esforço analítico e uma reflexão constante que nos direcione para questões mais amplas acerca da escola e da própria educação. As soluções, como bem sabemos, não estão na análise superficial do fenômeno. Por exemplo, os ciclos desestruturaram a organização tradicional da escola, mas ainda não trouxeram respostas conclusivas, o que, de qualquer modo, seria praticamente impossível, considerando toda a complexidade que envolve a problemática da escola, particularmente no que tange à educação das classes populares.

Reconhecemos que tudo isso gerou desconfiança e insegurança por parte dos atores envolvidos, suscitando conflitos internos e externos. Porém, ao contrário do que muitos pensam, os conflitos não são aprioristicamente ruins, porque podem apontar novos e desafiadores caminhos, enfim, forjar novas e diferentes possibilidades de compreender e intervir sobre o real.

Feitas essas considerações iniciais, traçamos os objetivos deste estudo, como se segue:

- Caracterizar a Rede Municipal de Educação de São Gonçalo, em particular após a implantação do sistema de ciclos;
- Discutir o sistema de ciclos, destacando as suas demandas em relação aos saberes docentes;
- Discutir os saberes docentes como um dos fundamentos do trabalho dos professores;
- Investigar os “novos” saberes requeridos aos professores a partir da implantação do sistema de ciclos na Rede Municipal de São Gonçalo;

- Examinar as estratégias adotadas pelos professores para construir os “novos” ou diferentes saberes demandados pela implantação do sistema de ciclos na Rede Municipal de São Gonçalo;

A partir desses objetivos, desenvolvemos o presente trabalho, que ficou organizado da seguinte forma: a Introdução aborda a nossa trajetória na Rede Municipal de São Gonçalo, seguida pelo nosso “encontro” com o tema e a sua transformação em núcleo central da nossa problemática de pesquisa. Desse modo, consideramos importante relatar, de forma sucinta e devidamente explicitada, toda essa trajetória, além de contextualizarmos o Município e a própria Rede Municipal. Esses pontos foram abordados com brevidade, sob a forma de seção, tendo em vista que vários outros trabalhos já haviam oferecido um panorama mais completo do Município e de sua Rede de Educação (Cruz, 2005; Figueiredo, 2002; Saldanha, 2006; Tavares, 2003). Assim, evitamos a mera repetição, sem deixarmos de fornecer as explicações que julgamos necessárias para clarificar o universo da pesquisa, seus atores e o modo como se encontram na profissão docente.

No Capítulo I, tratamos da questão dos ciclos, seu histórico, pressupostos e algumas de suas propostas mais conhecidas, como a Escola Plural e a Escola Cidadã. Neste sentido, recorreremos a vários autores (Arroyo, 1991; Barreto & Mitrulic, 1999; Freire, 1996; Freitas, 2004; Lima, 2002; Knoblauch, 2004; Krug, 2002; Mainardes, 2007; Moll, 2004; Paro, 2001; Perrenoud, 2004; Vasconcellos, 1999), que nos ajudaram a tecer esse breve panorama da situação dos ciclos, realizando uma compilação de dados que abordam desde as primeiras “tentativas” na educação brasileira até o “boom” dos ciclos no Brasil, após a promulgação da LDB 9394/96, com repercussão sobre várias redes estaduais e municipais e, principalmente, naquela que serviu de “pano de fundo” para nossos estudos: a Rede Municipal de São Gonçalo.

No Capítulo II, apresentamos as contribuições de Maurice Tardif (2002) sobre o conceito de “saberes docentes”, suas análises, tipologia e reflexões. Ressaltamos que, ainda neste capítulo, principalmente a partir das reflexões de Tardif (2002), revelamos que tal conceito se constitui como categoria central desta pesquisa, servindo como alicerce para quase todas as nossas análises.

O Capítulo III foi destinado ao relato da pesquisa, com ênfase para o nosso esforço analítico, a começar pela parte documental, seguida pela entrevista exploratória com pedagogos da Rede. No momento seguinte, relatamos nossa inserção no campo empírico, as escolas, analisando as respostas dos professores ao instrumento de coleta de dados que lhes propusemos. Ainda neste capítulo, na tentativa de melhor compreender o caminho percorrido pela proposta oficial de ciclos na Rede Municipal, entrevistamos alguns gestores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Gonçalo (SEMEC). Ressaltamos que essas interlocuções contribuíram muito para que realizássemos nossas análises e tivéssemos a real noção de que, na análise de um determinado fenômeno social, sempre há vários lados, cada qual com suas verdades, razões e interesses.

Nas Considerações Finais, ressaltamos as nossas principais conclusões e, com base nas leituras que fizemos e nas análises que empreendemos, oferecemos alguns subsídios a outros estudos e pesquisas que pretendam contribuir para a compreensão da organização da escola em ciclos, no âmbito da Rede Municipal de São Gonçalo, especialmente no que se refere à problemática dos saberes docentes.

1. Sobre o percurso rumo ao tema da pesquisa: relatando a trajetória no campo

Há alguns anos, vimos refletindo sobre a formação dos professores, os saberes por eles desenvolvidos e a organização das escolas no município de São Gonçalo. De certo modo, podemos afirmar que tal inquietação passou a fazer parte de nosso cotidiano a partir do ano de 1990, quando iniciamos nossas atividades docentes na Rede Municipal, após aprovação em concurso público.

Vale ressaltar que, embora não tenha sido o primeiro concurso realizado na Rede Municipal de Educação de São Gonçalo, o concurso de 1989 foi o pioneiro após a promulgação da Constituição de 1988, pelo menos no tocante a duas prerrogativas que dela adviriam: a autonomia dos municípios¹ e o ingresso no serviço público efetivo exclusivamente por concurso público².

Até então, a maioria das contratações era feita por indicação política, o que mais adiante, mais precisamente na seção sobre as vozes dos professores, e quando esta pesquisa se encaminhar para a questão da formação dos professores e sua relação com as mudanças propostas pelo sistema de ciclos, irá se configurar como um dado bastante revelador, uma vez que ele está atrelado diretamente à formação do corpo docente e à forma como este se relaciona com o sistema municipal de educação.

Apesar de não termos iniciado nossa carreira docente no ano de ingresso no magistério público municipal, e sim sete anos antes, logo após o término do curso normal de nível médio, em uma escola privada de grande porte no município de São Gonçalo, onde permanecemos por mais de dez anos como docente das séries iniciais do Ensino Fundamental, podemos afirmar que nossa inquietação com relação à formação dos professores e à organização do sistema educacional se deu apenas a partir do nosso ingresso na Rede Pública Municipal, como já afirmado anteriormente, devido à grande distância que muitas vezes separa as duas realidades: pública e privada.

Essa distância pôde ser vivenciada nos momentos em que atuamos simultaneamente nas duas redes. Sem pretender realizar uma analogia maior e mais aprofundada sobre o assunto, pelo fato de o mesmo não ser o objeto deste trabalho, não poderíamos deixar de mencionar este episódio, visto que foi de fundamental importância para nossa formação docente e para a construção dos nossos próprios saberes até então.

Além disso, essa dupla e contrastante vivência nos suscitou, a todo tempo, muita inquietação, visto que as ações desenvolvidas em cada uma das realidades eram muito diferentes, ainda que tentássemos, durante todo o

¹ Constituição Federal de 1988, art.18.

² Constituição Federal de 1988, art.37, Inciso II.

tempo, manter o equilíbrio e realizar um trabalho similar nas duas escolas, apesar das diferenças já mencionadas.

Tal atitude, muitas vezes mal interpretada por nossos colegas da rede pública, gerava um clima de mal estar entre os nossos pares, que por algumas vezes consideravam o simples fato de se tentar aproximar as realidades vividas, propondo mudanças e inovações em nosso cotidiano de escola pública, como uma forma de tentar “aparecer” no ambiente de trabalho. Mais de uma vez, ouvimos que estávamos dando “murro em ponta de faca”, pois as coisas “eram com eram e ponto final”.

Nenhuma forma de mudança, por mais sutil que pudesse parecer, seria bem vinda, uma vez que as coisas estavam boas e deveriam continuar do jeito que estavam, para muitos daqueles que se encontravam naquele contexto.

Em 1993, então professora de uma Escola Municipal, logo após ter concluído o curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense, iniciado no segundo semestre de 1985 e interrompido por três semestres consecutivos devido a uma gravidez de risco, recebemos um convite da direção daquela Unidade para assumirmos a função de Coordenadora Geral.

Aceitamos o convite, pelo fato de perceber ali a oportunidade de colocar em prática algumas das teorias apreendidas durante o curso de graduação e até mesmo de realizar novos projetos. Pesou também, é claro, a oportunidade de exercer logo a nossa nova profissão de Pedagoga; permanecemos por dois anos na função.

Na ocasião, pudemos estreitar os laços de trabalho com a Direção e com a Orientação Educacional da escola. Em conjunto, pudemos desenvolver alguns projetos, não sem a tensão que sempre permeou todas as ações na escola, mas estimulados pelos frutos que só um efetivo trabalho em equipe poderia nos proporcionar.

No decorrer daquele ano, obtivemos alguns avanços no que diz respeito ao fortalecimento do princípio do diálogo, preocupação sempre presente em nossas discussões: estabelecemos encontros quinzenais entre professores e equipe, em que discutíamos sobre novos caminhos para a educação em nossa escola, sobre as taxas de evasão e repetência (muito altas na época) e sobre novas formas de organização do trabalho pedagógico cotidiano.

Por exemplo, propusemos um tipo de trabalho pedagógico dividido em áreas do conhecimento, a partir da 3ª série, tal como ocorria no segundo segmento do Ensino Fundamental. Acreditávamos que essa seria uma forma de preparar o aluno para a 5ª série, além de darmos a oportunidade ao professor das séries iniciais de atuar na área com a qual mais se identificava.

Adotamos, ainda nas séries iniciais, a “hora da leitura”, organizada por um profissional com o devido perfil e destacado para esse fim, indicado pelo próprio grupo; a Educação Física, nas séries iniciais, passou a ser trabalhada por um profissional já lotado na escola e que possuía formação adequada, igualmente escolhido pelo coletivo da escola. É importante destacar que ambos atendiam a toda a escola, em horários previamente fixados, com todas as turmas recebendo o mesmo tratamento.

O ano de 1993 foi marcado por uma longa greve dos professores e o ano seguinte, de 1994, por uma mudança radical no nível central da Secretaria de Educação. O então Prefeito João Bravo, eleito pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), que estava no poder desde 1989, rompeu com o partido e promoveu uma reviravolta na educação do município, ao substituir o Secretário de Educação e parte de sua equipe, o que, com certeza, acabou por afetar diretamente todas as escolas, inclusive com substituições de diretores e suas respectivas equipes.

Nossa escola não foi poupada: em 1995, estávamos todos destituídos de nossas funções, com uma nova direção e novos encaminhamentos.

Na ocasião, solicitamos à nova direção que fôssemos “devolvidos”³, da escola para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), no que fomos prontamente atendidos, o que nos levou a buscar uma nova lotação.

Com uma nova lotação em outra escola, dessa vez localizada próxima a nossa residência à época, passamos a atuar como professora de uma turma de 3ª série no horário da manhã, o que nos atendia plenamente.

Também essa escola tinha sido atingida pelos “ventos de mudança” que sopravam com força no Município e, tal como ocorrera na escola de onde saíramos, tivera toda sua equipe destituída.

³ Expressão corriqueiramente utilizada pelo corpo docente local, quando de sua reapresentação à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), a fim de realizar nova lotação.

Ingressamos nessa unidade escolar em fevereiro de 1995, como docente, sob a decisão pessoal de assim permanecermos durante o resto de nossa trajetória no serviço público; estávamos um tanto desiludidos pelo fato de a política partidária interferir sempre de maneira tão contundente na política educacional, atravessando os projetos pedagógicos das escolas de maneira vertical, de cima para baixo, provocando sérias rupturas nos processos educacionais desenvolvidos, sem que houvesse o mínimo comprometimento com alunos, professores, equipe e comunidade em geral.

Em março do mesmo ano, apenas um mês após nossa chegada, a Direção da nova unidade escolar nos fez o convite para atuar na Coordenação Pedagógica, pois o trabalho desenvolvido na outra escola havia chegado aos seus ouvidos, através da equipe da Supervisão Educacional Municipal que acompanhava essa unidade. Além disso, cabe registrar a necessidade então vivida pela escola de reorganizar os seus quadros.

Recomeçamos o trabalho em outra unidade com a tarefa de reconstruir, em outro espaço, o que havíamos considerado uma grande injustiça ocorrida conosco e com todo o grupo que nos acompanhava naquela empreitada.

Não sem antes pensar e relutar muito, além de consultar durante vários momentos toda a equipe que esteve conosco anteriormente, resolvemos aceitar, com a esperança de poder recomeçar o trabalho e voltar a realizar algumas ações em um novo espaço, além de ter a oportunidade de reunir, novamente, a equipe que havia sido desarticulada de uma hora para outra, causando em todos os atores envolvidos uma grande sensação de frustração.

Convite aceito, iniciamos as atividades de Coordenação Pedagógica para a qual solicitamos algumas pessoas da equipe anterior, a fim de (re)compôr, ou melhor, de formar a nova equipe.

Nem todos puderam ou quiseram realizar o remanejamento e enfrentar de novo o trabalho, em outro espaço. Acreditamos que, naquele momento, as ações políticas na educação não inspiravam confiança no corpo docente, no sentido de se promover algum tipo de mudança, mesmo que se tratasse apenas de uma simples transferência de unidade escolar.

Aproximadamente um mês após ter iniciado o trabalho de Coordenação Pedagógica, fomos convidadas a assumir a Direção da escola pelo então Diretor, que alegou falta de tempo para se dedicar à função, devido a outros

compromissos assumidos anteriormente e à grande carga de trabalho que se acumulava na escola, que funcionava com as séries iniciais nos dois turnos diurnos e com Educação de Jovens e Adultos, também referente às séries iniciais, no turno da noite.

O então Diretor insistiu muito para que aceitássemos a nova função, além de firmar conosco o compromisso de permanecer na escola, retornando ao seu cargo original de Orientador Educacional, de modo a colaborar com a gestão da unidade na implementação de ações pedagógicas voltadas para a melhoria da realidade escolar e das próprias condições objetivas de trabalho dos profissionais naquele espaço.

Cabe ressaltar que a nomeação para a direção ocorria por meio de indicação, e não mais por eleição, ou melhor, por escolha direta da comunidade, alunos e professores, conforme já havia ocorrido no ano de 1992, por iniciativa do grupo que se encontrava à frente da SEMEC.

Simultaneamente, nos foi formulado um convite, pelo Departamento de Ensino da SEMEC, para compor o quadro de Supervisores Educacionais do Município.

Na época, o ingresso no quadro da supervisão, tal qual ocorria com o cargo de direção escolar, dava-se por meio de indicação, o que só veio a ser alterado com o Plano de Carreira do ano de 2001, a partir do qual passou a vigorar o ingresso por concurso público para a função de Supervisor Educacional⁴.

Resolvemos optar, em um primeiro momento, pela Direção, com o objetivo de ampliar nossos conhecimentos sobre o trabalho de gestão escolar

⁴ O município de São Gonçalo possui uma trajetória, no campo da educação, que vem oscilando desde 1992, entre a eleição ou escolha, pela comunidade escolar, dos diretores das escolas, e a indicação política. Com base em nossa própria vivência na rede municipal, podemos afirmar que a eleição de diretores, embora constasse na Lei Orgânica Municipal, foi suprimida da mesma em 1994, tão logo foram concluídos os dois anos de mandato previstos para os diretores. Tal procedimento foi retomado em 1998, novamente amparado na legislação municipal, logo após a realização do Fórum Municipal de Educação, cujas diretrizes se voltavam para a autonomia da escola pública, incentivando, de forma muito contundente, a participação de todos na gestão. Nesse período, a eleição de diretores ocorreu por duas vezes: em 1998 e em 2000, ambas com mandato de diretores previstos para dois anos. Logo após a expiração do mandato dos diretores eleitos em 2000 e já sob uma nova gestão municipal da educação, em 2002, o dispositivo foi novamente suprimido da Lei Orgânica do Município, retomando-se então a velha e arraigada forma de indicação para o cargo de diretor, o que se apresenta como realidade no município até os dias atuais. Como bem afirma Cunha (2002, p. 97), é a expressão mais clara do *zigue - zague*, que tem caracterizado a política educacional em nosso País, cujo maior símbolo é a descontinuidade.

para que, de algum modo, pudéssemos nos preparar para atuar ulteriormente na supervisão, o que iria ocorrer mais tarde.

A partir daí, pudemos desenvolver um trabalho diferenciado referente à gestão pedagógica e administrativa naquele espaço escolar, realizando algumas ações neste sentido.

Atuamos durante parte do ano de 1995, mais precisamente de abril de 1995 a janeiro de 1996, nesta escola, como diretora. Porém, devido às limitações impostas pelas políticas públicas implementadas na época, além das limitações impostas pela própria função em si, cuja exigência sobre a figura do diretor se manifestava sob um aspecto muito mais administrativo do que pedagógico⁵, fomos aos poucos “acalentando” a idéia de aceitar o convite, que continuava válido, para compor a equipe de Supervisão, pois, além de todas as dificuldades percebidas no exercício da direção, era esta a nossa formação: Supervisão Educacional para exercício em escolas de Educação Básica.

Pudemos perceber, em diversas ocasiões, que a figura do diretor era vista numa perspectiva centralizadora e absolutista e que essa era a realidade em grande parte das escolas da rede, fortemente marcada por uma relação de tutela com o órgão central (SEMEC), o que acabava se refletindo também nas relações no interior das escolas.

Essa situação, aliada ao fato de não conseguirmos articular os aspectos pedagógicos e administrativos do referido cargo, acabaram por nos levar à desistência da direção da escola em janeiro de 1996 e a assumir a função de Supervisora Educacional na Rede.

Cabe ressaltar que, tão logo assumimos a função de Supervisão, recebemos um novo convite para Coordenar o Setor de Projetos Especiais da Secretaria Municipal de Educação.

Nossa inquietação com relação à organização da Rede e a possibilidade de colaborar, através da área de projetos especiais, com a formação dos professores, numa realidade que considerávamos, devido as nossas vivências

⁵ Certa ocasião, precisamos nos ausentar de um Conselho de Classe, no qual discutíamos questões relevantes sobre nossa prática pedagógica, para resolver um problema de ordem puramente administrativa: o recebimento de um novo fogão industrial, há muito solicitado pela Direção, visto que o antigo só funcionava com duas bocas e não atendia a demanda da unidade. Por pouco, o funcionário que o recebeu não o devolveu para a SEMEC, pois o mesmo não passava pela porta da cozinha. Precisamos interferir, providenciando que retirassem o portal, colocassem o fogão na cozinha e recolocassem o portal, o que conseguimos com a ajuda de um membro da comunidade, a custo zero.

e experiências no interior das escolas, extremamente conservadora e avessa a mudanças, fez com que aceitássemos o convite.

Contudo, solicitamos o desligamento da função poucos meses depois, ao constatar que também, e principalmente, neste campo, as políticas partidárias influenciavam demasiadamente a direção da política educacional.

Durante o restante do ano de 1996, dedicamo-nos ao serviço de supervisão, que na Rede Municipal possui como estratégia central de trabalho as “visitas”⁶ periódicas e sistemáticas a um grupo de escolas previamente escolhidas pelo supervisor, através do critério de tempo de serviço na Supervisão.

Cabe esclarecer que o supervisor é lotado na própria Secretaria de Educação, que promove reuniões periódicas com pautas vinculadas aos aspectos identificados nas visitas às escolas.

Após uma breve, mas não simples interrupção das funções de Supervisão, por determinação do então Secretário de Educação da época, sob a alegação de incompatibilidade política, no período de setembro de 1996 a fevereiro de 1997, quando fomos reintegrados ao grupo, já sob uma nova gestão municipal, retornamos à nossa função original na supervisão, onde permanecemos atuando até o início de 1998.

Neste mesmo ano, surgiu um novo convite, logo aceito, feito pelo então Secretário Municipal de Educação, para atuar na Coordenação do Ensino Fundamental da Secretaria.

Posso afirmar que a partir desse momento começamos a estabelecer, mesmo sem que nos déssemos conta, uma relação mais estreita com o tema que nos propomos a pesquisar: ***os ciclos e os saberes docentes***.

2. Da relação com o tema à explicitação da problemática

Mesmo que o início desse relato esteja atrelado à nossa trajetória dentro da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, podemos afirmar, com certeza, que nosso interesse pelo tema se deu por conta do trabalho que

⁶ O termo utilizado em todo o Sistema Municipal, até os dias atuais, para se referir ao comparecimento da Supervisão nas escolas é este mesmo, inclusive com a existência de um livro destinado ao registro das visitas intitulado “Termo de Visita”, encontrado em toda e qualquer escola da Rede.

começamos a realizar com os Orientadores Pedagógicos, através de reuniões periódicas, ainda no ano de 1998, no contexto do espaço/tempo reservado a reuniões da Secretaria de Educação.

Durante todo aquele ano, foram discutidos a forma de organização da rede e o grande número de alunos reprovados na 1ª série.⁷

Acreditamos, ainda, que faz parte dessa contextualização o relato de como a Secretaria Municipal de Educação havia organizado a Rede desde 1997. Nesse sentido, cabe destacar que, naquele momento, sob a justificativa de se adequar à nova legislação educacional em vigor, a SEMEC organizava o primeiro segmento do Ensino Fundamental em quatro séries distribuídas em cinco anos.

Com base na interpretação realizada pela equipe central da SEMEC, na época, a respeito da nova legislação, pela qual, as “classes de alfabetização” deveriam desaparecer do contexto, pelo menos com essa nomenclatura, as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental passaram a se agrupar do seguinte modo: 1ª série A, 1ª série B, 2ª série, 3ª série e 4ª série.

A nossa atuação, durante o ano de 1997, como Supervisora Educacional, nos permite relatar que tal atitude gerou uma grande confusão nas escolas, pois, ainda de acordo com os documentos expedidos pela SEMEC, nesta época, não seria permitida a reprovação da 1ª série A para a 1ª série B, configurando-se aí uma forma de promoção automática ou mesmo de progressão continuada, extremamente contestada e, de certo modo, até mesmo rechaçada pelas escolas e pelos professores.

Com o objetivo de buscar informações a respeito da nova legislação educacional em vigor, a LDB 9394/96, e mesmo de procurar estreitar os laços entre a academia e a Rede Municipal de Educação, ingressamos, no ano de 1998, em um curso de pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), o que viria a contribuir muito, não só com nossa formação profissional, mas com nossa atuação direta nos quadros centrais da Secretaria de Educação.

Ao retornar aos bancos da academia, realizamos um novo encontro - desta vez sob uma diferente ótica visto que já ocupávamos uma função de onde era possível realizar algumas intervenções no campo das políticas

⁷ Ver cópia do gráfico referente aos 1º e 2º bimestres de 1998, nas séries iniciais, em anexo.

públicas de educação no Município - com velhos e conhecidos paradigmas que sempre haviam permeado nosso fazer pedagógico, como o diálogo, a construção coletiva, o debate, a democratização de idéias e de saberes.

No mês de janeiro de 1999, após todas as Coordenações permanecerem durante quatro meses atuando cada qual com suas respectivas funções, porém sem a figura do Superintendente de Educação, que havia sido exonerado, recebemos um novo convite, feito diretamente pelo Secretário de Educação da época, desta vez para assumir a referida função, que se encontrava vaga e que representava a possibilidade de exercer um papel de grande importância na implementação da política educacional do Município.

Resolvemos aceitar e encarar mais esse desafio, principalmente por já fazer parte da equipe e estar mediando a discussão acerca da implantação dos ciclos desde o ano anterior.

Podemos afirmar que a proximidade com o tema que pretendíamos investigar estava se consolidando no momento em que iniciamos nossa gestão na Superintendência de Educação. Esse início foi marcado por uma proposta de formação continuada, realizada na primeira semana de fevereiro do ano de 1999, direcionada a todos os professores e equipes pedagógicas das escolas, estabelecendo, desse modo, uma parceria com os professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e destacando, como tema central, a **organização da escola em ciclos e a avaliação**.

Os aspectos desenvolvidos até aqui, compreendidos de maneira informal ou até mesmo através das longas conversas travadas no nosso cotidiano, por ocasião de nossas “visitas” às escolas, após ter retornado às escolas como Supervisora, no ano de 2001 (situação que perdura até hoje), embora remetam sempre à queixa de que os ciclos foram implantados de cima para baixo, através de Portaria e sem que tivesse havido nenhum tipo de discussão, se mostram um tanto diferentes nos documentos analisados⁸.

Encontramos nesses documentos indícios de uma tentativa de promover a participação, a discussão e a reflexão dos atores envolvidos no processo, reconhecendo, no entanto, que os meios empregados talvez não tenham sido os mais adequados, posto que a forma como as notícias chegavam às escolas era

⁸ Cf. cópia dos documentos enviados pelas escolas, sugerindo ações para a nova organização, em resposta ao ofício enviado pela Superintendência de Educação.

substancialmente diferente da forma como a mesma era transmitida pelo órgão central.

Pudemos vivenciar tal situação, participando efetivamente desses dois momentos: na SEMEC, na condição de Superintendente de Educação, na época da implantação dos ciclos, portanto, como figura central e articuladora de toda a proposta; e nas escolas, dois anos depois de sua implantação, como Supervisora Educacional e Orientadora Pedagógica.

Documentos expedidos pelas escolas e pautas de reuniões de Orientadores Pedagógicos, realizadas na SEMEC, apontam para uma discussão durante todo o ano de 1998, que se encaminhava na direção da implantação dos ciclos no ano seguinte, inclusive com sugestões apresentadas pelas escolas, através de documentos enviados à Secretaria⁹, sobre a melhor maneira de realizar a implantação dos ciclos, bem como sobre sua forma de organização.

A organização da escola em ciclos, em substituição ao modelo seriado, encontra-se em vigor no referido Município, desde então, e apenas nas turmas referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Registramos que, a nosso ver, tal organização estaria atrelada a um certo movimento de ruptura do Ensino Fundamental, uma vez que este fica configurado de forma híbrida, com uma estrutura seriada (5^a a 8^a série) e uma estrutura ciclada (anos iniciais), o que permanece até os dias atuais.

Vale ressaltar que esta é uma tendência na maioria das redes e, nesse sentido, concordamos com a posição de Barreto e Sousa (2004), segundo a qual a aplicação desse sistema, nos

anos iniciais do Ensino Fundamental, seria mais viável, devido a sua estrutura mais simples e ao número menor de professores envolvidos.

Tal tendência está estruturada dentro de uma diferente perspectiva de gerir o tempo escolar, uma vez que este tipo de organização propõe uma ruptura com os meios tradicionais normalmente utilizados pela antiga organização seriada.

Ressaltamos que pudemos acompanhar todo esse processo, a princípio no cargo de Superintendente de Educação (1999 a 2000) e, mais tarde, diretamente nas escolas, como Supervisora Educacional da rede municipal.

⁹ Idem .

Podemos afirmar que, durante o período em que atuamos como Superintendente de Educação, esse acompanhamento foi realizado em regime de colaboração com a equipe central da época. Contávamos, ainda, com um grande auxílio do grupo de Orientadores Educacionais lotados em suas respectivas escolas, que, devido ao fato de terem conseguido, pela primeira vez na história do município, indicar sua Coordenação na SEMEC, de forma democrática, encontravam-se muito mobilizados e participativos.

Foi dado então início ao referido processo de reestruturação nas escolas, que, posteriormente, continuamos a acompanhar como Supervisora Educacional, atuando diretamente em cinco diferentes escolas, com seus respectivos históricos, necessidades, problemas e vivências.

Ressaltamos que, para nossos estudos, essas vivências foram muito significativas e em muito contribuiu o fato de termos tido o “privilégio” de continuar acompanhando o referido processo nas escolas, além de passarmos a tê-lo vivido e experimentado, de um outro lugar, sob uma nova e diferente ótica.

3.Contextualizando São Gonçalo e a sua Rede Municipal de Educação

Ao tentarmos realizar uma contextualização do Município de São Gonçalo, bem como de sua Rede Municipal de Educação, buscamos um olhar que fosse ao mesmo tempo revelador e esclarecedor daquele espaço que pretendíamos investigar.

A princípio, nos ocorreu a idéia de buscarmos fontes mais acessíveis de informação e obviamente lançamos mão daquelas mais próximas, às quais tínhamos maior facilidade de acesso.

Desse modo, nos encaminhamos para a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, situada no bairro Paraíso, no Município de São Gonçalo, com a ingênua certeza de que lá encontraríamos as informações que esperávamos para auxiliar nosso estudo.

Tínhamos em mente realizar essa contextualização, a partir da formação/organização do espaço, aspecto que reconhecemos como socialmente carregado de significados, evitando uma abordagem apenas descritiva, que não nos ajudaria a entender o fenômeno.

Neste sentido, os estudos de Figueiredo (2002) se mostraram bastante elucidativos, revelando que o local pode ser visto como circunscrição de espaços sociais de menores proporções, se comparados a delimitações mais abrangentes, como o nacional. O local não é concebido pela simples oposição ao outro, mas através de escalas de observação e recortes temáticos que informam o olhar do historiador, configurando o que vem a ser convencionalizado como local. Desse modo, considera como um grande equívoco compreender a eleição de um local e sua análise histórica como uma simplificação do número de variantes e aspectos da trama social. O local, colocado como categoria central de análise, pode vir a construir uma nova densidade no quadro das interdependências entre agentes e fatores constitutivos de determinadas experiências históricas escolhidas pelo historiador/pesquisador.

Nessa perspectiva, cada detalhe que possa até parecer insignificante para um olhar menos cuidadoso, adquire um outro valor e significado na rede de relações plurais.

Esta perspectiva nos faz enxergar São Gonçalo, não como uma Cidade meramente periférica do Rio de Janeiro ou apenas vizinha de Niterói, mas antes como um local que já ocupou um dos mais importantes lugares no plano político, comercial e administrativo do Estado do Rio de Janeiro; como um dos municípios que compõe a Região Metropolitana do Estado, mantendo relações sociais e culturais estreitas e complexas com as cidades que o circundam e apresentando, obviamente, suas peculiaridades e particularidades, que a distinguem das demais cidades.

Um desses efeitos do confronto refere-se à lógica posta através de livros e pesquisas consultadas, que consideram o ápice do São Gonçalo de outrora – “um passado de glórias” – relacionado, no início, com a agricultura e, mais tarde, com a indústria. Porém, no presente momento, o município se apresenta como um espaço em decadência (Cruz, 2005).

De fato, reconhecemos que uma cidade que possui aproximadamente um milhão de habitantes, com uma extensão territorial de 251 Km² e que

conheceu um crescimento populacional desordenado, o que causou uma ocupação também desordenada de seu espaço, tem inevitavelmente que apresentar problemas relativos a sua dimensão territorial e populacional.

Neste sentido, acreditamos que esse processo tenha ocorrido muito mais pela falta de continuidade das políticas públicas voltadas para o atendimento das necessidades da cidade, do que de outro fator qualquer.

Vale ressaltar que o processo histórico da cidade de São Gonçalo teve início no século XVI, a partir da ocupação das terras situadas do lado oriental da Baía da Guanabara, então denominada como Bandas d'Além (Tavares, 2003).

Estas terras, que eram povoadas pela tribo dos índios Tamoios, deram origem à cidade de São Gonçalo. Apesar de haver registros da ocupação portuguesa, com o desembarque em terras gonçalenses do capitão da esquadra de Mem de Sá, Francisco Dias da Luz, a sua fundação e, portanto, sua origem oficial está atribuída a Gonçalo Gonçalves, que, no século XVII, mandou construir uma capela, às margens do rio Imboassu, em homenagem ao santo do qual era devoto: São Gonçalo do Amarante.

Gonçalo Gonçalves, que havia recebido a doação dessa sesmaria do lado oriental da Baía de Guanabara, outrora denominada de Birapitinga, inicia o processo de colonização e exploração do lugar. A partir da construção da capela, o local passa a ser ponto de referência das Bandas d'Além (Ibidem).

Em 1647, São Gonçalo foi elevada à categoria de Freguesia, como parte da Vila Real da Praia Grande, atual município de Niterói (capital do Rio de Janeiro até 1975), com o qual São Gonçalo faz limite.

Dados históricos revelam que, em 22 de setembro de 1890, São Gonçalo foi elevado à categoria de Município, tendo se separado de vez da vizinha Niterói. Até hoje, o aniversário da cidade é comemorado no dia de sua emancipação, e não na data de sua fundação, o que nos revela a importância que é dada ao processo de conquista de sua autonomia. Ainda que dados bibliográficos não demonstrem claramente as condições reais desse processo, concordamos com Tavares (2003, p.135) quando afirma:

“Embora a bibliografia consultada não complexifique a análise desses processos, nem aponte os diferentes

interesses em disputa temos clareza que esse episódio – a emancipação gonçalense frente à Niterói - ocorreu no bojo de complexos processos econômicos, políticos e institucionais.”

E prossegue a autora em suas elucidativas afirmações, que auxiliam a compreensão do contexto histórico dessa cidade:

“Assim, mais do que uma emancipação de ordem territorial, esse processo de ordem também simbólica procurou instituir a gênese de uma identidade gonçalense, tornando o povo protagonista desse processo, ao conseguir desvincular-se do povo niteroiense.” (Tavares, 2003, p.138)

É este o espaço no qual a presente pesquisa irá se sedimentar, com todas as suas tensões, contradições, atuações e proposições. Neste cenário, encontra-se a Rede Municipal de Educação de São Gonçalo, atualmente composta por 82 unidades escolares, incluindo 05 creches recentemente incorporadas à Rede. Essas unidades escolares são distribuídas irregularmente pelos cinco distritos, sendo eles: São Gonçalo, a sede, Ipiíba, Monjolos, Neves e Sete Pontes, abrangendo um total de noventa bairros. Consideramos pertinente ressaltar que nosso olhar de pesquisadora problematiza a distribuição das escolas, posto que nem sempre estas se encontram onde as crianças também se encontram.

A Rede Municipal atende, segundo dados do mapa estatístico da SEMEC, referente ao mês de setembro do ano em curso, aproximadamente 50.946 alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tendo um efetivo de 3.288 professores devidamente distribuídos pelas escolas, de acordo com o segmento e a área do conhecimento na qual atuam.¹⁰ A Rede possui ainda 161 Orientadores Educacionais e 72 Supervisores Educacionais.¹¹

O quadro técnico-pedagógico de cada escola possui, ainda, um Diretor e um Orientador Pedagógico, no mínimo, número que, dependendo do tamanho da escola, pode aumentar para dois.

¹⁰ Dados do mapeamento estatístico da SEMEC, de setembro de 2007.

¹¹ Idem

Achamos válido ressaltar que muitas dessas unidades escolares se situam em áreas consideradas “de risco”, devido ao alto grau de violência que se manifesta em seu entorno.

Outras escolas se localizam bem próximas ao Centro da Cidade e seus principais acessos.

A partir do ano de 2005, por determinação do Secretário de Educação da época, apenas estas escolas, consideradas centrais, puderam continuar oferecendo a Educação de Jovens e Adultos. Porém, não encontramos documentos oficiais que comprovem as justificativas para que fossem tomadas tais medidas. Nas conversas travadas com os professores e mesmo com membros da Equipe da SEMEC, ouvia-se que esta medida teria o objetivo de “zelar” pela integridade física dos professores e alunos, uma vez que naquelas comunidades consideradas “de risco” não era raro haver suspensão de aulas, devido a problemas relacionados à segurança. Cumpre-nos reiterar que não temos dados concretos, nem ao menos documentos que comprovem tal afirmativa e consideramos relevante destacar tal fato porque percebemos que muitas outras ações foram implementadas, sem que houvesse uma deliberação por escrito, mas apenas ordens expressas oralmente pelos, então, dirigentes do órgão.

Considerada esta abordagem introdutória, passaremos, no Capítulo I, à discussão sobre o sistema de ciclos, buscando discutir suas diferentes implicações no contexto da escola pública brasileira.

CAPÍTULO I

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA EM CICLOS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Vivemos em uma sociedade da aprendizagem na qual aprender constitui uma exigência social. Para os alunos oriundos das classes populares a aprendizagem vai para além de exigência social, pois, nesse caso, representa uma questão crucial : a resistência a toda e qualquer forma de dominação e submissão.

São muitos os questionamentos que podemos tecer em torno da escola e de seu papel na formação dos sujeitos que irão atuar na sociedade

contemporânea, que, embora esteja profundamente marcada por inúmeras mudanças, principalmente no que se refere à enorme quantidade de informação presente no cotidiano, ainda carrega tantos problemas sociais, tanta desigualdade, tanta falta ou ausência de quase tudo para uma grande parcela da população.

Para que vamos à escola? O que é feito com o conhecimento construído no interior das salas de aula? Qual a relevância dos conteúdos trabalhados em nossas escolas? Como a escola trabalha a questão das inúmeras informações às quais todos nós estamos expostos cotidianamente e quais são suas implicações no desenvolvimento pleno dos sujeitos? Como a escola reage ao deparar com indivíduos que apresentam uma enorme gama de inventividade, criatividade, sagacidade e espontaneidade?

Segundo Morin (2004, p.65),

“... a educação deve contribuir para a auto formação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em sua democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria, o que supõe nele um enraizamento de identidade nacional.”

A partir dessa contribuição de Morin, entendemos que formar cidadãos para uma sociedade democrática, ligada a um projeto de nação também democrático, significa instigar – lhes as capacidades e modos de pensamentos que lhes permitam dar sentido a toda informação recebida para então convertê-la em conhecimento verdadeiro.

Reconhecemos, entretanto, que não existem saberes e pontos de vista absolutos e que, em tempos de pós - modernidade, todo o conhecimento gerado caracteriza-se pela sua provisoriedade e, por conta dessa mesma provisoriedade, experimentamos uma grande incerteza pessoal e intelectual.

Admitimos, porém, a importância de haver a convivência com as múltiplas interpretações de toda essa informação que gira em torno de todos nós para que, a partir delas, seja possível construir os nossos próprios conceitos e juízo.

Nesta perspectiva, ousamos perguntar: qual o verdadeiro papel da escola nesta sociedade que se apresenta?

Parece simples definir qual seria o verdadeiro papel da escola. Num primeiro momento, porém, devemos nos deter em uma questão que, na verdade, é bem complexa: como isso se dá na prática cotidiana, dentro das nossas escolas?

Nesse sentido, nos remetemos a Bakhtin (1988, p.21) e sua afirmativa acerca do discurso:

“Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ela é tomada pelo falante!), ela está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio”.

Como afirma Bakhtin, as palavras não são neutras e, por trás de cada fala, há uma intencionalidade. Há algumas décadas, o discurso acerca do fracasso escolar e de como os meninos e as meninas das camadas populares possuem dificuldades para lidar com os conteúdos trabalhados nas escolas e com as suas formas de aquisição está sempre presente no cotidiano das nossas escolas.

Tal discurso insistentemente repetido e sempre presente na prática de várias escolas colaborou para que se criasse esse estigma em torno da aprendizagem dos alunos oriundos das classes populares.

Ao longo de todo o século XX, a escola básica brasileira passou por profundas transformações. Entretanto, no que se refere à qualidade do ensino e ao sucesso escolar, principalmente das camadas populares, o seu desempenho ainda é insatisfatório.

Assim sendo, observamos que, na maioria das nossas escolas, ainda persiste o caráter excludente e seletivo, infeliz marca de distinção do sistema educacional brasileiro.

Desse modo, podemos afirmar que, dentre as várias transformações ocorridas na escola ao longo do século passado, aquela que, de longe, representou de fato uma grande sensação de “ruptura” e mesmo de “mudança” na rotina das escolas foi a implantação do sistema de ciclos, substituindo o antigo sistema seriado. A esse respeito, afirmam Barreto & Mitrulis (2001, apud Perrenoud, 2004, p. 225):

“Ainda que as experiências brasileiras sejam bastante variadas e numerosas, observa-se ter havido muitos processos de implementação interrompidos, por vezes abruptamente, e que há uma expressiva quantidade de iniciativas ainda muito recentes, de sorte que os ciclos ainda não conseguiram se consolidar enquanto estruturas e práticas inovadoras...”

E continuam:

“No caso dos ciclos, sua adesão apenas parcial ao regime e os questionamentos que fazem às políticas que buscam implementá-los, são compreensíveis e até esperados, visto que se trata menos de uma mudança nos detalhes formais da estrutura da escola do que na sua cultura. O grande desafio é exatamente o de fazer emergir o novo em meio a um aparato escolar que tem grande poder de regulação e que funciona a partir de princípios contraditórios. Tudo indica pois que os ciclos demandarão muito tempo ainda para serem consolidados, já que o tempo de mudar no papel é muito diferente do tempo de transformar corações e mentes, e daquele requerido para moldar a nova face da escola.” (ibidem, p. 226)

Neste sentido concordamos com as autoras e acreditamos que somente através do debate constante em torno da questão é que poderemos iniciar esse processo de mudança.

Considerando que a introdução dos ciclos no Ensino Fundamental não representa uma mera mudança nos detalhes de funcionamento da escola, mas envolve uma profunda modificação em sua cultura, a conclusão é que muitos esforços ainda serão necessários para que os ciclos venham a se consolidar como uma prática inovadora; para que possam se constituir como uma nova forma de conceber a escola: mais democrática, incluyente e afinada com as exigências da contemporaneidade.

1.1 Panorama histórico dos ciclos no Brasil

A reorganização da escola em Ciclos tem se colocado como uma perspectiva de reavaliação do papel da escola, adotada em muitas redes estaduais e municipais de educação no Brasil, o que, aliás, tomou certo fôlego após a promulgação da LDB 9394/96, que aponta claramente para este caminho.

Convém ressaltar que esse movimento, em torno dos ciclos, vem ganhando espaços no Brasil, na América Latina e em alguns países europeus, criando, inclusive, certo consenso entre os educadores de que esta modalidade de ordenação da escola responderia melhor à maneira de os alunos aprenderem, além de corresponder a uma forma de educação mais democrática e, por conseguinte, menos excludente.

Na verdade, não há novidades na questão dos ciclos, a não ser pela sua ampla difusão, na última década em todo o país, podendo este fenômeno ser atribuído a alguns fatores, tais como: o impacto provocado pela LDB 9394/96, a ampla divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (logo após a promulgação da Lei) e pelo próprio período de reformas que caracterizou a década de 90, na era FHC.

Temos registros de experiências com ciclos, no Brasil, desde a década de 50 e, fazendo uma retrospectiva maior, identificamos alguns de seus pressupostos presentes desde a década de 20.

Tais experiências apareceram pontualmente na História da Educação Brasileira, sempre ligadas à correção do fluxo escolar, com o intuito de eliminar a repetência, promover a efetiva aprendizagem dos alunos numa perspectiva de qualidade, inclusão, igualdade de oportunidades e, ainda, figuravam como uma forma de combate à questão do fracasso escolar, já bem significativo na época.

No início do século, estatísticas apontavam o Brasil como um dos países com maior índice de analfabetismo, fato que já preocupava os educadores e políticos da época.

Assim, através da reforma constitucional de 1925, o Governo voltou sua atenção para o ensino primário nos estados, porém, nenhuma medida efetiva foi tomada neste sentido.

O fato é que, até meados do século XX, a situação do Brasil com relação ao desempenho escolar manteve-se inalterada e, em relação aos países da América Latina, este era o país que apresentava o índice mais elevado de retenção: 57% na passagem da 1ª para a 2ª série (Barreto & Mitrulis, 2001).

O fenômeno de perdas ocasionais causado pelas recorrentes repetências e pela evasão atingia proporções consideráveis no Brasil, pois, de

cada 100 crianças matriculadas, apenas 16 concluíam as quatro primeiras séries do ensino público. (idem)

Nessa mesma época, o tema da promoção automática ganha destaque com a participação dos educadores brasileiros na Confederação Regional Latino Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória.

Promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), em colaboração com a OEA (Organização dos Estados Americanos), e realizada em Lima, no Peru, no ano de 1956 buscava-se, naquela época, soluções para conter o avanço das reprovações, inspiradas em medidas bem sucedidas realizadas em outros países a partir da ampla discussão e divulgação das mesmas. Acreditamos válido ressaltar que tais medidas já apontavam para a Promoção Automática.

Observamos que, desde o início das experiências com Ciclos, seus pressupostos estiveram ligados, de certo modo, aos pressupostos da Promoção Automática, o que acreditamos ter contribuído de forma substancial para que a discussão principal se distanciasse de outras questões, ao nosso ver, também relevantes e que dizem respeito ao sucesso (ou não) de sua adoção .

Entre essas questões, podemos citar algumas, tais como, a formação do professor, a reorganização dos currículos, a reformulação dos conceitos de ensinar/aprender e a própria concepção de conhecimento como direito inquestionável da subjetividade humana.

De qualquer modo, já na década de 50, tinha-se clareza de que a manutenção de uma escola fundamental seletiva era um obstáculo ao desenvolvimento social e econômico do país e que, no bojo da questão da reprovação, outros inconvenientes dificultavam a organização de um sistema educacional que desse conta de sua demanda e objetivo – promover a aprendizagem efetiva de todos os alunos nele envolvidos.

Vale destacar que as reprovações em nada colaboravam para o crescimento da auto-estima, muito menos da auto-confiança dos alunos. E ao contrário, sempre se discutiu que incessantes reprovações colaboravam, isto sim, para afastar cada vez mais os alunos das escolas, além de submetê-lo a situações constrangedoras, atingindo grandemente o desenvolvimento do aluno como pessoa, a formação de classes heterogêneas quanto à idade, a

humilhação da criança e até mesmo o desgosto da família, agindo, assim como um desestímulo à aprendizagem (Paro, 2001).

Enfim, concluía-se, já nos anos 50, o que ainda é uma certeza hoje: que a reprovação não traz benefícios, nem tem influência positiva sobre os alunos; e que sucessivas perdas só fazem reproduzir o modelo social vigente dentro da escola, selecionando para mais adiante excluir.

Ao colocar todos os alunos sob um mesmo patamar, atende a uma cultura pedagógica arcaica e bastante enraizada nas escolas, baseada na homogeneização, mesmo que essa homogeneidade seja apenas aparente por não permitir aos alunos a construção de sua identidade.

Durante a década de 60, ocorreram outras tentativas de reformulação do regime seriado. Em todo o país, o estrangulamento do ensino persistia, com altos índices de fracasso escolar, traduzido em repetência e em evasão.

Ao final da Década de 60, São Paulo, Pernambuco e Santa Catarina, em continuidade ao processo de mudança iniciado, flexibilizaram a organização dos currículos propostos para a escola primária e, rompendo com a estrutura seriada, cada um dos sistemas adotou uma organização em ciclos, seguindo um modelo próprio.

Em Pernambuco prevaleceu o modelo de cunho psicológico, fundamentado nos princípios do “core curriculum”, movimento curricular em evidência nos EEUU (Estados Unidos da América) na época.

Já em São Paulo, partia-se do pressuposto do compromisso político da mudança, em consonância com o preparo do magistério, conclamando a participação do professor na construção do novo modelo, o que obviamente não agradou aos setores conservadores da sociedade e do próprio ensino, que reagiram de forma negativa, levando a não implantação efetiva desse sistema, dois anos após sua divulgação.

Observa-se, mais uma vez, a “força” do conservadorismo e a sua tendência de impedir qualquer forma de participação e movimento a favor das classes populares sempre esteve muito presente na nossa história, principalmente relacionada à educação.

Santa Catarina foi o Estado onde a experiência ocorreu de forma mais expressiva, abrangente e duradoura, porém pouco conhecida e divulgada no país.

Em 1969, atendendo aos dispositivos constitucionais que ampliavam de quatro para oito anos a escolaridade obrigatória, o Plano Estadual de Educação instituiu oito anos de escolaridade contínua, extinguiu o exame de admissão (1970) e estabeleceu o “avanço progressivo” como forma de avaliação contínua dos alunos, abolindo desse modo a reprovação ao longo das quatro primeiras séries e das quatro últimas.

Ao final da 4ª e da 8ª séries foram implantadas classes de recuperação para aqueles que não logravam desenvolvimento adequado da aprendizagem.

O plano agregava argumentos ligados à ordem econômica, relacionando os altos custos provocados pela repetência; preconizava a ampla divulgação do “sistema de avanços progressivos” junto às famílias e às escolas, além da investida maciça em cursos de “reciclagem” dos professores e diretores, tendo como suporte a implantação e funcionamento do Serviço de Supervisão Escolar e Orientação Educacional nos estabelecimentos de ensino.

Podemos considerar esta experiência como uma forma de se implantar o regime de promoção automática, porém, com outra denominação, talvez para escapar às constantes críticas que acompanhavam essa forma de avaliação e a sensação de “desconforto” que a mesma sempre provocou nos professores.

Estudos críticos realizados nos anos oitenta e noventa (Sena e Medeiros, 1983; Barreto & Mitrullis, 2001 apud Perrenoud, 2004, p. 196), sobre o referido plano apontam para o fato de que o mesmo havia provocado um aligeiramento do ensino para as classes populares, em decorrência da falta de preparo dos professores, classes numerosas, falta de material didático que permitisse intervenções individualizadas no ensino e a ausência de eficiência no serviço de suporte pedagógico, que nunca chegou a funcionar nas condições necessárias.

Mesmo sem uma análise mais abrangente da situação dos alunos, antes e depois da introdução dos avanços progressivos, esses estudos apontam para a transferência do “gargalo” para as 4ª séries e para as 8ª séries, ocorrendo um “estrangulamento” das matrículas nestas etapas.

Observamos, mais uma vez, que mesmo nas propostas aparentemente bem estruturadas a mudança acontecia de forma superficial, não atingindo o verdadeiro cerne da questão - a promoção da aprendizagem e do sucesso escolar. Ocorreu apenas a transferência da reprovação, de um ano para outro,

no caso, da 1ª para a 4ª série, o que, por sua vez, obedecia a um “simples” adiamento da questão da reprovação, que reapareceria mais adiante. Esse movimento, de certo modo, pode ter colaborado para a extinção do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, na primeira metade dos anos 80.

1.2 As propostas de ciclos na década de 80

Podemos afirmar que a década de 80 e suas experiências com os ciclos serviu de arcabouço para as reformas que viriam a acontecer na década seguinte, pois, com o processo de abertura política, muitos governos eleitos pela oposição incorporaram medidas educacionais ligadas à reestruturação dos sistemas em suas respectivas políticas educacionais e os ciclos se colocavam como uma alternativa para promover um tipo de educação, no interior das escolas públicas, que atendesse as perspectivas mais democráticas e menos excludentes.

Estados, como São Paulo, Minas Gerais e Paraná, adotaram medidas de desseriação mais modestas optando, dessa vez, pela implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, a partir da reestruturação da 1ª e da 2ª séries, visando apenas o fim da avaliação com caráter seletivo, classificatório e uma maior flexibilidade do currículo, porém com os mesmos argumentos utilizados nas décadas anteriores.

A implantação do Ciclo Básico de Alfabetização foi uma medida que teve como tendência sua reprodução tal e qual, e ainda, por poucas vezes, com algumas variações, em vários outros estados da União, prevalecendo a despeito, inclusive, da alternância de partidos políticos de diferentes vertentes no poder.

De acordo com as propostas curriculares elaboradas entre 1985 e 1995, o Ciclo Básico aparece no Ceará, no Espírito Santo e no Distrito Federal.

Em São Paulo, a proposta sofreu várias críticas que apontavam para a excessiva flexibilidade de remanejamento dos alunos por turma, o que poderia significar uma “brecha” para que se concretizasse o conceito de classes homogêneas, antagônico ao sistema de ciclos, além de colaborar para que se agravasse a dificuldade dos alunos para criarem vínculos afetivos, devido ao “troca-troca” constante a que eram submetidos.

Tal observação conduziu o processo de reformulação curricular ao cerceamento da liberdade de remanejar, visando coibir a prática de remanejamento excessivo, considerada entre os educadores da época como uma experiência não formativa para o desenvolvimento dos alunos.

1.3 O Bloco único no Rio de Janeiro, a Escola Cidadã e a Escola Plural

O Rio de Janeiro foi palco de uma modalidade de organização da escola em ciclos, sob a forma de Bloco Único, a princípio no município e mais tarde, no estado, ambos no início dos anos 90.

Embora adotasse uma linha semelhante a dos Ciclos Básicos, este modelo considerava uma forma de reordenação mais radical ligada a uma concepção menos estruturada de Ensino Fundamental, numa tentativa de vincular a mesma ao processo natural de construção das aprendizagens.

Outro dado considerado importante é o de que ele rompe com o intervalo de 7 a 14 anos imposto pela LDB 5692/71 e incorpora crianças de 6 anos nas classes de alfabetização.

O primeiro segmento do Ensino Fundamental era composto por cinco anos e o segundo segmento por quatro anos. A recomendação era de que as crianças fossem avaliadas em razão dos objetivos propostos, porém sem a permissão de que fossem retidas, a não ser, ao final de cada bloco. Neste caso, as crianças seriam encaminhadas a um ano de estudos complementares, tendo em vista o alcance dos objetivos essenciais.

No decorrer do processo, no primeiro segmento, quando a criança demonstrava insuficiência de aprendizagem, o professor deveria mudar a abordagem dos conteúdos, através da reorientação do trabalho docente mediante “capacitação” e, no segundo segmento, eram permitidas outras formas de tratamento da questão, como “reforço paralelo” e “recuperação através do curso de férias”.

É importante observar que a medida de estudos complementares foi, mais tarde, adotada por outros lugares, em outros espaços e tempos, em larga escala, atendendo a diversas denominações como “classe de reorientação”, “classes de reintegração”, “turmas de progressão”, entre outras.

Tantas variações dessas turmas passaram por uma distorção de seus propósitos ao longo dos anos e, em determinados lugares, acabaram dando lugar a verdadeiros “depósitos” de alunos.

Podemos ainda afirmar que, fugindo totalmente de seu objetivo inicial, transformaram - se, também, em mais um lugar de exclusão e segregação para onde muitas crianças eram mandadas para mais tarde serem esquecidas.

Em muitas redes, essas classes ficaram conhecidas como o “lugar nenhum” ou “o purgatório” da educação.

Ressaltamos que, tanto no Ciclo Básico de São Paulo, quanto no Bloco Único do Rio de Janeiro, a forma de implantação utilizada foi o decreto, o que desencadeou uma onda de resistência por parte dos professores à efetivação daquelas propostas, estendida a toda comunidade escolar, criando verdadeiros blocos de negação em torno da proposta.

A esse respeito afirma Celso Vasconcellos (1999, p.92): “Ora, quando os dirigentes impõem uma nova intencionalidade aos educadores, é claro que não vai funcionar, pois uma autêntica intencionalidade é fruto de uma elaboração e construção do sujeito, não podendo ser alterada por decreto”.

Dentre as experiências com ciclos, merecem destaque as desenvolvidas pelas redes municipais de Porto Alegre (Escola Cidadã) e de Belo Horizonte (Escola Plural), que obtiveram amplo reconhecimento e repercussão o que, contribuiu para que as mesmas fossem utilizadas como modelos em vários municípios que, com o advento da LDB 9394/96, seguiram a esteira dos ciclos. (David, 2003)

A Escola Cidadã de Porto Alegre se edificou ao longo de três gestões, que compreenderam os anos de 1989 a 2000 e teve como suporte básico aspectos políticos e pedagógicos de concepção progressista, fundamentais para que princípios como os da participação, do diálogo e da autonomia fossem considerados como seus principais referenciais.

Apoiada na idéia de “Escola para Todos”, que atendesse aos interesses das camadas populares, tendo como prerrogativa uma Educação de Qualidade, a Escola Plural, outra conhecida experiência de ciclos, alicerçava seus pilares na forma comprometida com a qual compreendia a socialização dos conhecimentos e a efetiva participação dos professores, desde a sua

concepção até sua implantação, com vistas à apropriação coletiva de seus pressupostos.

Observamos na Escola Plural, a adoção do modelo do ciclo de formação, como uma forma avanço no que se refere às demais propostas, já que impôs um limite à questão da retenção, que, na maioria das propostas desenvolvidas, ocorria ao final de cada ciclo, limitando o número de anos que o aluno poderia ficar retido a apenas um.

Sem procurar realizar uma maior analogia com relação à proposta em questão, percebemos que a repetência não era superada nas demais propostas, sendo, na maioria delas, apenas postergada.

1.4 A LDB 9394/96 e os ciclos: uma nova perspectiva para uma velha proposta

Ainda no bojo do incentivo dado pela LDB 9394/96, que reforçava a organização das escolas em ciclos como uma das formas alternativas da organização da mesma, a questão ganha contornos nacionais e sua difusão é claramente observada nos anos subseqüentes a promulgação da nova Lei de Educação.

Em 1998 o estado de São Paulo implanta os ciclos em todas as suas escolas, organizado em dois blocos. O município de São Paulo que já havia adotado os ciclos em uma outra organização antes da LDB 9394/96, num movimento de reformulação interna, passa a seguir o modelo adotado pela rede estadual.

Também em 1998 o estado do Ceará adota a organização em ciclos no Ensino Fundamental, de forma gradativa atingindo primeiro 40% da rede e mais tarde o restante. Ressaltamos que seu projeto era inspirado nas orientações da Escola Plural e, ainda, nas orientações da UNESCO.

O estado de Minas Gerais dá nova direção ao processo submetendo o mesmo a uma escolha por parte dos professores, sob a forma de consulta, acerca da continuidade dos ciclos ou do retorno à seriação.

Ficam mantidos os ciclos na grande maioria das escolas de Minas Gerais.

A Rede Municipal de Belém do Pará retoma a discussão e inicia o processo de ampliação dos ciclos de forma gradativa, para o segundo segmento do Ensino Fundamental.

A cidade de Blumenau inicia em 1999 um projeto de ciclos homogêneos, agrupados de três em três anos, compondo um modelo que atende a uma perspectiva diferente das que vinham sendo implantadas até então. Passa a atender a certas especificidades, desde a organização dos alunos que podiam ser agrupados de forma vertical (idades diferentes) como de forma horizontal (idades iguais), até a própria organização do trabalho docente.

Ao percorrermos os caminhos históricos traçados pelas experiências com ciclos, entendidos como uma importante alternativa de enfrentamento do fracasso escolar, adotada em diversos momentos por diferentes gestões e, de certo modo, consolidada após a promulgação da LDB, concordamos com a afirmativa de Elvira de Souza Lima (2000, pp.8-9):

“A proposta dos ciclos, como vimos, não representa nem uma novidade pedagógica, tampouco um modismo, embora uma mera reformulação do ensino dividido em períodos, sem uma proposta pedagógica que o acompanhe pode ser considerado modismo”.

Os ciclos implicam por sua própria natureza, uma reformulação do conceito de ensinar e aprender e do próprio conceito de conhecimento associado ao direito humano, propondo rupturas com modelos internalizados sobre aprendizagem e desenvolvimento ligados a uma prática pedagógica estruturada e estruturante que predomina nas escolas.

Sua dimensão reflete, ainda, em várias dimensões do processo de escolarização ligadas a GESTÃO, CURRÍCULOS, AVALIAÇÃO, CONTINUIDADE EDUCATIVA, FORMAÇÃO DE COLETIVOS E FORMAÇÃO DO EDUCADOR.”

Podemos observar que a fragilidade das políticas educacionais que permeiam a questão dos ciclos, caso fossem tratadas de forma menos fragmentada e mais diretiva, poderiam ter contribuído para a efetivação de condições mais favoráveis a sua implantação, além da questão crucial ligada diretamente ao sucesso da proposta referente ao campo das representações sociais e da cultura pedagógica, que deve levar em consideração a participação dos professores e o esclarecimento da sociedade.

Reconhecemos que a falta de informação colabora para que não haja a adesão dos principais atores dessa empreitada, colocando sob risco a idéia

principal que, uma vez distorcida, além de colaborar para o “não rompimento” com a lógica excludente da seriação, pode levar apenas a sua dissimulação e, o que é pior, a um arremedo de “Educação para Todos”.

Na medida em que as famílias, os professores e os alunos não tenham devida clareza com relação à proposta a mesma pode esconder-se sob o manto do reducionismo e do minimalismo e, ainda, servir de justificativa para a naturalização do fracasso escolar, ao invés de combatê-lo. Afinal, como afirma Perrenoud (1999, p.22): “A organização da escola em ciclos e a individualização dos percursos de formação não são, pois, reformas marginais. Elas enfrentam um desafio que, sem ser novo, se torna urgente: passar da escolarização à formação de todos.”

Os ciclos contrariam uma forma de organização escolar que está posta como a melhor e a única alternativa de escolarização das grandes massas da população, há anos a fio. Sabemos que, essa lógica seriada e excludente que vinha imperando nos sistemas não seria desconstruída sem que houvesse muita resistência. Neste sentido, concordamos com Freitas (2003.p.36), pois também

“vemos os ciclos positivamente , mas não como uma mera solução pedagógica para um problema de desempenho escolar do aluno, e sim como um longo e necessário processo de resistência de professores , alunos e pais à lógica excludente e seletiva da escola. Como processo de resistência ,é algo que deve ser valorizado pelo grau de mobilização que permite arregimentar 9(em todas as suas formas). Nesse caso, os ciclos estão mais instrumentalizados teórica e praticamente.”

Concordamos, ainda, que este é o momento para que aprofundemos as discussões e não deixemos esmorecer o debate em torno da proposta de ciclos, uma vez que os mesmos continuam suscitando e despertando o interesse de professores e pesquisadores. Mesmo que esses atores possuam posições contrárias, acreditamos que seja este o caminho para a busca coletiva de alternativas que, por sua vez, não deixarão que uma proposta com tantos encaminhamentos e pressupostos de inclusão se transforme em um grande arremedo para a educação .

Perrenoud nos sinaliza para o cuidado com a tentação dos ciclos de dois anos, considerados curtos demais pelo sociólogo suíço e, ainda, para a necessidade de mantermos pais e professores sempre informados acerca dos seus reais princípios (2004, p.68).

Freitas (2003) nos aponta para a lógica excludente e seletiva, já relatada em outros capítulos, que pode se esconder atrás das propostas seriadas, mas também ressalta que podemos encontrar propostas cicladas mal elaboradas e frágeis em sua argumentação.

Alerta-nos também para o risco de que essas propostas, não só não atendem as expectativas de escolarização, como também acabem contribuindo para a exclusão, além de servirem como desculpa para a não aprendizagem dos alunos e que, “deixadas ao acaso sem resistência, elas acabem por se cumprir” (Freitas, 2003, p.39), consolidando cada vez mais a forma hierarquizante como a sociedade se organiza, para além dos muros da escola.

A esse respeito, Mainardes (2007, p.74) afirma que:

“O campo oficial e o pedagógico têm considerado a escola em ciclos como uma política inovadora e positiva, pois elimina ou diminui significativamente a reprovação, proporciona aos alunos um maior tempo para a aprendizagem e permite aos profissionais da educação avançar em suas concepções e práticas.”

E prossegue o autor (ibidem):

“Desde os anos 90 não tem havido uma separação clara entre os campos oficial e pedagógico. E de que há uma visão quase consensual de que os ciclos são válidos e que devem ser mantidos e aperfeiçoados, bem como implantados em redes que ainda utilizam a seriação.”

Enfim, pudemos encontrar todas essas definições e ainda mais algumas quando realizamos nossas análises e ouvimos os atores desse processo, seja no discurso oficial, seja na voz do professor.

Tal constatação nos leva a acreditar que ciclo é processo, é continuidade, é renovação, é possibilidade, é debate, é discussão, é participação, é, enfim, respeito pelo próximo, tanto no que se refere ao trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas, quanto às condições, específicas e singulares, que cada um utiliza para se apropriar desse trabalho.

E, a partir do nosso entendimento, essa prerrogativa deveria atender tanto aos professores, quanto aos alunos e suas famílias.

CAPÍTULO II

A ABORDAGEM DOS SABERES DOCENTES E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA EM CICLOS

Podemos afirmar que, desde meados da década de 80, a discussão acerca do tema “Formação de Professores”, bem como a problemática que envolve a questão da profissionalização docente vem ganhando espaço e suscitando pesquisas nos meios acadêmicos de vários países, como os Estados Unidos, o Canadá e a França e também o Brasil, entre outros.

Dessa quantidade de pesquisas cujo foco recai sobre os "saberes" dos professores, não poderíamos deixar de destacar que uma grande diversidade conceitual e metodológica tem sido sua principal característica, tendo em vista que cada pesquisador costuma tratar o assunto a partir de sua própria visão, inclusive, na forma como são conceituados esses "saberes".

Toda essa produção teórica oferece uma base suficientemente sólida para produzir novas e diferentes pesquisas, que se, por um lado, buscam captar essas mesmas diversidades teóricas e metodológicas que as configuram, por outro, tentam estabelecer os agrupamentos, as classificações e as tipologias utilizadas, que ajudarão a compreender melhor esse contexto que envolve a práxis dos professores e os mecanismos utilizados pelos mesmos para gerá-la.

Diferentes tipologias e classificações caracterizam a diversidade de enfoques presentes em algumas dessas pesquisas e essa mesma diversidade também acaba por configurar, de maneira bem eclética, a expansão desse campo.

Por exemplo, Perrenoud (2004) define os saberes mobilizados pelos professores no exercício de seu ofício como "competências e habilidades," enquanto a literatura norte-americana os definem como "conhecimentos básicos."

Convém ressaltar que a perspectiva aqui adotada, que servirá como base para a analogia dos "saberes", atribui aos mesmos uma noção que por vezes se confundirá com *competências, habilidades, aptidões* e até mesmo com as próprias *atitudes* dos docentes, ou seja, "o *saber, o saber-fazer e o saber ser*".

Dessa forma, cabe destacar, ainda, que esse não é um posicionamento que tenha sido adotado de maneira ocasional. Ao contrário, foi articulado deliberadamente a partir da observação e da análise dos próprios professores pesquisados, sobre como vêem e percebem seu trabalho, enfim, sobre como organizam e preparam sua ação docente.

Reconhecemos, contudo, que a complexidade que envolve o tema desperta para a necessidade de cada vez mais haverem pesquisas neste sentido que, de algum modo, possam continuar contribuindo, não só para a organização do campo, como também para a sua maior compreensão, rumo à descoberta de novos ou diferentes “saberes – fazeres”, que estão sendo mobilizados pelos professores em seu complexo cotidiano, bem como de estratégias inovadoras que estão sendo utilizadas pelos mesmos para desenvolvê-los.

O presente capítulo pretende abordar esse assunto, traçando um paralelo entre os saberes docentes e a organização da escola em ciclos, tendo em vista que essa é a realidade em muitas escolas brasileiras na contemporaneidade.

Ressaltamos que um crescente projeto de “desserialização”, pelo menos em termos formais, vem acontecendo ao longo da última década nas nossas escolas, impulsionada a partir da promulgação da LDB 9394/96, que, de certo modo, induziu as redes a adotarem essa forma de organização da escola, ao sugeri-la no seu texto. Além disso, a adoção da nomenclatura na divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ¹² também reforçou a idéia de escola em ciclos.

Esses dois campos do conhecimento, tanto o da organização da escola em ciclos quanto o dos saberes docentes, embora apresentem uma profusão de conceitos, estão balançando as estruturas postas, e há muito inabaladas, das escolas e ao mesmo tempo vêm sugerindo novas ou diferentes maneiras de lidar com o processo educacional, de modo a dar conta dessa proposta de reestruturação do ensino.

Podemos afirmar que a temática abordada vêm abrindo caminhos para várias discussões e questionamentos sobre a forma de se organizar a escola, os currículos utilizados, a avaliação praticada, a adaptação da escola aos

¹² Parte da documentação normativa referente à reforma de ensino determinada pela LDB 9394/96 se apresenta como guias, indicações, orientações para os professores em sua tarefa de organizar os conteúdos, objetivos, metodologias de trabalho e avaliação, elaborados por equipes de consultores contratados pelo MEC.

tempos da modernidade e, com certo destaque, a formação dos professores, como os mesmos reagem e se posicionam frente a essa nova, ou melhor, diferente organização e como tudo isso contribui ,ou não, para levá-los a uma reflexão sobre “o que são” , “o que fazem” e “como realizam” seu trabalho no interior de suas salas de aula.

Utilizaremos, ainda, como perspectiva teórica, aquela desenvolvida por Maurice Tardif, a fim de situar melhor e mesmo delimitar a discussão, embora reconheçamos, por vezes, a necessidade de recorrer (como forma de dialogar e mesmo enriquecer a discussão acerca do tema) à abordagem de outros autores, como Perrenoud (2004), Bourdieu (1998; 2005) e outros com os quais pretendemos buscar mais subsídios para nossas análises.

Acreditamos que uma discussão que envolva os saberes docentes não poderia deixar de mencionar que a problemática que os envolve encontra-se na especificação das relações que os professores estabelecem com esses mesmos saberes, além da própria natureza dos mesmos. Afinal, “o professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa ,cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.”(Tardif, 2002, p.31)

Ao tentarmos compreender o universo que envolve os saberes dos professores, não poderíamos fazê-lo de forma isolada, em separado de outras dimensões do ensino.

De acordo com Tardif, para tratarmos dos Saberes, ou mesmo do Conhecimento, da Pedagogia, da Didática ou do Ensino, é necessário e fundamental relacioná-los a outras categorias e realidades sociais e organizacionais nas quais os professores se encontram mergulhados, pois o saber dos professores não pode ser considerado como algo solto, isolado e descolado de sua realidade.

Ao contrário, os saberes dos professores estão relacionados a sua história de vida, a sua pessoa e identidade, a sua experiência profissional, além das suas relações com os alunos e com os outros atores que compõem o universo escolar.

Para tanto, ao tentar compreender melhor a constituição desses saberes, até mesmo sua gênese, será imprescindível relacioná-los com os elementos constitutivos do trabalho docente e de tudo que o envolve.

Desse modo, ao entrarmos no campo do conhecimento concernente aos saberes docentes, é importante que estejamos atentos a duas categorias consideradas perigosas, segundo Tardif, e que poderiam nos induzir a conclusões equivocadas a respeito de seu sentido, categorias essas denominadas como "mentalismo" e "sociologismo".

De forma sucinta, podemos afirmar que o mentalismo consistiria em reduzir o "saber", exclusivamente, a processos mentais, cujo alicerce estaria na atividade cognitiva dos sujeitos, ao passo que o sociologismo tenderia a eliminar completamente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, dando ao mesmo um tratamento que remetesse a uma produção social tão somente.

Entretanto, não podemos também deixar de estabelecer uma articulação que seria ao mesmo tempo social e individual desses mesmos saberes, articulação esta que estaria embasada na perspectiva de que esses saberes são sociais e sua existência depende dos professores, mas não apenas deles, na medida em que os mesmos são atores individuais empenhados em uma prática.

Podemos afirmar, entretanto, que acima de qualquer coisa esses saberes possuem uma natureza social que não deve ser renegada, sem a qual corremos o risco de, ao tentarmos representá-los, acabarmos por desfigurá-los.

Nesse caso, há que se buscar o consenso, o equilíbrio entre essas duas categorias e segundo Tardif (2002, p.16): "essa perspectiva procura, portanto, situar o saber do professor 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."

Neste sentido, podemos afirmar que essa perspectiva se baseia em um elenco de fios condutores, sendo eles: "saber e trabalho", "diversidade do saber", "temporalidade do saber", "a experiência do trabalho como fundamento

do saber”, “saberes humanos a respeito dos seres humanos” e o último e decorrente dos anteriores “saberes e formação de professores”.

2.1 Os saberes experienciais, plurais e estratégicos dos professores

O primeiro fio condutor refere-se ao saber e ao trabalho e propõe uma perspectiva de análise que precisa, segundo Tardif, ser compreendida a partir de uma estreita relação entre o professor e o trabalho que desenvolvem na escola e na sala de aula.

Tal abordagem preconiza que, apesar de os mesmos se utilizarem de diferentes saberes para exercer sua prática, esta se dá através de situações condicionantes e de recursos atrelados a esse mesmo trabalho.

Diferencia-se então da prática pura e simples, porém, reconhecemos que compreender esse contexto não é tarefa simples, pois, para além do fato de que este trabalho está relacionado à pessoa do trabalhador, o mesmo vai se moldando **no e pelo** próprio trabalho desenvolvido.

Neste sentido, recorreremos a Tardif (2002, p.17), quando ressalta:

“Estabelecer a distinção entre saber e trabalho é uma operação analítica de pesquisador ou de engenheiro do trabalho, mas para um grande número de ofícios e profissões, essa distinção não é tão clara nem tão fácil no processo dinâmico do trabalho”.

Desse modo, podemos afirmar que os saberes docentes são definidos a partir de três vertentes importantes para sua compreensão. A primeira delas indica que os mesmos são provenientes de várias fontes, podendo ser classificados em curriculares, disciplinares, profissionais e experienciais. Dessa forma, podemos afirmar que esses saberes são **plurais**.

A segunda vertente aponta para o fato de que, apesar de seus saberes ocuparem uma posição estratégica dentre os saberes sociais, os professores sentem-se, e de fato são, desvalorizados em relação aos saberes que possuem e transmitem. Essa posição estratégica pode ser traduzida a partir da própria condição que os professores ocupam socialmente e da relação que

estabelecem com a comunidade científica, vista como grupo de produtores de saberes.

Essa mesma posição deveria colocar os professores, não apenas como fonte inesgotável de pesquisas nesse campo, mas também como promotores e protagonistas destas pesquisas, pois seriam os seus saberes aqueles construídos e desenvolvidos ao longo de sua trajetória, que estariam servindo de alimento para toda essa produção científica.

Neste sentido, cabe a afirmação de que a função social do corpo docente deveria ser tão importante quanto à da comunidade científica, porém, como veremos mais adiante, a relação entre esses dois grupos, geralmente, é marcada pela lógica da divisão do trabalho entre produtores e executores desses saberes. Podemos afirmar, ainda, ao lado de Tardif (2002, p.37), que é “bastante raro encontrarmos teóricos e pesquisadores da educação atuando diretamente no meio escolar”.

A terceira e última vertente, por ele destacada, aponta para a questão de que os saberes da experiência e aqueles que são constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, representam para os professores certo status na carreira, visto que para eles esse saberes se constituem como fundamentos da própria prática.

Neste caso, cabe destacar a afirmativa de Tardif (2002, p.39): “São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”.

Ainda, neste sentido, ressaltamos, mais uma vez, a diferenciação que o autor faz entre os saberes experienciais e a prática propriamente dita, que fica explicitada na afirmativa que se segue (2002, p.49):

“Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são

partes constituintes dela enquanto prática docente). Eles constituem ,por assim dizer a cultura docente em ação."

Os saberes docentes apontam, ainda, na direção da categoria de *habitus*¹³, desenvolvida por Bourdieu, que seriam reveladas através das disposições adquiridas **na** e **para** a prática real e que, por sua vez, permitem ao professor enfrentar os desafios da profissão constituindo, desse modo, uma das condições básicas para a consolidação de um “ novo”, ou melhor, “diferente” modo de ser e estar na profissão.

Neste sentido, e apoiados na obra de Tardif, afirmamos que a prática dos professores integra diferentes saberes com os quais os mesmos mantêm diversas relações e que a definição do “saber docente” engloba o conjunto formado por um saber plural, amalgamado por uma série de saberes, dividido em categorias, oriundos da formação profissional, que seriam, os “saberes profissionais”, “os saberes disciplinares”, os “saberes curriculares”, além dos “saberes experienciais”.

Buscando apresentar uma breve definição para cada um desses saberes, para que posteriormente possamos passar para a discussão da sua relação específica com a organização da escola em ciclos, faz-se necessário avançar na sua conceituação.

Os saberes profissionais poderiam ser considerados como aqueles transmitidos pelas instituições formadoras de professores, aqueles produzidos pelas ciências da educação que, por sua vez, seriam legitimados e incorporados pela prática dos professores, além dos “saberes pedagógicos” que seriam as doutrinas e/ ou concepções provenientes da prática educativa.

¹³ Segundo Bourdieu é através do *habitus* que os sujeitos corporificam as práticas sociais vividas e, por conseguinte, as naturalizam, assumindo-as como parte integrante de suas vidas. O *habitus* pode ser entendido como uma busca ou mesmo um esforço no sentido de se romper com a **dualidade** sugerida, neste caso, entre **sujeito e estrutura**.

Esse saberes articulam-se aos da ciência da educação, tornando-se até bastante difícil distingui-los, na medida em que eles tentam integrar os resultados das pesquisas às concepções que propõem, com o propósito de legitimá-las.

A segunda categoria representa a dos saberes disciplinares e caracteriza-se pela incorporação dos saberes sociais, definidos e selecionados pela instituição universitária, à prática docente.

São saberes integrados à prática docente nas diversas disciplinas oferecidas pelas universidades, que correspondem aos diversos campos do conhecimento (como a matemática, a história, a geografia, a literatura e outros) e que são transmitidos nos cursos específicos de licenciatura, de forma independente do curso de formação de professores. Emergem da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes.

A terceira categoria trata dos “saberes curriculares” que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais as instituições escolares apresentam os saberes sociais, definidos e selecionados pelas mesmas, como modelo da cultura erudita e socialmente aceita.

Esses saberes são apresentados sob a forma de programas escolares, que os professores devem conhecer para aplicar junto aos seus alunos.

A quarta e última categoria trata dos saberes experienciais, que correspondem àqueles desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções. São específicos e tomam como base seu cotidiano e o pleno conhecimento do seu meio de atuação.

2.2 Os Saberes Docentes e a organização da escola em ciclos

Nesta seção pretendemos discutir a organização da escola em ciclos e como a mesma “abalou” as estruturas da escola, pelo fato de atuar exatamente sobre os saberes experienciais que estavam postos há tempos e que vinham mantendo uma certa hegemonia sobre os demais, ditando as “normas” e as “condutas” dos professores no interior das suas salas de aula.

Tais saberes representavam um conjunto de conhecimentos construídos e consolidados ao longo dos anos pelos professores, que raramente dialogavam com sua formação e que, quase sempre, correspondiam à lógica hegemônica da escola, com excessiva uniformização dos saberes, valores e padrões de comportamento valorizados no currículo.

As mudanças em educação não se fazem da noite para o dia. Desse modo, a constatação de que precisamos de um determinado prazo para que a idéia dos ciclos seja incorporada por todos os atores envolvidos é pertinente e acertada. Ademais, os professores se sentem desrespeitados em relação ao seu trabalho, quando não participam das decisões que os atingem diretamente, não aprendem em ambientes de formação que os desautorizam e não consideram, de fato, em suas salas de aula, os projetos que não estejam vinculados aos seus saberes e à efetiva melhoria do seu trabalho.

Por outro lado, sabemos que a relação que os professores desenvolvem com os saberes ditos curriculares, disciplinares e pedagógicos é caracterizada pela exterioridade, visto que na história da formação dos professores nunca lhes foi dada a oportunidade de participar diretamente da seleção, muito menos da definição desses mesmos saberes. Neste sentido, afirma Tardif (2002, p.41):

“Os saberes científicos e pedagógicos integrados a formação dos professores precedem e dominam a prática profissional, mas não provém dela e entre os professores essa relação de exterioridade se manifesta através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional, associando-a a pedagogia e teorias abstratas dos formadores universitários.”

Dessa forma, podemos afirmar que a distinção entre “cabeças pensantes e cabeças fazentes”, típica da lógica fabril de encarar a escola e seus atores, foi construída e extremamente interiorizada pelos professores ao longo dos tempos e, em muitos casos, corroborada por um pequeno grupo elitista da academia que ainda pensa que os professores da Educação Básica precisam de sujeitos, com conhecimentos mais sofisticados, que de fato “pensem” algo que eles, os professores da educação básica, colocarão em prática.

Podemos afirmar, ainda, que os mesmos demonstram, quase sempre, estar sempre aguardando das instituições formadoras possíveis respostas para questões pertinentes ao seu cotidiano, para que, a partir dessas respostas possam direcionar sua prática. A questão é que essas respostas podem ser construídas coletivamente, pois os professores têm conhecimento suficiente para refletir e redefinir sua própria prática, porém nem sempre percebem o valor e a importância do contexto em que vivem e do próprio trabalho que realizam.

Ao agirem dessa forma com relação a sua prática cotidiana, os professores, na maioria das vezes, não se dão conta de que eles próprios acabam por submetê-la a saberes que não produzem nem controlam, o que não colabora em nada para seu reconhecimento, nem mesmo para sua valorização profissional.

Cabe destacar, neste contexto, que toda a sua formação inicial impele o professor a agir dessa forma, pois traços referentes à crítica, à criatividade, ao tipo de posicionamento e de atitude que deveriam e poderiam assumir diante das teorias que lhes foram apresentadas e trabalhadas, durante o seu período de formação, não são incentivados, salvo raras exceções ocorridas nos cursos de formação de professores (Perrenoud, 2004).

A esse respeito, Tardif assinala (2002, p. 48):

“Nossa pesquisa indica que o corpo docente, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares, e de formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática. Esses saberes os permitem, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática.”

Encontramos aí uma explicação para o fato de os professores valorizarem e considerarem os saberes práticos ou experienciais¹⁴ como a base fundamental da sua competência profissional e da excelência docente, além de servirem-se desses mesmos saberes para julgar sua formação anterior ou mesmo a realizada ao longo da carreira docente.

¹⁴ De acordo com Tardif, essa categoria representa os saberes que se originam na prática cotidiana dos professores e são por ela validados.

Outro aspecto relevante para a presente pesquisa é que os professores também utilizam os saberes experienciais para julgar a pertinência e o grau de realismo das reformas que são introduzidas no meio escolar, atribuindo-lhes, desse modo, suas possibilidades, ou não, de êxito.

Acreditamos caber aqui uma reflexão acerca da organização da escola em ciclos e como a mesma passou (e ainda passa) por um sentimento de recusa por parte dos atores envolvidos, não só pelo fato de não haver ocorrido, na maioria das vezes, o debate e a participação necessária à sua implantação, mas também pelo fato de que essas propostas, de certa forma, chegaram para desestruturar esses saberes práticos que estavam postos no cotidiano escolar e serviam de modelo há tempos.

A proposta dos ciclos aponta para diferentes caminhos e maneiras de estar na escola e na própria profissão em si, entrando, na grande maioria das vezes, em confronto com a cultura docente¹⁵ em ação.

Podemos perceber, desse modo, que a idéia de organização da escola em ciclos mexe com o imaginário de toda a comunidade escolar, que sempre esteve muita atrelada à questão do “tempo”.

Na rotina das escolas, observamos a existência do tempo regulado para a realização de quase todas as tarefas diárias. Há o tempo para a leitura, o tempo para a cópia, o tempo para a realização das tarefas, o tempo para a correção das tarefas, o tempo para a “conversa”, enfim, o tempo para tudo.

A escola organizada em ciclos concebe a aprendizagem como um processo, onde não há períodos ou etapas preparatórias para aprendizagens posteriores e que, justamente ao contrário, o desenvolvimento cognitivo da criança e seu processo de aprendizagem estão sempre em movimento. Neste caso, o tempo dispensado à aprendizagem do educando não é submetido ao tempo correspondente ao ano letivo.

Ora, apenas essa mudança na forma de lidar com o tempo na escola pode ser encarada como uma forma de se estabelecer um confronto imediato com a cultura docente em ação, além de outros tantos confrontos gerados, por

¹⁵ Para Tardif, conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

exemplo, pela forma de se trabalhar o currículo e a avaliação na organização da escola em ciclos.

Desse modo, recorreremos, mais uma vez, a Tardif (2002, p.49):

“Os saberes experienciais estão enraizados em um fato mais amplo: O ensino se desenvolve em um contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversas para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelos cientistas, nem problemas técnicos como aqueles com os quais se deparam os técnicos ou tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham com a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.”

Os saberes experienciais oferecem ao corpo docente as certezas relativas e necessárias ao seu campo de ação. Para que se desenvolvam no exercício da profissão docente, tais saberes sofrem três principais condicionamentos: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (Tardif, 2002, p.51).

Ao propormos uma análise sobre a organização da escola em ciclos e a relação com os saberes docentes necessários a sua efetivação não podemos deixar de destacar as condições enumeradas acima como relevantes para a realização da prática. Porém, consideramos necessário fazer algumas observações que julgamos pertinentes para melhor desenvolvê-la.

É exatamente na relação entre o que chamamos de condições da profissão que fica estabelecida uma enorme distância entre os saberes ditos experienciais e os saberes adquiridos no decorrer dos cursos de formação. Alguns docentes caracterizam essa “distância” como um “choque da dura realidade”, sentido principalmente nos primeiros anos do exercício do magistério, ao descobrirem, por exemplo, as limitações de seus saberes pedagógicos.

Observamos, então, que, se para atuar nos sistemas seriados e conservadores que preponderaram no interior das escolas durante todo o século XX os professores já sentiam essa defasagem dos saberes como um empecilho para a sua atuação no campo, imaginemos o que não devem ter pensado ao se depararem com uma diferente forma de organização da escola que iria desencadear uma verdadeira “avalanche” de outras propostas, mais específicas, todas sinalizando para verdadeiras rupturas no seu jeito de lidar com o ensino e com a própria escola.

Analisando por esse ângulo, não deveria ter causado estranheza o fato de ter havido um sentimento de potencialização dessa defasagem, dessa “distância”, por parte dos professores envolvidos, visto que os ciclos representam uma forma diferente de se conceber a escola, estão se estruturando enquanto proposta e ainda demandam muita pesquisa, estudo e produção de conhecimento que possa oferecer condições para que sejam, de fato, compreendidos e incorporados pela prática docente.

Atentemos ainda para o fato de que é no início de sua carreira que os professores tendem a acumular os saberes que representarão sua experiência fundamental, principalmente durante os primeiros cinco anos de sua experiência.

Quando esses saberes já estão plenamente inseridos na prática docente, podemos afirmar que os professores aprendem, fazendo e provando, a todo tempo, para si e para os outros que são capazes de ensinar.

Tudo isso irá se transformar, mais adiante, naquilo que conhecemos como “macetes” da profissão, ou melhor, traços da personalidade profissional de cada professor.

Como estabelecer esse tipo de relação com a escola ciclada, tendo em vista a provisoriedade das informações que nem mesmo os professores conseguem transformar em conhecimento, dada a rapidez com que as mesmas se reproduzem e se consolidam em nosso meio?

É pertinente afirmar que a implantação dos Ciclos foi, e ainda é um processo rico em discussão, na maioria das vezes polêmico, por propiciar o embate entre o conservadorismo pedagógico extremamente arraigado nas entranhas das escolas brasileiras e as visões identificadas com concepções educacionais emancipatórias e progressistas.

Os novos espaços e tempos favorecem, e ao mesmo tempo demandam, uma nova forma de organização do trabalho que deve se caracterizar pelo coletivo, no qual não há mais lugar para o trabalho isolado, mas sim para o trabalho realizado em grupo, com decisões e ações partilhadas e discutidas por todos.

Isso não se resume a simplesmente realizar reuniões de professores para discutir determinados assuntos de ordem pedagógica, mas a uma nova forma de se conceber o próprio trabalho pedagógico, do qual são atores e autores.

Talvez esteja exatamente aí um dos grandes obstáculos encontrados pelos professores para a efetivação da proposta dos ciclos, pois na organização seriada a escolaridade é vista como uma escada onde os degraus são anuais e onde cada um realizava sua função de maneira isolada e metódica. Tal prática estava em consonância com a sua formação, visto que a mesma também ocorrera nos moldes da escola seriada. Desse modo, pelo menos, não havia nenhum tipo de contraste. A esse respeito, afirma Perrenoud (2004 pp.28-34):

“Os ciclos plurianuais ainda não passam de uma promessa e levantam uma série de questionamentos difíceis, mas também permitem esperar alguns progressos na luta contra o fracasso escolar, ao mesmo tempo em que aceleram o progresso na profissionalização do ofício de professor e favorecem o desenvolvimento de novas competências. Os ciclos podem representar um progresso importante na democratização do ensino ou um enorme retrocesso agravando, inclusive, as desigualdades no interior das escolas. O que fará a diferença? Os atores, as relações de força, a clareza e a pertinência de suas idéias, o caráter sistêmico de sua abordagem, a inteligência de suas estratégias, sua tolerância à desordem provisória e à diferença”.

Por último, podemos afirmar, ainda, que para os docentes as condições da profissão não possuem, todas elas, o mesmo valor representativo.

Desse modo, por exemplo, acreditam que saber “reger” uma sala de aula, mostra-se mais importante do que conhecer os mecanismos de trabalho da Secretaria de Educação, que é o órgão de onde emanam as normas e as diretrizes que irão pautar seu trabalho.

Enfim, na visão dos professores, dominar os saberes necessários ao seu relacionamento com os alunos, apresenta-se, na hierarquia profissional, como algo mais importante do que dominar os saberes necessários ao seu relacionamento com os ditos “especialistas”.

O valor dos saberes depende, portanto, da dificuldade que os mesmos apresentam com relação à prática. Além disso, na percepção dos professores, é a relação com os alunos que garante o grau de validação de seus saberes e de suas competências, ou seja, a sala de aula constitui diariamente um espaço de desafio do profissional docente. (Tardif, 2002, p. 61)

No caso dos ciclos, a flexibilidade demandada pelo processo e a heterogeneidade das turmas se colocam como verdadeiros obstáculos a serem ultrapassados pelos professores, fato que se mostra recorrente em suas falas e toma, sob a ótica utilizada pelos mesmos para perceber as coisas ao seu redor, uma proporção bastante significativa.

Tais preocupações refletem constantemente a forma de conduzir ou mediar esse processo dentro de uma nova estrutura, **os ciclos**, que demanda novos conhecimentos e a sua construção por parte de todos os atores envolvidos no processo. Consideramos, ainda, que como veremos no próximo capítulo, que os professores ainda não conhecem o que consideram necessário para compreender melhor esse novo universo que se apresenta a sua frente.

Podemos considerar, ainda, que a origem dos saberes experienciais ocorre de forma interrelacional, sem que se apoiem exclusivamente na subjetividade inerente a cada professor, pois é através das relações com os pares e através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva que esses mesmos saberes passam a adquirir certa objetividade no cotidiano das escolas. Segundo Tardif (2002, p 52) “... as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou formar os outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.”

Por outro lado, não seria correto afirmar que os professores rejeitam completamente os outros saberes (curriculares, disciplinares, pedagógicos), pelo contrário, eles os incorporam a sua prática, retraduzindo-os em categorias pertinentes ao seu próprio discurso.

Neste sentido, podemos concluir que a

“... prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de uma maneira ou de outra.” (Tardif, 2002, p. 53)

Ao conferir uma maior visibilidade aos alunos, colocando-os como sujeitos do processo educativo e reconhecendo-os como pessoas que passam por diferentes fases no seu desenvolvimento, não correspondente especificamente a períodos de tempo pré-estabelecidos, seja ele um bimestre, um trimestre, um quadrimestre ou um ano letivo, os ciclos apontam para o fato de que existem diferentes formas de lidar com os diversos campos do conhecimento que, por sua vez, se encaminham para além da compartimentalização dos saberes sugerida pelo processo seriado.

Entretanto, entre os professores e gestores, há que se ter cuidado para não se desfazer de tudo o que já havia antes, “jogando fora a criança junto com a água do banho”, em um típico processo de renegação dos saberes acumulados e construídos ao longo dos tempos.

O trabalho pedagógico, ainda que organizado de maneira linear, certamente, pode contribuir para a compreensão do “novo” ou diferente”, a partir do momento em que o mesmo vincule suas bases a um processo que envolva desde a ressignificação dos saberes acumulados e construídos ao longo dos anos à participação de todos os envolvidos, além de buscar sempre a promoção do sentimento de pertencimento e mesmo de protagonismo dos professores, o que, neste caso, significará o diferencial desejado para que a proposta saia definitivamente do campo das idéias e passe, de uma vez por todas, para o campo da prática .

Partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que o “novo” pode se originar do “velho” a partir de sua releitura e de sua ressignificação, sob uma

diferente ótica que, de fato, atenda aos requisitos demandados pelo momento e que dê conta de toda a sua complexidade.

O saber docente pode, neste sentido, ser caracterizado como um saber plural, heterogêneo, que também se baseia na experiência, nos modelos vivenciados. No caso da organização da escola em ciclos, reconhecemos que há uma ruptura com esse modelo vivenciado, com essa experiência vivida, visto que ainda não temos casos relatados de professores que tenham sido formados pelo sistema de ciclos e que já estejam atuando na profissão.

De acordo com Tardif (2002), os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, durante o período de socialização escolar desempenham um importante papel na compreensão da natureza dos saberes que serão utilizados e mobilizados pelos professores no momento em que forem exercer, efetivamente, o magistério.

Em suma, podemos afirmar que a questão da trajetória pré-profissional, embora não atue de forma isolada, está atrelada à dificuldade dos professores em administrar e mesmo em aceitar, com participação ou não, com debate ou não, com discussão ou não, outras formas de organizar a escola diferentemente daquelas que foram por eles vivenciadas.

A questão da carreira também desempenha um papel importante na mobilização desses saberes, pois representa um processo temporal de construção da vida profissional dos professores.

Dessa forma, fica caracterizado que a questão da trajetória pré-profissional e da carreira representam dois importantes fenômenos temporais nos quais os saberes docentes buscam apoio.

No decorrer de sua história de vida pessoal e escolar, podemos afirmar que o professor interioriza um determinado número de conhecimentos, competências, crenças e valores, que são atualizados e utilizados de forma não reflexiva, porém com muita convicção, em cima dos quais estruturam sua personalidade profissional e sua relação com os outros, principalmente com seus alunos.

Como nos alerta Tardif (2002 p 72): “Nessa perspectiva os saberes experienciais do professor de profissão, 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”.

Por outro lado, há a concepção da carreira, que, do ponto de vista da escola de Chicago, pode ser concebida como “a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, pouco importando seu grau de estabilidade e de identidade.” (Tardif, 2002, p.79).

No que se refere à questão da carreira, podemos afirmar que a mesma se dá a partir de uma interface entre os indivíduos e a ação que desenvolvem em relação a normas, diretrizes e papéis institucionalizados, que podem e devem remodelar no decorrer de sua ação no campo, a fim de buscar condições efetivas para a realização dessa mesma ação.

Partindo dessa perspectiva, afirmamos que a carreira fundamenta a prática do professor, como ele a desempenha, o que representa, o que realiza e como a constrói no decorrer da sua história profissional.

Os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal e essa dimensão é decisiva na definição de sua prática, podendo, desse modo, servir para que seja uma prática aberta a novas ou diferentes atitudes com relação a novas ou diferentes propostas ou uma prática que seja marcada pelo engessamento dessas atitudes, pela imobilidade diante de situações que passem a requerer desses mesmos professores novos ou diferentes saberes.

Tentando concluir este capítulo, percebemos que os saberes docentes e a própria formação do professor encontram-se atrelados a um campo do conhecimento que, apesar de ainda requerer muita pesquisa, muito estudo e muita observação, já permite abordar a complexidade à formação do professor e aos seus saberes.

Tal perspectiva pode, ainda, nos oferecer um vasto repertório de análises que auxiliem na compreensão desse contexto e até mesmo na elaboração de novas propostas que visem à melhoria das condições de trabalho dos professores nas escolas da atualidade, com todos os seus conflitos internos e/ou externos referentes ao seu fazer pedagógico.

Enfim, apesar de reconhecermos que se as décadas de 80/90 foram conhecidas pela profusão de estudos sobre a formação dos professores e a

década que a seguiu (e ainda segue) tende a ser conhecida pelas grandes tensões encontradas no campo, além da geração, em grande quantidade e até mesmo qualidade, de conceitos teórico-metodológicos acerca da temática em questão, somos levados a crer que uma significativa reflexão acerca do papel do professor está por vir.

Reconhecemos, ainda, que toda essa reflexão em torno da formação do professor e dos seus “saberes” pode representar uma intensa transformação no modo de ser e estar na profissão.

Nesse caso, acreditamos que tal transformação pode significar, ainda, o momento em que os professores deixarão de oferecer apenas insumos para as pesquisas das universidades e passarão a se sentir valorizados e a valorizar, eles próprios, seus conhecimentos.

Tais conhecimentos foram por eles construídos e validados no decorrer de sua trajetória na profissão e são muito importantes para a realização efetiva de seu trabalho na escola; trabalho esse que, por sua vez, pode fazer diferença para seus alunos e contribuir para sua formação enquanto cidadãos, além de apontar para uma realidade mais justa em que os seus “**saberes docentes**” terão mais “**sabor**”.

CAPÍTULO III

A DINÂMICA DA PESQUISA

3.1 Sobre o método

O presente estudo foi desenvolvido a partir de algumas etapas previamente planejadas para que pudéssemos melhor compreender o campo pesquisado, através de diversos olhares que procuramos cruzar e entrelaçar ao longo do percurso.

Num primeiro momento, buscamos identificar e analisar os documentos pertinentes ao tema, notadamente àqueles referentes à implantação do sistema de ciclos na Rede de São Gonçalo, tais como as propostas oriundas das escolas, datadas de 1998; a Portaria 001/SEMEC/99; o Referencial para a Proposta Pedagógica 99/2000 e a Proposta Pedagógica referente ao ano de 2002, que permanece válida até os dias atuais.

Identificados e obtidos os documentos, procedemos à referida análise, tomando como referência principal os objetivos da presente pesquisa, o sistema de ciclos e a categoria “saberes docentes”.

Dando seqüência à fase de produção de dados realizamos três entrevistas com pedagogos da rede, mais precisamente Supervisores Educacionais, escolhidos de acordo com o perfil do trabalho que desenvolvem nas escolas e que haviam se mostrado, desde o primeiro momento, simpáticos a este estudo e dispostos a colaborar no que fosse preciso.

Devido a essa disponibilidade demonstrada e a nossa vontade de realizar uma parte desse estudo que chamamos de entrevistas exploratórias do campo, resolvemos partir para a ação e assim, ainda em 2005, no início do nosso curso de mestrado, fizemos nossa primeira incursão no campo, realizando essas três entrevistas.

Numa etapa posterior, adentramos o campo empírico e passamos a realizar esta parte da pesquisa em quatro escolas da Rede Municipal de São Gonçalo, localizadas em diferentes bairros e regiões do município e escolhidas, em primeiro lugar, pela sua localização; em seguida, pela sua estrutura organizacional e, por fim, pelo grau de relacionamento que conseguimos manter com as mesmas.

Desse modo, chegamos à conclusão de que realizaríamos nosso estudo em quatro singulares escolas da rede municipal de educação, localizadas em diferentes bairros do município, mas que possuem algum grau de semelhança, pelo menos no que diz respeito às dimensões físicas, número de alunos e organização estrutural.

Ressaltamos que essas escolas, além de facilitarem nosso período de observação e contato com o campo, também se mostraram “abertas” ao diálogo e à pesquisa, sem que isso representasse nenhum tipo de “intromissão” no trabalho escolar lá desenvolvido.

Todas atendem apenas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que duas delas possuem o mesmo desenho arquitetônico típico de um determinado grupo de escolas construídas na década de noventa, com placas de concreto pré-moldadas doadas pelo governo estadual.

Estas são compostas por cinco salas de aula, um refeitório, uma secretaria, uma cozinha, um depósito de merenda, uma sala de coordenação, uma sala de leitura e uma quadra coberta.

As outras duas escolas têm uma estrutura física mais tradicional, de prédio escolar com 09(nove) e 07(sete) salas de aula, uma quadra coberta, um refeitório, uma cozinha, um depósito de merenda, uma sala de leitura, uma secretaria, uma sala de coordenação e uma sala dos professores que também serve como sala de reuniões de planejamento.

Acreditamos válido ressaltar que no início da atual gestão, ou seja, no início do ano de 2005, uma delas chegou a comportar um laboratório de informática inteiramente montado com vários computadores, porém desativado sem que nunca tivesse sido utilizado, sob a alegação de não haver na Unidade “alguém habilitado para trabalhar com os mesmos”.¹⁶

Enfim, para que possamos realizar nossas análises de maneira clara, objetiva, imparcial e impessoal, resolvemos que estas escolas, doravante, serão chamadas de Alfa, Beta, Gama e Delta.

Ressaltamos que nestas quatro escolas o instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário, cotejado com alguma forma de observação realizada em reuniões de planejamento, onde nossa participação se dava não apenas de forma passiva, como meros ouvintes, mas como sujeitos ativos. Neste sentido, participamos de vários debates e discussões acerca dos problemas que as escolas vinham enfrentando.

Nessa parte da pesquisa de campo, sentimos certa dificuldade em manter “acesa a chama” em torno do nosso objeto de estudo, pois as escolas encontravam -se em um momento singular e, por mais que tentássemos trazer a tona a discussão em torno dos ciclos, ela sempre se voltava para o que estava mais premente no seu interior, nesse caso, sem dúvida, o Projeto Alfa e Beto¹⁷.

¹⁶ Segundo informações da direção da Unidade Escolar a SEMEC não autorizou a lotação de um professor nesta função, mesmo havendo um laboratório e a escola possuindo um profissional como o perfil indicado, o que culminou, lamentavelmente, com a desativação do referido laboratório pouco tempo depois.

¹⁷ Ressaltamos que o início da pesquisa coincidiu com uma proposta apresentada pela nova gestão da educação do município, que assumiu a SEMEC no início do ano de 2007. Essa gestão, a despeito da proposta pedagógica em andamento nas escolas, implantou em todas elas o Projeto “Alfa e Beto”. Tal Projeto, além de totalmente rechaçado pelos professores, prometia uma “alfabetização” geral e bem sucedida de todos os alunos, caso os professores seguissem rigorosamente o “manual” que acompanhava

Reconhecemos, porém, que a discussão em torno do referido projeto pôde nos ajudar em nossas analogias acerca do nosso tema, os ciclos e os saberes docentes, pois a mesma sempre ocorria carregada de significados que, aos poucos, fomos sendo capazes de desvelar buscando neles aspectos que pudéssemos articular com a nossa questão principal.

Concluída essa etapa de observação, registrada cuidadosamente em nosso diário de campo, passamos à aplicação dos questionários. Com esta metodologia, não tínhamos a intenção de abranger uma grande quantidade de professores e membros da equipe, mas sim de obter mais material, que, aliado ao que já havíamos produzido, pudesse nos dar maiores pistas sobre as questões da pesquisa.

Buscamos triangular vários instrumentos da pesquisa, considerando o importante alerta feito por Shön (1995, p. 90): “...não é suficiente perguntar aos professores o que fazem, porque entre ações e as palavras há por vezes grande divergências.”

Enfim com relação aos questionários, foram aplicados um total de quarenta, tendo como sujeito os professores e a equipe técnico-pedagógica das referidas escolas. A aplicação dos questionários ocorreu da seguinte forma: Escola Alfa: 10 turmas, 06 professores (sendo 04 em regime de dupla regência) e 02 da Equipe Técnico-Pedagógica perfazendo um total de 08 questionários devolvidos; Escola Beta: 10 turmas, 08 professores (sendo 02 em regime de dupla regência) e 03 da Equipe Técnico-Pedagógica, perfazendo um total de 11 questionários devolvidos; Escola Gama: 08 turmas, 08 professores (vale ressaltar que das oito turmas apenas cinco deram retorno, pois três professores não quiseram participar, alegando falta de tempo para responder às questões propostas) e um membro da Equipe Técnico-Pedagógica perfazendo um total de 06 questionários devolvidos ; Escola Delta: 10 turmas, 06 professores (sendo 02 em regime de dupla regência) e 02 da Equipe Técnico-Pedagógica, perfazendo um total de 06 questionários devolvidos.

o conjunto de livros que representava o “corpus teórico” dessa proposta. Tal material foi alvo de muita contestação por parte de vários segmentos sociais, pois retomava a tradicional forma de alfabetização com uso de uma cartilha totalmente descontextualizada da realidade e que inclusive fazia referências jocosas aos alunos. O referido método exigia exaustivos preenchimentos de formulários e testes por parte dos professores e se auto-intitulava “método metafônico.”

Dos quarenta questionários distribuídos, trinta e um foram devolvidos. Em todas as escolas ocorreram baixas na devolução dos instrumentos, porém a que registrou um maior índice daquilo que consideramos uma forma de “rejeição” à pesquisa foi a Escola Gama.

Registramos, ainda, que tão logo concluímos esta etapa da pesquisa na Escola Gama, fomos informados, na própria escola, que a SEMEC havia realizado uma substituição na direção desta unidade, e, por conseguinte, em toda a equipe pedagógica que lá se encontrava. O início deste ano letivo foi marcado, nesta rede, por várias mudanças, que não se situaram apenas na gestão de pessoal. Porém, resolvemos que não iríamos abordar, nem analisar cada uma dessas mudanças, por reconhecer que tais proposições não estão sendo contempladas neste estudo.

Neste contexto, acreditamos importante destacar que a cada dia fomos aprimorando a nossa capacidade de captar não apenas o que conseguíamos enxergar em nossa frente, mas de também abstrair as contradições, as possibilidades e as dificuldades encontradas a partir dos sentimentos de mudança demonstrados pelos sujeitos envolvidos.

As palavras passaram a ter a mesma importância que os silêncios, os gestos, os sorrisos, as irritações demonstradas, ainda que de maneira velada e os próprios sentimentos percebidos no decorrer do processo de produção dos dados.

Assim sendo, durante o processo de investigação, habilidades de observação criteriosa foram sendo desenvolvidas para que pudéssemos tomar decisões oportunas à medida que íamos lançando um olhar seletivo que fosse capaz de articular, para mais adiante cotejar, a quantidade e a qualidade das informações recebidas.

Sentimos necessidade, para melhor realizar nossas análises, de classificar cada uma das escolas observadas de acordo com o tipo de trabalho lá desenvolvido, no que tange ao relacionamento entre a equipe pedagógica, os professores e a comunidade em geral.

Dessa forma definimos essas escolas como: **escolas com alto grau de participação; escolas com baixo grau de participação; escolas com algum**

grau de participação (“em busca do caminho”) e escolas com nenhum grau de participação¹⁸.

Ressaltamos que a participação aqui entendida refere-se ao debate e às discussões travadas nas reuniões de planejamento, além do nível de diálogo alcançado entre professores e equipe e, ainda, a participação mais efetiva da comunidade escolar (pais e alunos) nas decisões tomadas pelas escolas.

Concomitantemente à aplicação dos questionários, passamos a sentir a necessidade de ouvir os gestores, ou seja, pessoas que ocuparam funções dirigentes na Secretaria, inclusive o próprio Secretário de Educação do período da implantação do sistema de ciclos na rede municipal e aquele que imediatamente o sucedeu, além de suas respectivas equipes.

Da gestão que estava à frente da Secretaria de Educação à época de nossa pesquisa, só conseguimos entrevistar o professor que ocupou durante os dois primeiros anos o cargo de Superintendente de Educação, no período que compreendeu os anos de 2005 e parte de 2006.

Enfim, de posse de todos esses dados, realizamos nossas análises, utilizando a técnica da triangulação dos mesmos, ora confrontando-os, ora sobrepondo-os, além de tentarmos, a partir de um esforço metodológico, extrair dos silêncios dos sujeitos também as suas intencionalidades e visões acerca do fenômeno estudado.

3.2 A Análise do documento oficial de implantação dos ciclos: a Portaria 001/SEMEC/99

Cabe ressaltar que os ciclos foram instituídos na Rede Municipal de São Gonçalo, através da Portaria 001/SEMEC/99, datada de 12/01/99, que estabelecia as normas gerais de ensino da rede escolar do município de São Gonçalo e dava outras providências. Considerando-se, na ocasião, a necessidade de adequação do ensino municipal às exigências da LDB 9394/96, essa transição deveria ser efetuada de forma gradual, visto que os fins da educação exigiam a crescente busca da melhor qualidade de ensino.

¹⁸ Destacamos que esta classificação se deu a partir da observação realizada no interior das escolas, seguida de conversas informais travadas com professores, além da participação em reuniões pedagógicas. Ela serve apenas para ilustrar melhor o contexto pesquisado.

O fato de a Portaria 01/99 não se referir exclusivamente à implementação dos ciclos, sua descrição, forma de organização, duração e objetivos parece-nos relevante. Observamos que, para além desta questão, que por si só seria uma medida que afetaria as escolas em grandes proporções, a mesma trata de um outro assunto que também geraria polêmica, em menor proporção, pelo fato de não atingir todas as unidades escolares: a extinção da oferta de Ensino Médio pelo Município de São Gonçalo, o que ocorria em apenas três escolas, sob a justificativa de atender as especificações da nova LDB 9394/96.

No mesmo documento também, foi estabelecido que o Ensino Fundamental passaria a ser oferecido oficialmente em nove anos, com o início da escolarização a partir dos seis anos de idade, em um claro movimento de antecipação ao que viria a se concretizar mais tarde, em caráter nacional, através da Lei 11.274/06, de 06/02/06, e que já estava, inclusive, previsto na própria LDB 9394/96.

O documento estabeleceu também como se daria a passagem do sistema seriado para o sistema de ciclos e, numa tentativa de desvincular os dois sistemas, cria um mecanismo de reavaliação e encaminhamento à etapa do ciclo adequada ao desenvolvimento “bio-psico-social” de cada aluno, ou seja, um aluno que estivesse cursando a terceira série do ensino fundamental não necessariamente seria encaminhado à 1ª etapa do 2º ciclo, que corresponde ao quarto ano de escolaridade. Vale ressaltar que este movimento foi restrito apenas ao ano de implantação e obedecia a critérios subjetivos inerentes a cada Unidade Escolar, sob o acompanhamento da Supervisão Educacional.

Com relação à retenção, foi estabelecido que a mesma ocorreria apenas entre os ciclos e, no caso da progressão à 5ª série, observar-se-ia a aprendizagem dos conteúdos mínimos exigidos, considerados os critérios legais de avaliação.

Ainda no documento analisado, observamos que o mesmo artigo (6º) que trata da organização das turmas no 1º e 2º ciclos refere-se à criação/legitimação das turmas de Aceleração de Aprendizagem, realidade no município nos anos de 1999 a 2000, com projeto específico para esse fim.

O critério de frequência mínima (75%) foi, e ainda é, utilizado como forma de retenção, tanto nos ciclos quanto nas séries, tratado no artigo 11 da referida Portaria, bem como as orientações para Classificação e Reclassificação, o que

significava mais uma inovação trazida pela LDB e que substituía o antigo “amparo pela deliberação 13/76” dos alunos sem condições de comprovação de escolaridade, guardadas as devidas especificidades de cada um, e que servia como uma forma de regularização da vida escolar desses mesmos alunos.

Destacamos o fato de um mesmo documento agregar várias iniciativas que visavam introduzir mudanças profundas em todo o Sistema Educacional, mesmo que se dessem apenas no campo da organização desse mesmo Sistema. Isso demonstrava uma tendência de se repensar toda a estrutura educacional do município, que vinha se mantendo intacta, de forma bastante conservadora, há décadas. Não seria de causar estranheza a quem conhecesse bem essa estrutura que essas mudanças, ou tentativas, gerassem tanta discussão e polêmica, o que, com certeza, ocorreu.

Ressaltamos que o artigo que tratava da questão da frequência mínima, logo nos primeiros anos, deu margem a uma interpretação equivocada (ou deliberada?) pelas escolas, que utilizavam o critério da frequência para reter os alunos, mesmo aqueles que não possuíam, na verdade, nenhuma falta. Na maioria das vezes, tal ação da escola se dava com a aquiescência dos pais, que eram “conscientizados” por professores e equipe pedagógica sobre a necessidade de o aluno refazer todo o percurso, utilizando a alegação dos mesmos ainda não estarem preparados para cursar a etapa seguinte do ciclo. Assim, construía-se uma brecha para dar continuidade às constantes reprovações ocorridas no 1º ano de escolaridade, antigas classes de alfabetização. Nesse sentido, observamos que a mudança naquele primeiro momento ocorreu apenas no âmbito da nomenclatura, pois se continuava obedecendo à mesma lógica antes praticada no sistema seriado.

Como supervisora de campo da Rede Municipal, nos anos que se sucederam à implantação dos ciclos, pudemos observar essa prática como algo recorrente em várias escolas, observação esta, aliás, fundamentada na análise dos resultados finais dos alunos retidos na 1ª etapa do 1º ciclo, processo sempre atrelado ao excesso de faltas.

Apesar das inúmeras ações implementadas por vários Supervisores, no sentido de tentar esclarecer nas escolas, e até mesmo, nas Reuniões de Supervisão que aquela prática, além de perversa e excludente, fugia aos parâmetros legais, pois os alunos deixavam de ser “repetentes por conteúdos”,

como eram considerados antes dos ciclos, para se transformarem em “repetentes por faltas” ou “por insuficiência de freqüência”. Percebia-se claramente a lógica que ainda imperava nas escolas, fortemente conteudista, e que, mesmo investindo em “capacitações”, “discussões”, “colóquios”, “encontros” e “atualizações pedagógicas”, com o intuito de promover a discussão em torno da proposta e mesmo de instrumentalizar o professor e a equipe para trabalhar essa nova forma de organização da escola, a SEMEC não dava conta dessa situação, que permanecia, na grande maioria das escolas, inalterada.

Portanto, como já afirmado anteriormente, é nesse contexto de tensões, incertezas e inovações no interior das escolas que este estudo pretendeu se sedimentar, fundamentando-se na relação dos professores com a organização da escola em ciclos, em particular, sobre a sua formação para enfrentar os novos desafios demandados por esta nova ou diferente forma de organização do espaço/tempo escolar.

3.3 Entrevista exploratória com os supervisores

A idéia de que os professores aprimoram seu trabalho ao longo de suas carreiras docentes e que a experiência confere à prática pedagógica uma qualidade superior, apesar de implícita entre os próprios professores, apenas recentemente começa a ser reconhecida pelos pesquisadores como um dado importante para a compreensão desse mesmo trabalho docente, além de colaborar para o processo de formação dos professores.

O conceito de desenvolvimento profissional docente baseado na proposta de uma formação continuada, em que a formação inicial é compreendida apenas como o princípio de um processo de trabalho docente

que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades, é, de certo modo, recente. No entanto podemos destacar vários estudos brasileiros que apontavam para esse caminho (Libâneo, 1984).

Apesar disso, ainda encontramos análises que colocam os professores como eternos "bodes expiatórios" (Perrenoud, 1999), ao invés de procurarem compreender uma "cultura docente em ação" e seu papel para a transformação da escola.

Nossa convivência profissional com professores do Ensino Fundamental revela a existência de profissionais nem sempre bem-sucedidos, que muitas vezes se sentem solitários e desmotivados, trabalhando segundo procedimentos tradicionais, porém, convivendo de forma angustiante com o constante fracasso e a falta de interesse de seus alunos.

Buscando uma aproximação maior com o objeto em questão realizei uma breve entrevista com três supervisores da rede que atuavam antes da implantação dos ciclos e ainda permanecem nos quadros da Supervisão. Tentando, ainda, buscar um afastamento maior para que pudesse ultrapassar o olhar da supervisora (função que ainda exerço na rede municipal), agindo como pesquisadora que pretende problematizar o sistema de ciclos no município e os saberes mobilizados pelos docentes para enfrentar as inovações trazidas pelos ciclos ao cotidiano escolar.

Neste sentido, realizei três simples perguntas a esses mesmos supervisores, que ainda preferiram não ser identificados. Foram elas:

-“Como vocês percebem a questão dos ciclos nas nossas escolas hoje, sete anos após sua implantação?”

-“De que forma vocês analisam a maneira pela qual os professores que já estavam na rede e aqueles que chegaram depois da implantação estão trabalhando essa proposta?”

-“Existe a possibilidade de se estabelecer uma diferença entre aqueles saberes que eram utilizados antes no sistema seriado por esses mesmos

professores e aqueles utilizados hoje, sob esta nova forma de se organizar a escola?”

Analisando de forma crítica as respostas obtidas pelos entrevistados percebi que as mesmas, além se complementarem, convergiam para uma mesma perspectiva: **a de que a lógica que ainda impera na maioria das escolas é a lógica seriada**, mas que, de certa forma, ainda encontramos tentativas isoladas, por parte de algumas equipes pedagógicas e professores, de manter a discussão e a busca de alternativas para se trabalhar a escola em ciclos.

Infelizmente, percebemos que a discussão mais ampla e que deveria abranger toda a rede, visto que ainda há muito a ser debatido e mesmo compreendido, há tempos foi abandonada pela equipe central e mesmo pelos gestores das escolas, que na atual conjuntura estão se ocupando em manter as escolas funcionando, dada a forma como foram deixadas, como muitos afirmam, “abandonadas à própria sorte”, pelo menos no que se refere à questão dos ciclos e suas diretrizes¹⁹.

Ainda, neste sentido, cabe destacar que, na maioria das vezes, os professores atrelam a questão dos ciclos à questão da reprovação. Isso ficou mais claro e aparente, a partir do momento em que, em um típico movimento que ousamos considerar como um retrocesso²⁰, no ano de 2004, ou seja, cinco anos após a implantação do regime de ciclos, ocorreu uma mudança estrutural na forma de organização do tempo na Rede Municipal que reduziu o primeiro ciclo, antes organizado em três anos, para dois anos com base no argumento de que da antiga forma levava-se mais tempo para “reter” um aluno no primeiro ciclo. Nessa mesma mudança, o segundo ciclo, que antes era

¹⁹ Dados revelam que o último movimento em torno do assunto em questão foi o que desestruturou a antiga forma de organização, modificando-a e diminuindo o tempo do primeiro ciclo para apenas dois anos; justo aquele que merecia uma maior flexibilidade por tratar-se do ciclo inicial, de alfabetização.

²⁰ Cf. Documento que altera a estrutura dos ciclos, anexo 4.

composto de dois anos, passou a contar com três anos, o que manteve o primeiro segmento do ensino fundamental com cinco anos.

Segundo dados obtidos na própria SEMEC, através da equipe gestora do processo educacional da época, toda movimentação de transformação atendeu a “prováveis” reivindicações dos professores. Vale ressaltar que durante toda essa pesquisa, que já se estende por algum tempo, jamais vimos outra experiência parecida que houvesse reduzido justamente o tempo do 1º ciclo dessa forma, sob essa alegação de que, da outra maneira, levava-se muito tempo para reprovar.

A prática pedagógica e, por conseguinte, o tipo de avaliação que comumente encontramos na maioria das escolas, está mais ligado ao fracasso do que ao sucesso dos alunos. Em parte, isso pode ser comprovado quando o professor nos relata sua grande preocupação com os alunos que “não aprendem e que mesmo assim passam de ano”, devido à lógica de impedir a retenção existente entre os ciclos, mesmo que neste caso a retenção não tenha sido abolida de vez. Afinal, segundo esta forma de organização adotada pela rede municipal de São Gonçalo, a retenção pode e deve somente ocorrer na passagem de um ciclo para o outro e, mais adiante, na passagem do 2º ano do 2º ciclo para a 5ª série ²¹ .

Nesses casos, o fracasso não é visto como consequência de metodologias equivocadas ou da falta de condições para a realização do trabalho do professor (seja pelo estado físico do prédio, falta de material, número de alunos, acomodações e outras), mas como resultado da incapacidade do próprio aluno. Este sem ter aperfeiçoado o seu senso crítico e acostumado a sua condição de inferioridade na escala social, por causa de sua origem humilde, assimila facilmente o discurso de seus “mestres” e pais (que já passaram por processo semelhante) de que se outros conseguem aprender, ele mesmo não o faz por desleixo ou por falta de inteligência (Paro, 2001).

Percebemos que a escola que, por ora, se apresenta não está estruturada para ensinar e promover o desenvolvimento individual e coletivo do educando, mas para selecionar aqueles que, apesar das adversidades

²¹ Cf. Portaria SEMEC/001/99

encontradas, serão capazes de chegar aos níveis mais elevados de ensino através de sua capacidade de ajustar-se a esta mesma escola.

Contudo, isso não significa que a escola ao menos promova a seleção dos melhores, visto que acaba por promover – em muitos casos – aqueles que demonstram uma capacidade maior de ajuste aos seus moldes.

Percebe-se que o tipo de prática pedagógica valorizada e a própria “qualidade” que a define está no fato de “ser ou não aprovado”, numa avaliação exterior a todo o processo que acaba por transformar a reprovação em uma determinante do tipo de ensino que se tem. É justamente neste contexto de “formação x atuação” que este estudo pretende seguir, procurando compreender as dinâmicas nas quais todo o processo se desenvolve e renovando também a importância de continuarmos discutindo as políticas públicas de formação do educador, como parte de um processo mais amplo de reflexão sobre a escola e as próprias práticas educativas.

Em um projeto de educação para a cidadania, como é o caso dos ciclos, faz-se imprescindível que o professor seja um intelectual crítico, capaz de apreender o caráter contraditório da prática pedagógica que desenvolve, articulando um discurso marcado pela linguagem da crítica e da possibilidade.

Mas, ele não consegue realizar isso de maneira isolada. Há que se contar com o apoio do sistema e isso não têm sido observado, haja vista a constatação, por parte dos supervisores entrevistados, de que a grande maioria dos professores reclama da quantidade enorme de alunos em salas (turmas com mais de 40 alunos) e da excessiva preocupação do órgão central em “enxugar “ as escolas, deixando-as praticamente apenas com o professor, um diretor, um coordenador pedagógico e um orientador educacional, independentemente de seu tamanho e/ou número de alunos.

E como o fenômeno educativo e as próprias escolas não representam um jogo onde poderá haver ganhadores e perdedores, a questão crucial que se apresenta, neste momento, é desvelar a névoa que encobre e acoberta o trabalho real desenvolvido no interior das escolas cicladas no município de São Gonçalo: quem são, o que pensam e como trabalham esses professores.

Trata-se, de dar a "voz" aos professores, encarando-os como sujeitos pensantes, intelectuais que também elaboram e não apenas executam o que outros pensaram por eles (Giroux, 1987).

Reconhecer a importância dos valores, das ideologias e dos princípios estruturadores que dão significado às histórias e às subjetividades, que definem as atividades diárias dos educadores, já seria um primeiro passo para se aproximar de seu universo e promover o devido respeito aos seus conhecimentos.

Desse modo, estaríamos abrindo caminhos para que se buscasse, ainda em conjunto, a compreensão da atual organização das escolas e a melhor maneira de se trabalhar as mesmas.

Com relação aos professores que já atuavam e os que chegaram depois da implantação dos ciclos, não se observou muita diferença, pois mesmo os recém formados no Curso Normal possuem pouca ou nenhuma informação a respeito dos ciclos e dos princípios que os norteiam, embora se reconheça que a chegada de novos professores sempre traz um novo fôlego às estruturas educacionais. Além disso, a forma, mais democrática como esses mesmos professores estão chegando às escolas, através de concurso público, sempre alimenta a esperança de renovação do pensamento.

Importa ressaltar que a história recente do município nos revela que esse é um dado relativamente novo, pois, até o final da década de 80 os professores eram indicados e contratados pelo poder público municipal.²² Como já afirmamos anteriormente, esse foi um dado que se mostrou de forma bastante reveladora e importante para a compreensão das tensões presentes na Rede Municipal de Educação de São Gonçalo.

Por fim, com relação aos saberes docentes, todos são unânimes em afirmar que algo mudou, mesmo que essa mudança tenha se dado de forma sutil, mas nenhum deles foi capaz, neste momento, de identificá-las, sequer apontá-las, devido ao atípico momento vivenciado pela Rede Municipal de

²² **CRUZ**, Lea da. Línguas cortadas? Medo e silenciamento no trabalho de professores..Niterói:Eduff, SP: Xamã,,2005.

Educação, onde a sensação de abandono e desamparo é amplamente sentida e percebida nas escolas, em geral.

3.4 A voz dos professores

Ao penetrar no campo e observar mais de perto o universo pesquisado, pudemos perceber que as inquietações iniciais foram dando lugar a algumas constatações com relação ao tema, além de permitirem as condições necessárias para a configuração do desenho que esta pesquisa começa a mostrar, ou melhor, definir.

Diante de um complexo cenário que vem se configurando com a implantação e o desenvolvimento do modelo dos ciclos, em substituição ao modelo seriado nas mais diversas redes de ensino²³, intencionávamos com esta pesquisa assumir uma reflexão crítica e realizar uma abordagem metodológica do referido modelo, que se apresentasse mais voltada para as finalidades e os impactos causados na prática cotidiana dos professores e menos voltada para o seu processo de elaboração.

Partindo desse pressuposto, ressaltamos que não é nosso objetivo resgatar a história da implantação dos ciclos, embora reconheçamos que o fato de a mesma ter sido marcada pelo “sentimento” da ausência de discussão, pela pouca ou inexistente participação dos professores, pela verticalidade da proposta e pela sua “pretensa” imposição colaborou, e ainda colabora, para as dificuldades encontradas pelos professores e demais profissionais da escola em efetivar, de fato, sua implementação. Tal ausência, além de contribuir para que quase sempre a discussão sobre questão gire em torno de sua legitimidade, ocupa o lugar de tema principal nos debates travados sobre o sistema de ciclos.

Ao contrário do exposto acima e para além da questão da legitimidade, cuja relevância reconhecemos plenamente, desejamos, igualmente, refletir sobre os aspectos do processo educacional a serem considerados na implantação dos ciclos, sobretudo três de suas dimensões que consideramos fundamentais: os impactos causados pela proposta na prática cotidiana dos

²³ As redes aqui tomadas como referência foram as das cidades de Curitiba, Niterói, Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo, conforme bibliografia em anexo.

professores, os saberes mobilizados pelos mesmos para dar conta dessa nova proposta e as estratégias utilizadas para construir, ou mesmo, implementar esses diferentes saberes.

A referida análise será realizada a partir das múltiplas esferas conceituais acerca do tema, sendo que por imposição do campo, priorizaremos a questão da reconfiguração do tempo e da cultura escolar atrelada aos saberes docentes e suas manifestações diárias configuradas através da prática pedagógica desenvolvida pelos professores no decorrer do seu “fazer cotidiano.”

De forma articulada às dimensões escolhidas para nortear nossas análises, priorizaremos a forma “como” a proposta de ciclos vem se concretizando no Projeto Político-Pedagógico das escolas, como os professores percebem e compreendem essa proposta, quais seus impactos no fazer docente de cada um deles e, por fim, se essa proposta gerou de fato mudanças na ação desses professores em suas respectivas salas de aula.

É certo que nos últimos anos muitas inovações vêm atingindo a educação básica em todo o Brasil e também em outros países. Tais inovações, de ordem estrutural, nem sempre chegam ao cotidiano das salas de aula com a devida cautela, quer dizer, nem sempre chegam de forma processual e agregadora, mas antes como imposição e determinação dos órgãos centrais de gestão.

Entretanto, a cultura escolar não é estática e não é algo que se modifique por decreto. Ao contrário, enquanto processo que envolve pessoas e rotinas estabelecidas, exige cuidado na introdução de mudanças, pois rupturas drásticas em suas formas de existência podem provocar efeitos nada benéficos sobre o cotidiano das mesmas, que atingem diretamente as relações de ensino-aprendizagem que ocorrem no seu interior.

Com tantas novidades ocorrendo nos meios educacionais associadas à falta de diálogo e mesmo de preparo em torno das mesmas, o tempo da aprendizagem e o trabalho desenvolvido pelos professores nem sempre é respeitado, configurando-se, dessa forma, resultados que também nem sempre são os desejados.

Neste sentido, percebemos que em suas falas ou, até mesmo, em seus silêncios, os professores demonstram uma grande inquietação com relação às

mudanças propostas, o que por vezes parece se confundir com alguma forma de resistência ao novo.

Ao adentrarmos no universo empírico, imaginávamos encontrar um quadro muito diferente daquele que nos foi revelado.

A maioria dos professores questionados percebe a questão dos ciclos como uma forma de se tentar eliminar a repetência, mesmo que neste sistema a mesma esteja prevista, se não mais ao final de cada série, pelo menos ao final de cada ciclo.

Os documentos analisados anteriormente e que deram sustentação política à implantação do novo sistema de organização da escola, bem como as entrevistas realizadas com os gestores (Secretários de Educação, Superintendentes e Assessores), apontam para uma forma de se conceber a escola pública e gratuita mais inclusiva e menos seletiva.

Uma vez que, considerando os ciclos como uma forma mais democrática de se conceber a escola e mesmo de atender a uma nova ordem social que se apresenta, todos os alunos deveriam ter oportunidades iguais ao adentrarem nas mesmas e, a partir desse pressuposto, as escolas deveriam servir como um terreno fértil para a implantação e, até mesmo, para o sucesso desse tipo de proposta. Esta é a percepção de todos os entrevistados que fizeram parte do grupo que implantou a proposta e do grupo que imediatamente o substituiu na gestão do sistema público municipal de educação.

Consideramos importante ressaltar que pretendemos realizar nossas reflexões e análises a partir da triangulação desses dados, ora confrontando-os, ora sobrepondo-os e, por vezes, apenas destacando as questões que se apresentarem recorrentes ou mesmo inusitadas.

3.4.1 Os ciclos e o fazer docente: velhos hábitos para uma nova proposta

Logo, num primeiro momento, percebemos que a estruturação do trabalho docente nas escolas está pautada em duas lógicas distintas: a lógica seriada, que prevê retenções anuais, e a lógica dos ciclos que tem a pretensão

de superar a questão da reprovação anual para oferecer possibilidades mais amplas e abrangentes referentes à aprendizagem dos alunos.

Pudemos observar que o discurso oficial se perdeu ao longo dos anos e hoje, quase uma década depois de sua implantação, o que conseguimos afirmar é que tentativas de se compreender a escola em ciclos, bem como sua real efetivação no interior das salas de aula, vêm acontecendo de maneira pontual, em locais distintos e através de iniciativas próprias tomadas por cada professor e, em alguns casos, por cada grupo de professores.

Mesmo quem chegou à rede municipal após a implantação do sistema de ciclos não consegue incorporar sua lógica, pois muitas práticas referentes ao sistema seriado foram mantidas intactas.

Essas práticas vão desde a organização dos conteúdos, das salas de aula, das turmas e até a própria distribuição dos professores por turma. Tais práticas não colaboram para a efetivação do novo sistema e, pior, acabam por gerar uma enorme insatisfação por parte dos professores e da equipe pedagógica, além de confundir a compreensão dos pais no que se refere à forma como seus filhos estão aprendendo na escola e principalmente à forma como estão sendo avaliados.

Acreditamos ser importante destacar que está sendo entendido até aqui como lógica seriada, a forma como a escola se organizou historicamente, privilegiando alguns eixos como a disciplina, a memorização, a divisão dos conteúdos, a forma progressiva como o conhecimento deveria ser ensinado, respeitando as etapas anuais e os tão cultuados, nas décadas passadas, “círculos concêntricos” do conhecimento.

Esta forma de se conceber a escola partia do pressuposto de que tudo deveria ser ensinado a todos, de maneira linear, partindo dos conceitos mais simples para os mais complexos. Para aqueles alunos que não conseguissem se enquadrar nesse padrão de ensino, a indicação seria a de se refazer todo o caminho percorrido, diversas e incessantes vezes, até que se conseguisse alcançar o padrão desejado e predeterminado pela escola, que, como sabemos, era pautado pelos padrões sociais impostos por uma minoria composta pela elite da sociedade.

Nesse contexto, a avaliação, utilizada como uma forma de classificar os alunos e definir seu futuro nas instituições escolares, distinguindo aqueles que

conseguiriam escapar a esse destino previamente traçado daqueles que deveriam sucumbir ao mesmo, desempenha um papel preponderante e decisivo na vida escolar de muitas crianças e jovens, que buscam na escolarização uma forma de galgar degraus na escala social, pois foi assim que lhes foi ensinado que deveria ser: "estudar para ser alguém".

Ora, para aqueles que conseguiam se enquadrar, o percurso escolar seguia adiante. Mas para aqueles que não atendiam aos padrões previamente estabelecidos, a repetência, a reitência e, por fim, a exclusão dos meios escolares eram as únicas alternativas.

Neste sentido, fica estabelecido o caráter seletivo e classificatório que durante anos imperou nas escolas, sem que fosse questionado nem ao menos criticado pelos atores sociais que formavam seu cenário: professores, pais, alunos, equipe pedagógica, enfim, todos que, de forma acrítica, incorporaram esses valores como algo dado e acabado.

Dessa forma, podemos afirmar que a escola podia, e ainda pode, ser encarada como a grande produtora do fracasso escolar, juntamente com outros fatores sociais de ordem externa que serviam para corroborar tal concepção de educação e, desse modo, sentenciar de forma negativa a vida escolar de muitos que lá buscavam algum tipo de conhecimento e de chance. .

Na década de sessenta, Bourdieu já realizava suas análises sobre a forma como a escola reproduzia em seu interior os padrões sociais vigentes.

Ele iniciou sua pesquisa no princípio dessa década, aliás, marcada por uma crise profunda no que diz respeito à concepção da escola, caracterizada principalmente pelo abandono do otimismo das décadas anteriores que depositava na escola um papel importante e decisivo na superação do atraso econômico e na formação de uma sociedade mais justa.

A título de ilustração, nos remetemos a Nogueira (2002, p. 2) e a sua explicação sobre o contexto, no sentido de descrever o papel da escola na sociedade da época:

"Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantido, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por

uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais.”

Ao denunciar, de maneira fundamentada e extremamente detalhada, que a escola priorizava e legitimava os saberes oriundos da classe dominante, quando cobrava de todos os seus alunos os gostos, crenças, posturas e valores dessa mesma classe, de forma dissimulada e sempre sob a alegação de uma pretensa neutralidade, acabava por converter em diferenças cognitivas as diferenças sociais.

Tratando os diferentes de maneira igual e, ainda, definindo como parâmetro a cultura da classe dominante, essa mesma escola que prometia uma ascensão social privilegiava e contemplava os alunos oriundos das camadas dominantes da sociedade, dificultando e mesmo interrompendo o percurso dos alunos oriundos das camadas populares, ou seja, os filhos do povo.

Todavia, teóricos, figuras da política, educadores, sociólogos, enfim, pessoas preocupadas em apresentar alternativas de acesso e permanência das camadas populares no processo de escolarização e de construção do conhecimento, sempre estiveram em busca de soluções que tentassem transformar os espaços escolares em espaços mais democráticos.

Não é nossa intenção afirmar, desse modo, que a organização da escola em ciclos seja a fórmula redentora de todos os males da sociedade, muito menos colocar o sistema seriado como o grande vilão da história da educação ao longo dos anos, lançando sobre esses dois modelos uma visão maniqueísta.

Segundo Mainardes (2007), a proposta de escolas organizadas em ciclos se configura como uma tentativa de afrouxamento dos critérios de seqüenciamento e compassamento que marcam o sistema seriado. Ao se propor tal afrouxamento, a escola em ciclos, coloca o aluno como centro desse

processo, bem como seu sucesso na instituição escolar e suas diversas formas de interagir com o sistema.

De fato, o que ocorre é que a grande maioria dos professores que participaram desta pesquisa considera os ciclos como uma forma radical de se alterar a lógica que vinha imperando nas escolas, principalmente no que diz respeito à inexistência de reprovação entre os ciclos e às mudanças sugeridas em suas práticas avaliativas.

A nova concepção de avaliação é citada pelos profissionais como uma das características mais marcantes desse novo sistema, seguida pela questão dos “ritmos de aprendizagem” dos alunos, da falta de infra-estrutura e de apoio do órgão central quanto aos esclarecimentos referentes ao tema e mesmo às propostas de formação continuada. Este último aspecto, como percebemos e a interlocução com os sujeitos da pesquisa, apresenta-se como o principal entrave ao pleno desenvolvimento da escola em ciclos em São Gonçalo.

Como a intenção deste trabalho é a de relacionar o sistema de ciclos aos saberes docentes desenvolvidos pelos professores para lidar com essa nova ou diferente forma de organização da escola, achamos pertinente esboçar algumas reflexões em torno dos pressupostos que servem de base à organização das escolas desde a sua configuração tal qual ela se apresenta, com variações, na atualidade.

Para tanto, sentimos necessidade de aprofundar esses conceitos, transformando-os em categorias que passarão a ilustrar a referida análise.

Existem, atualmente, instrumentos conceituais e metodológicos que nos permitem analisar o trabalho docente de maneira particular e de forma intensa e é a partir desses instrumentos que pretendemos realizar nossas análises.

No Brasil pesquisas educacionais que privilegiam a sala de aula passaram a ter maior dimensão a partir da década de 90, destacando-se nesse cenário, a problemática dos saberes docentes. De acordo com Tardif (2002, p.86), os **saberes docentes** costumam se amalgamar ao longo da carreira, porém, o alicerce se dá nos anos iniciais do magistério, comportando,desse modo, uma forte dimensão temporal. Por outro lado, é também no início da carreira que ocorre o que alguns autores costumam chamar de “choque de

transição”, “choque de realidade” ou “choque cultural”, o que, de certo modo, irá se transformar ao longo do “fazer docente” em processo de socialização profissional.

Um estudo clássico sobre o início de carreira realizada por Eddy (apud Tardif, 2002, p. 82) no início da década de setenta distingue três etapas desse processo. A primeira etapa corresponderia à transição do idealismo para a realidade, que se configura como um verdadeiro rito de passagem, quando se passa da condição de estudante para professor.

A segunda etapa corresponderia à iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola, que, de modo velado, porém muito contundente, coloca os professores mais antigos em uma posição privilegiada sobre os novatos, inclusive com certo controle sobre os mesmos, o que vai desde a roupa apropriada para ser usada no trabalho ao tipo de comportamento “aceitável”.

A terceira e última etapa, ainda segundo os estudos realizados por Eddy (apud Tardif, 2002, p. 83) estaria ligada à descoberta dos alunos reais pelos professores, acompanhados de suas dificuldades, seus históricos de vida enfim, toda a sua subjetividade o que, quase sempre, estaria por demais distante da imagem desejada e idealizada pelos professores.

A partir de então, se inicia uma fase caracterizada pelo distanciamento dos conhecimentos acadêmicos, o que, por sua vez, irá provocar uma forma de ajuste às expectativas e concepções pré - estabelecidas sobre os alunos.

Tal fase será preponderante para que os professores passem a se questionar sobre a visão idealista partilhada pelos seus pares, principalmente entre os novatos, e que, por uma questão de sobrevivência, deve ser substituída por outra mais próxima da realidade encontrada, sob o risco de não se conseguir avançar e até mesmo de gerar um sentimento de insatisfação com relação à carreira. Este sentimento, aos poucos, pode dar lugar a uma grande sensação de frustração, um verdadeiro mal-estar profissional.

Com afirma Tardif (2002), é durante o exercício profissional que os professores vão se apropriando de novas competências inerentes ao seu ofício. Estas, por sua vez, representam o fruto da própria imersão na prática e na cultura escolar, o que nos faz concluir que a formação do professor deve ser entendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que se

inicia antes de seu ingresso nos cursos de preparação para o magistério e prossegue durante todo o tempo destinado ao exercício de sua prática profissional. A esse respeito afirma Tardif (2002, p. 88): “Com o tempo os professores aprendem a conhecer e aceitar seus próprios limites. Esse conhecimento torna-os mais flexíveis. Eles se distanciam mais dos programas, das diretrizes e das rotinas, embora respeitando-o em termos gerais.”

E prossegue o autor, de forma conclusiva: “Em suma, constata-se que a evolução da carreira é acompanhada, geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem estar pessoal no tocante aos alunos e as exigências da profissão”. (idem, p.89)

Consideramos relevante destacar que a literatura consultada aponta para o fato de que é muito difícil confiar em uma divisão linear e distinta da carreira, que atenda a todos os professores de forma abrangente e qualitativa. Situações diferenciadas com relação à consolidação das competências e até mesmo aos conflitos vividos pelos professores, ao longo de suas carreiras, podem ter provocado um certo desequilíbrio em seus históricos docentes .

Neste sentido, podemos afirmar que a conjuntura social e de empregabilidade muito difícil que caracterizou o início da década de oitenta colaborou para que alguns professores perseverassem numa profissão pela qual não mais sentiam algum, ou mesmo nenhum, interesse.

Em contrapartida, constatamos que a relação entre saberes profissionais e carreira comporta uma forte dimensão temporal, como já afirmamos anteriormente, e que entre os professores é comum associar a idéia do tempo de carreira ao domínio progressivo das situações de trabalho. Neste contexto, quando uma situação de trabalho diferente da convencional e ordinária é apresentada, é muito comum que a mesma cause algum tipo de mal-estar e, até mesmo, de insegurança nos atores envolvidos.

Nesse caso, seria uma ruptura com aquilo que parecia óbvio, estava quieto e, aparentemente, bem organizado. Enfim, uma ruptura com os saberes experienciais tão valorizados pelos professores em seu fazer cotidiano.

A organização da escola em ciclos pode bem representar esse tipo de ruptura com o convencional, o que termina por desestabilizar as bases desse

“pseudo” domínio das situações de trabalho docente presentes no imaginário dos professores mais experientes.

Observamos que mesmo entre os professores novatos a tendência é a de assumir os valores do grupo que os recebe, partilhando sua vivência profissional para, desse modo, tornar-se um membro familiarizado com a cultura posta de sua profissão.

Tardif (2002, p.101) cita Giddens e seu conceito de **rotinização** para estabelecer uma associação entre saberes, tempo e trabalho:

“Este conceito se aplica a um número muito grande de pesquisas que colocaram em evidência o caráter rotineiro do ensino e a importância das rotinas para entender a vida na sala de aula e o trabalho do professor... À semelhança dos modelos cognitivos simplificados da realidade, as rotinas são modelos simplificados da ação: elas envolvem os atos numa estrutura estável, uniforme e repetitiva, dando assim ao professor a possibilidade de reduzir as mais diversas situações a esquemas regulares de ação, o que lhe permite, ao mesmo tempo, se concentrar em outras coisas.”

No caso específico de rede municipal de São Gonçalo, palco da presente pesquisa, e com base nessa perspectiva, que passa desde a cultura escolar aos saberes experienciais e à própria questão da rotinização do fazer docente, podemos afirmar que uma proposta de reorganização escolar através dos ciclos balançou, e ainda balança, as estruturas postas das salas de aula.

Esta desestruturação e a falta de investimento e continuidade na formação do professor, por parte do poder público, e até mesmo pela ausência de uma política pública de acompanhamento constante dos ciclos e de seus desdobramentos ao longo desses oito anos desde sua implantação, com certeza, não poderiam favorecer a efetivação dessa proposta em larga escala no interior das escolas, em suas salas de aula.

Podemos ainda afirmar que a falta de investimentos na formação continuada de professores colabora para a construção de uma forma de educação acéfala, onde ninguém se sente responsável pelo sucesso (ou não) da proposta em vigor. Em outras palavras, ao longo dos anos, a proposta parece estar sob a responsabilidade de cada escola e de cada professor, o que obscurece a idéia de rede.

Desse modo, não seria leviano afirmar que na Rede Municipal de São Gonçalo, não está se configurando um único sistema de organização da escola em ciclos, mas vários, distintos, típicos e peculiares sistemas dentro da mesma “rede”.

Ao se propor uma mudança dessa magnitude e não se oferecer as escolas e aos professores o apoio necessário e desejado pelos mesmos_ questão para além de recorrente nas mais diversas respostas dadas nos questionários aplicados e analisados_ o poder público acaba por fragilizar o tipo de “*contrato*” estabelecido, de forma velada, entre escolas, professores, alunos, comunidade e gestores da educação municipal.

Os professores sentem-se ameaçados em seus domínios e ao mesmo tempo carentes de conhecimentos, competências, saberes e habilidades que dêem conta de seu desempenho e efetivação frente a essa nova proposição de organização das escolas.

Neste sentido, podemos afirmar que esse conjunto de fatores pode vir a contribuir para gerar nos atores envolvidos um sentimento de “abandono a própria sorte”.

Na maioria das respostas analisadas, aponta-se para a necessidade de buscar novos ou diferentes conhecimentos para lidar com os ciclos, em especial sobre as questões avaliativas.

Assim, percebemos nas falas dos professores uma forte tendência a se buscar, por iniciativa própria, estratégias para a construção de diferentes saberes que, na visão dos mesmos, dariam conta dessa nova forma de organização da escola.

Essas iniciativas passariam por uma decisão individual, na maioria dos casos observados. Porém, constatamos alguns casos pontuais de tentativas coletivas que envolveriam, além do grupo de professores de determinada escola, também a equipe técnica.

Neste sentido, concordamos com Tardif (2002, p.102), quando ressalta:

“A organização do tempo escolar em etapas, ciclos, e anos, e a vida na sala de aula em função das estações do ano ou das festas do calendário religioso ou civil marcam também, como pontos de referências coletivos, os saberes dos professores sobre sua prática, as aprendizagens que os alunos realizam na

escola e as relações com os pais e a comunidade no em torno da escola.”

Ainda nesta perspectiva, uma significativa parcela das respostas analisadas referentes aos questionários aplicados aponta para a questão dos ritmos individuais e das mudanças que o novo sistema gerou na forma de se trabalhar e mesmo de compreender a avaliação realizada com os alunos nas escolas.

Cabe ressaltar que também realizamos algumas observações, ainda que assistematicamente, sobretudo em reuniões de planejamento ocorridas nas escolas analisadas, o que em muito contribuiu para que entendêssemos melhor o universo pesquisado, servindo ainda para cotejar com os dados produzidos pelos instrumentos de pesquisa utilizados. Tal cotejamento foi fundamental para a realização de análises sobre a relação entre os tempos escolares, os saberes docentes e a cultura escolar²⁴, dando certa ênfase às práticas avaliativas.

3.4.2 A questão da avaliação: um aspecto relevante para a implementação da proposta

Conforme Luckesi (2005), um clássico nos estudos sobre avaliação, Hoffman (2004) e Vasconcellos (2000), a prática avaliativa leva em consideração a construção do conhecimento, partindo da confiança na possibilidade de os educandos aprenderem, tendo como base suas crenças, seus valores, seus interesses, enfim, suas histórias de vida.

Neste sentido, a avaliação é entendida como uma interação, uma troca e até mesmo uma negociação entre o avaliador e o avaliado sobre determinado objeto, de tal forma que sua característica principal é a do confronto, da correlação de expectativas entre o desejado e o alcançado, o que levaria ambos a uma reflexão acerca do mesmo.

²⁴ A cultura escolar é aqui entendida como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no interior das instituições educacionais. ... trata-se do modo de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar o segmento docente, bem como os demais segmentos da escola , a interagir com os companheiros e outros membros da comunidade educacional e a integrar-se na vida cotidiana da escola.”(VIÑAO FRAGO,apud REIS, 2004, p.60)

Podemos afirmar que os conceitos básicos envolvidos nessa proposta avaliativa são a emancipação, a decisão democrática, a transformação da realidade e a crítica.

Sua concepção político-pedagógica está centrada na idéia libertadora e o seu compromisso é o de auxiliar os sujeitos no sentido de buscar a condução de sua própria história, gerando alternativas próprias de solução para os obstáculos encontrados no decorrer do ato educativo.

Diante desse contexto, o professor assume o papel de coordenador e orientador dos trabalhos avaliativos dos alunos, promovendo situações e tarefas que favoreçam o diálogo, a discussão e por fim a busca da análise crítica acerca de determinado conteúdo.

A avaliação é compreendida, ainda, como elemento integrante do processo educacional, alimentando-o, sustentando-o e orientando toda e qualquer intervenção pedagógica que se faça necessária, sempre de maneira contínua e sistemática.

Ao colocarem a questão da avaliação no centro da discussão relacionada aos ciclos, em detrimento de outras questões que poderiam embasá-la, os professores demonstram atrelar esta questão à própria cultura escolar e percebem, enquanto mudança ocorrida de fato, apenas as ações voltadas à avaliação.

Justificamos a afirmativa acima através de declarações, como a relatada abaixo. Ao ser questionada sobre como entenderia a diferença entre o sistema de ciclos e o sistema seriado, a professora nos respondeu que:

“O sistema de ciclos tem por objetivo a qualidade do ensino e, portanto seu método avaliativo é mais qualitativo que quantitativo. Já o sistema seriado vê o método avaliativo como método de reter o aluno na série na qual não conseguiu alcançar determinados objetivos, não permitindo ao aluno a oportunidade de seguir adiante e aproveitar aquilo que já aprendeu.” (Professora X, Escola Delta)

Entretanto, a mesma professora, quando solicitada a relatar um episódio vivenciado pela mesma e que estivesse relacionado aos ciclos, afirma que:

“Não foi muito agradável, pois tive que explicar para mães de alunos com baixo rendimento o porquê de ter que aprová-los ,mostrando que a **segunda série** não reprovava e que mesmo

sabendo das limitações dos alunos eles teriam que passar adiante. Mesmo sem compreender as mães concordaram e no ano seguinte reclamaram por seus filhos estarem com dificuldades na **terceira série**²⁵, pondo a culpa em mim que aprovei seus filhos sem eles terem condições de passar.” (Professora X, Escola Delta)

Percebemos que, neste contexto, a função da escola e, conseqüentemente, da avaliação é a da conservação e reprodução da sociedade. Assim, as práticas escolares são exercidas com base em um modelo autoritário em que tal perspectiva da avaliação passa pela idéia de que as notas funcionam como uma rede de segurança, vale dizer, controle exercido pelos professores sobre seus alunos e mesmo sobre seu fazer docente.

Neste sentido, afirma Perrenoud (1999, p.14):

“A escola conformou-se com as desigualdades de êxito por tanto tempo quanto elas pareciam” “na ordem das coisas”. É verdade que era importante que o ensino fosse corretamente distribuído e que os alunos trabalhassem, mas a pedagogia não pretendia nenhum milagre, ela não podia senão “revelar” a desigualdade das aptidões. Dentro dessa perspectiva, uma avaliação formativa não tinha muito sentido: a escola ensinava e, se, tivessem meios intelectuais os alunos aprendiam. A escola não se sentia responsável pelas aprendizagens, limitava-se a oferecer a todos a oportunidade de aprender: cabia a cada um aproveitá-la! A noção de desigualdade das oportunidades significou, até um período recente, nada além disto: que cada um tenha acesso ao ensino, sem entraves geográficos ou financeiros, sem inquietação com seu sexo ou sua condição de origem.

Esse controle, porém, não garante qualidade aos processos desenvolvidos na escola; basta voltar o olhar para as estatísticas educacionais e o que elas nos revelam: a avaliação classificatória, partindo da idéia de seleção, mascara as reais falhas do processo educativo e não sugere nenhum encaminhamento para superá-las, uma vez que apenas discrimina e seleciona o aluno acima de qualquer coisa.

Por outro lado, a avaliação formativa que fundamenta a idéia dos ciclos, defendida em inúmeras pesquisas (Arroyo,1991; Freitas,2003; Krug,2002; Knoblauch,2004; Lima,2002; Mainardes,2007; Perrenoud,2004;

²⁵ Os grifos justificam-se pelo modo como a professora se refere às etapas dos ciclos, demonstrando que sequer a nomenclatura oficial foi incorporada, o que já é suficiente para provocar uma enorme confusão conceitual que ultrapassa os muros da escola, visto que o relato trata de uma certa contenda da professora com alguns responsáveis por conta da ausência da reprovação prevista no interior dos ciclos.

Vasconcellos,1999), enfatiza a epistemologia do contexto de sala de aula ou, ainda, o estudo crítico dos conhecimentos já acumulados pela ciência e os diversos saberes de todos os atores envolvidos. Nessa concepção, professor e aluno desempenham papéis diferentes e atuam como parceiros no processo de ensino e aprendizagem.

Essa parceria, porém, confere ao professor, por ser mais experiente, o papel de facilitador e de mediador do acesso do aluno aos conhecimentos. Assim, da mesma forma que o professor faz a mediação entre o conhecimento e o aluno, a avaliação deveria servir como instrumento dessa mediação.

Nesse sentido, o professor deveria utilizar a avaliação durante todo o processo de ensino-aprendizagem, observando como o aluno está apreendendo o conhecimento, que dificuldades vêm enfrentando e que reformulações em seu método de ensino devem ser realizadas para que todos os alunos obtenham êxito.

Acreditamos que este seja o maior desafio encontrado para que as propostas de ciclos sejam, de fato, implementadas: a cultura escolar posta, que preconiza que todo professor deve ensinar tudo o que sabe a todos os seus alunos do mesmo jeito e, o que é pior, todos devem aprender tudo exatamente da mesma maneira.

Partindo desse pressuposto, resolvemos aprofundar um pouco mais o nosso olhar sobre a cultura escolar, seus desdobramentos e impactos no trabalho docente e nas propostas implementadas pelas escolas, mais precisamente, no que tange à sua organização em ciclos.

Acreditamos, ainda, na escola como um espaço de recriação, construção e reconstrução constante da prática pedagógica, com vistas ao atendimento da demanda que os novos tempos originam; nessa concepção as diversas possibilidades de aprendizagem e socialização podem acontecer, de fato, para todos e todas que lá estiverem.

Percebemos que “os ventos da mudança” estão soprando nas escolas e, por que não dizer, na sociedade como um todo. Contudo, para que a apropriação da mudança pelos atores envolvidos e, ainda, para que os mesmos não se sintam apenas executores dessas mudanças, e sim protagonistas, estes “ventos” não podem se transformar em verdadeiros “furacões” que varrem tudo que encontram pela frente, não restando “pedra

sobre pedra”. Afinal, “... há na escola uma mudança em curso. Uma mudança que quebra a lógica burocratizante na escola da modernidade e permite que os tempos de vida inundem os tempos de escola”. (Moll, 2004, p.101)

Os ciclos podem representar exatamente essa mudança de hábitos, de atitudes, de fazeres e da própria cultura escolar, construída e consolidada ao longo dos anos por uma força disciplinadora, que possui como base a contenção dos corpos e a regulação dos conteúdos previamente selecionados, como serão ensinados. Além disso, ainda se percebe a “perversa” prática de, aprioristicamente, determinar quem conseguirá aprender e quem deverá ficar pelo caminho, seguindo rigorosamente o modelo de avaliação que acompanha essa mesma cultura. Segundo Perrenoud (1993, apud Paro, 2001, p.47): “Mudar a avaliação significa, provavelmente, mudar a escola”.

Concordamos com tal afirmativa, uma vez que este deve ser um processo vinculado a todos os atores da comunidade escolar: pais, alunos, professores, diretores, equipe técnico-pedagógica, funcionários. Justamente por envolver diversos atores, de diferentes posições, sua complexidade torna-se latente.

A própria estrutura escolar, durante anos a fio, sedimentou na “nota”, na “aprovação” e na “reprovação” os pressupostos que supostamente garantiriam sua base, partindo de um discurso voltado sempre para a “escola de qualidade”.

Uma proposta que se coloca na “contramão” desse discurso, como é a proposta dos ciclos, não poderia deixar de despertar nos atores envolvidos, principalmente nos professores, o sentimento de que a ausência de reprovação dentro dos ciclos estaria atrelada a uma suposta “diminuição da qualidade” do trabalho desenvolvido nas escolas e, conseqüentemente, por eles mesmos.

3.4.3 Os saberes experienciais e a nova proposta: que caminhos seguir?

Percebemos, através das respostas dos professores, esse tipo de sentimento reforçado em suas falas e, até mesmo, presente em seus silêncios ao serem questionados sobre como entendem o sistema de ciclos e o que teria, possivelmente, mudado em sua prática:

“Sinceramente, entendo pouco ou muito pouco. Entendo que a retenção só acontecerá ao final de cada ciclo de aprendizagem e que a avaliação é qualitativa”. (Professor, Escola Alfa)

“Um trabalho que deve ser realizado de forma diversificada e individualizada, visando atender as dificuldades e ritmos de cada um, envolvendo uma série de materiais e estratégias pedagógicas.” (Professor, Escola Alfa)

“Infelizmente quase nada, porque a implantação do sistema de ciclos não foi anexada a possibilidades pedagógicas que tornassem a nossa prática pedagógica efetivamente definida para tal. Os professores ficaram meio perdidos e os livros não foram adaptados para o sistema.” (Professor, Escola Alfa)

“Não mudou muita coisa, pois o sistema de ciclos não é completamente efetivado pelo sistema educacional que trabalhamos. A começar pelo número de alunos em sala de aula, livros seriados, falta de material pedagógico, falta de sala de recursos, etc.” (Professor, Escola Alfa)

“Quando iniciei o meu trabalho como docente, o ensino por ciclos já estava implantado, então não tenho padrão para comparar, pois não vivi o antes”. (Professor, Escola Alfa, grifo nosso)

“Não mudou em muita coisa, exceto na preocupação daqueles que não alcançaram os objetivos, para os quais seria necessária uma revisão dos mesmos”. (Professor, Escola Alfa)

Desse modo, podemos afirmar que, embora a nova forma de organização tenha a tendência de ser mais inclusiva, não há evidências de que a prática e até mesmo a lógica de se conceber a escola tenha sido, de fato, alterada.

A simples dicotomia entre séries e ciclos poderia nos levar a uma cilada, achar que um é bom e o outro ruim; um atende aos anseios dos alunos e o outro não. Enfim poderíamos cair no maniqueísmo e polarizar a discussão entre pontos a favor e contra o que absolutamente não daria conta de justificar nossas análises e ainda, empobreceria a discussão.

Ao contrário, percebemos que há um novo modelo de prática pedagógica inclusiva, não seletiva, não discriminatória que vem tentando se consolidar através dessas diferentes propostas de organização das escolas e que deveriam estar se sedimentando na real incorporação dos valores defendidos pelas mesmas, por todos os envolvidos, para muito além da retórica em torno desses valores.

A falta de clareza conceitual em torno desses valores (como igualdade, inclusão, democratização dos saberes, respeito às individualidades) entre os atores envolvidos, bem como a ausência de explicações mais consistentes e princípios mais factíveis e próximos da realidade das salas de aula sobre as propostas de ciclos implementadas ao longo das décadas passadas, têm colaborado para que haja uma disputa de forças entre o que faz parte do ideário tradicional e o que faz parte do ideário progressista, gerando um conflito que em nada colabora para a efetivação dessas mesmas propostas.

Há que se ter cuidado para que essa ausência não venha a contribuir para aquilo que Apple considera como uma forma de apropriação, pela ala tradicional e conservadora, em benefício próprio, do discurso proferido pela alas mais progressistas (Apple, 2003).

Partindo dessa constatação, concordamos com Mainardes (2007, p.194) sobre:

“O fracasso dos partidos progressistas em garantir uma democracia participativa e uma educação igualitária pode abrir espaço para que partidos conservadores (e suas agendas) retomem o poder e desencorajar aqueles profissionais da educação e pesquisadores que poderiam dar suporte as críticas.”

Entretanto, reconhecemos ser necessário acreditar e buscar pistas que cada vez mais nos levem ao encontro da possibilidade de ainda termos um tipo de educação que “... reconheça e se oponha na prática as desigualdades sociais diversas, que ajude os alunos a investigarem como o seu mundo e as suas vidas chegaram a ser o que são, e que considere seriamente o que deveria ser feito para se alterar substancialmente tudo isso.” (Apple, apud Mainardes, 2007, p.194)

Com relação a estratégias de construção de “novos” ou diferentes conhecimentos para se trabalhar com os ciclos, alguns poucos professores dividem-se em haver sentido necessidade de se buscar através de iniciativas individuais e de não haver sentido necessidade de buscar esses “novos” ou diferentes conhecimentos que dessem conta da nova realidade.

Neste caso, ao referirem-se aos conhecimentos, quase todos os relacionaram à questão da avaliação.

Com respeito à questão da construção de estratégias para aquisição de novos ou diferentes conhecimentos que os auxiliassem a implementar o novo

sistema proposto, as repostas foram quase 100% afirmativas e giraram em torno de estratégias individuais e, poucas vezes, coletivas.

Desse modo, criaram espaços para debate no interior das escolas e a cada encontro discutiam e estudavam coletivamente um novo tema relacionado aos ciclos, quase sempre relacionado à avaliação.

A questão curricular, e mesmo o processo de seleção de conteúdos não foram citados, bem como a estruturação desses conteúdos.

Como já afirmamos anteriormente, percebemos que, mesmo nas escolas com algum nível de participação, a lógica de se pensar a escola ainda está amparada em vários dos pilares que sustentam a lógica seriada, porém com algumas mudanças em discreto processo de realização.

Estratégias institucionais não foram citadas, embora a rede possua um Centro de Referência em Formação Continuada, em pleno funcionamento desde o início de 2005,²⁶ o que consideramos um dado curioso.

A grande maioria dos professores refere-se à falta de uma discussão contínua relacionada ao sistema implantado e mesmo as que se mostraram mais resistentes à idéia gostariam de maiores conhecimentos e esclarecimentos que pudessem auxiliar seu fazer cotidiano.

Muitas respostas alertam para a falta de continuidade das políticas públicas desenvolvidas na rede municipal e da falta de autonomia das escolas.

Nesse caso, mesmo tendo havido tentativas de diálogo com as escolas, as mesmas nos pareceram um tanto incipientes, inclusive devido ao canal de comunicação utilizado entre escola e Secretaria de Educação no momento da implantação dos ciclos: os Orientadores Pedagógicos.

Observamos que as diversas reuniões realizadas com os Orientadores Pedagógicos com o objetivo de estabelecer um canal de comunicação constante com as escolas, durante o ano que antecedeu a implantação dos ciclos, não se mostraram suficientes o bastante para dar conta da efetivação da proposta nas escolas. Contudo é justo aqui sublinhar, como já afirmamos

²⁶ O CREFCON fica situado no bairro de Neves e ocupa um espaço de um CIEP municipalizado desde o início do ano de 2005. A proposta de Centro de Referência em Formação Continuada teoricamente existe na rede municipal, porém não é objetivo desta pesquisa aprofundar - se em dados referentes a este setor. Consideramos apenas como uma interessante sinalização o fato de o mesmo não ter sido citado em nenhuma das repostas dadas pelos professores ao se referirem as estratégias de construção de diferentes saberes que os ajudassem a compreender, para melhor aplicar, o sistema de ciclos em suas respectivas escolas.

anteriormente, que todas as escolas foram consultadas, tendo, inclusive, atendido a solicitação da Secretaria de Educação de enviar sugestões, através de documentos elaborados nas próprias escolas com a participação do professor, sobre a melhor maneira de se implantar os ciclos.²⁷

A fala destacada abaixo serviu como um alerta para tal constatação:

“Quando o ciclo foi implantado estava com a 1ª série. Tinha entrado na rede no mesmo ano, vindo da rede privada. Lembro como se fosse hoje. Foi um terror! Não se falava em outra coisa. Os alunos vão passar sem saber. Tive que rever minha prática. Repensar o que realmente é avaliar. Uma autora que marcou minha prática nesse período: Jussara Hofmann. Aproveitar cada descoberta do aluno, cada passo, cada avanço. O ciclo obrigou o professor a aprimorar seu olhar, transformando-o em um olhar holístico”. (Professor, Escola Beta, grifos nossos)

Outro fator que também consideramos relevante é que contamos, nessa rede municipal de educação, com uma alta rotatividade nas funções de Orientador Pedagógico, o que por sua vez pode ter contribuído para que a proposta oficial não fosse suficientemente trabalhada, dialogada, debatida, discutida e até mesmo explicada nas escolas, como se imaginava no nível central de gestão.

Sinalizamos para o fato de que essa alta rotatividade na função perpassa por questões políticas, além de questões referentes a remanejamentos, que por vezes também seguem orientação política, uma vez que, como já citado anteriormente, a rede municipal oscila desde 1992 entre ter e não ter eleições para diretores de escola e que isso, de alguma maneira, reflete nos outros cargos. Afinal, também os Orientadores Pedagógicos são considerados “cargos de confiança” só que dos próprios diretores, que os indicam e depois solicitam sua saída, alegando “falta de compatibilidade ideológica”.

Tal prática pôde ser observada não só durante a pesquisa como também no tempo em que estivemos atuando diretamente nas escolas, inclusive ocupando a referida função.

Outro aspecto que consideramos merecer certo destaque é o fato de que muitos professores referem-se à retenção por conteúdos, deixando

²⁷ Ver cópias dos documentos enviados pelas escolas em anexo.

implícito em seus discursos uma prática ainda adotada que caracteriza um outro tipo de retenção, utilizada como uma forma de burlar a impossibilidade de reprovação dentro dos ciclos: **a reprovação por insuficiência de frequência.**

Prevista nos documentos que deram sustentação aos ciclos na rede municipal, a reprovação por insuficiência de frequência ainda é um artifício muito utilizado por algumas escolas para reprovar o aluno, mesmo que ele não possua nenhuma falta e, nestes casos, as escolas, quase sempre, contam com o apoio da família, como já afirmamos anteriormente.

No entanto, esse tipo de procedimento quase nunca é comentado pelos professores que, por vezes, deixam escapar que precisam utilizar alguma forma de retenção, quando percebem que os alunos não “estão preparados” para seguir adiante dentro dos ciclos. Nesses casos, alegam que a reprovação seria menos prejudicial ao desenvolvimento do aluno do que a simples “passagem” para a etapa seguinte.

Tal prática pôde ser identificada em algumas falas, atitudes ou mesmo silêncios, que nossos questionamentos interpretaram como reticentes no que se referia ao avanço dos alunos dentro dos ciclos e de como se dava sua dinâmica. Outra forma de analisar as respostas e que nos conduziu a tais constatações foi o processo de observação realizado nas escolas, que, embora não tenha ocorrido em todas elas de forma sistemática, nos ajudou a compreender melhor o contexto pesquisado.

Alguns professores admitiam que, com relação às mudanças ocorridas em sua prática, se destacavam aquelas relacionadas com a “forma” de avaliar seus alunos.

Neste sentido, destacamos algumas respostas:

“Minha forma de avaliar é um cuidado maior com os alunos das etapas que não retém. É preciso toda uma conversa para explicar sua ida para outra etapa, sem que ele tenha dominado os conteúdos da etapa em que está”. (Professor, Escola Beta)

“Entendo como uma forma continuada da aprendizagem, onde não se retém o aluno nas etapas iniciais, dando-lhe a chance de avançar mais rapidamente, diminuindo a evasão escolar.” (Professor, Escola Beta)

“Eu, particularmente me preocupei muito, pois desde que entrei no município fiquei com alfa, hoje 1ª etapa. Vivenciei o “antes” e o “depois” da implantação dos ciclos e percebi que estava sobre mim uma grande responsabilidade: fornecer os meios para que os meus *pequenos*, mesmo aqueles que vieram sem nenhum tipo de preparo de pré-escolar, conseguissem alcançar os objetivos básicos para essa fase.” (Professor, Escola Beta)

Por outro lado, percebemos que, mesmo que a escola voltasse a se organizar de forma seriada, hoje, ela não seria mais a mesma, pois o fazer docente sofreu mudanças que estão refletindo diretamente no cotidiano das salas de aula, ainda que nem todos os professores estejam conscientes disso.

Mesmo para aqueles professores que não acreditam na proposta e ainda demonstram alguma forma de resistência, “nada será como antes”, pois muitos compreendem o sistema de ciclos como:

“... uma proposta pedagógica que tem por objetivo principal respeitar as individualidades dos alunos, ou seja, oferecer uma margem de tempo maior para o educando assimilar o processo de leitura e escrita, visto que nem todos têm a mesma bagagem histórico-social e não assimilam o conhecimento da mesma maneira. Com esse sistema se faz necessário desenvolver métodos adequados respeitando o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do educando, bem como prever a necessária flexibilidade.” (Professor, Escola Beta)

Ou até mesmo como:

“Um sistema que prevê o controle da evasão e do atraso escolar, uma vez que os alunos encontram nele um tempo maior para que sejam atingidos os objetivos propostos tanto para o primeiro quanto para o segundo ciclos.” (Professor, Escola Beta)

“... uma continuidade do processo ensino-aprendizagem e não um fim como era no sistema seriado.” (Professor, Escola Delta)

“... um sistema que veio com a finalidade de resolver o drama da repetência, permitindo ao aluno um pouco mais de tempo para aprender a ler e a escrever.” (Professor, Escola Beta, grifo nosso)

Ao realizar nossas análises, pudemos perceber, em quase todas as respostas dadas, que o sistema de ciclos deu ao aluno uma maior visibilidade, inclusive e principalmente para aquele que não conseguia “acompanhar a turma” e que no antigo sistema seriado fatalmente seria esquecido em algum canto da sala, deixado de lado e abandonado à própria sorte, até que,

esquecido de vez, se evadisse, ou seja, desaparecesse de fato, pois para muitos professores ele já não estava mais ali.

Neste sentido, podemos constatar a afirmativa acima através de diversas respostas analisadas, tais como:

“Além de procurar me ater mais a avaliação diária, temos a preocupação de dar uma atenção mais individualizada aos alunos que estão numa determinada etapa sem ter o domínio sobre os conteúdos trabalhados na fase anterior.” (Professor A, Escola Gama)

“Com certeza a implantação do ciclo me fez rever a forma de avaliar. Antes, no processo seriado a avaliação era feita apenas para classificar o aluno e com o sistema de ciclos abandonei o simples ato de verificar para classificar, assumindo uma postura investigativa, pois passei avaliar a maneira como o aluno constrói seu conhecimento.” (Professor B, Escola Beta)

“Acredito que a mudança maior foi no sentido da avaliação, que se tornou mais abrangente, visto que abolimos os conceitos e começamos a nos deter no dia-a-dia dos nossos alunos.” (Professor C, Escola Beta)

“Ter que observar mais intensamente o avanço dos alunos, individualmente.” (Professor D, Escola Beta)

O fato é que atualmente, devido ao novo sistema, este aluno ainda está lá, o que, por conseguinte, por mais paradoxal e até mesmo cruel que possa parecer, nos leva a pensar que parecer um “incômodo”, conforme várias vezes demonstrado pelos professores pode ser bem melhor para esses mesmos alunos do que parecer que não existe, que é invisível.

Tal análise nos foi sendo revelada, desestruturando nossa percepção sobre o assunto, a partir de respostas como:

“O sistema de ciclos foi implantado para diminuir o alto índice de repetência e a inclusão de todos na escola. Propõe uma revisão na forma de entender o conhecimento, a aprendizagem e de trabalhar a organização da escola e um currículo mais adequado em uma escola para todos e não apenas para os melhores”. (Professor E, Escola Gama)

“Adaptação ao planejamento: uma maior atenção pedagógica aos alunos mais lentos, mais fracos ainda em desenvolvimento no ciclo, que por não terem sido retidos estão aquém dos alunos que já desenvolveram a aprendizagem.” (Professor F, Escola Delta)

“Foi necessário uma atenção maior para aqueles alunos que ao chegar a uma outra etapa de um ciclo, demonstraram-se ainda em processo de aquisição de conteúdos trabalhados na etapa anterior ou ciclo anterior. Esta atitude me levou a adaptar o planejamento das aulas a níveis diferentes de conhecimentos.” (Professor G, Escola Delta)

Ousamos acreditar que talvez a partir desse “pseudo-incômodo”, sentido pelas escolas com as mudanças propostas pelos ciclos, esta venha a reinventar-se e, reinventando-se, venha a atender de fato e de direito todos aqueles que a ela vierem, sem distinção, sem seleção, sem destinos selados aprioristicamente, mas repleta de vida, de novos tempos e de espaços que possibilitem a inclusão de todos e todas no mundo contemporâneo em reais e concretas condições de igualdade.

Reconhecemos, porém, que não podemos partir do pressuposto ingênuo e simplista de que os ciclos por si só dariam conta de todos os problemas enfrentados pela escola e que, muito menos, os professores sozinhos poderiam arcar com todo o ônus provocado por mudanças tão profundas e significativas no interior dessas escolas.

Reconhecemos, ainda que, até mesmo a forma de se conceber essa “nova” escola vem se delineando a partir de diferentes propostas apresentadas por diferentes redes, com suas especificidades, subjetividades e particularidades, mas que no fundo possuem a mesma tônica: mudar os rumos da educação que por ora se apresenta e que caso não sinalizasse para nenhuma forma de problema e questionamentos em seu interior, em sua mais pura forma de existir, não estaria sendo alvo de tantas investidas de transformação.

Nesse sentido, algumas repostas nos levam a refletir que algo precisa ser feito e que a escola não pode mais continuar se apresentando como um fértil campo de experiências, que nem sempre respeitam seus ritmos sua cultura e até mesmo, como já afirmado anteriormente, o trabalho docente lá desenvolvido.

Desse modo, ousamos afirmar que as escolas e a educação como um todo precisam de avanços, que superem tantos experimentos e que dêem conta das desigualdades que insistem em permanecer e se consolidar em seu interior.

Neste sentido, é significativa a contribuição da Professora G, Escola Delta:

“Um sistema que veio para mudar a maneira de avaliar o aluno, dando a este uma maior possibilidade de aprender a ler e a escrever ou desenvolver competências relacionadas a determinada série num tempo maior, ou seja, o aluno tem a oportunidade de acompanhar a sua turma e superar suas dúvidas no decorrer dos anos seguintes. Isto, porém, nem sempre acontece devido ao grande número de alunos em sala de aula. O professor fica sem apoio efetivo para dar conta de resolver as dificuldades relativas aos conteúdos, além dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.”

Essa reflexão foi corroborada pelas Professoras H, I e J:

“Entendo que a proposta do sistema de ciclos é uma proposta que coloca o aluno como agente principal da educação, dando maior importância às conquistas de cada um e ao tempo que cada ser humano (individualizado) necessita para finalizar etapas de aprendizagem. Porém, não posso deixar passar despercebido que para se implantar este sistema de educação em nossas escolas dependemos de uma estrutura mais trabalhada do que a que temos na atualidade e tínhamos a dez anos atrás. Hoje, temos salas cheias (40 alunos), falta-nos: apoio (fora da sala) profissionais especializados, materiais didáticos, etc.” (Escola Delta)

“Entendo como uma nova organização do processo educacional com o objetivo de amenizar problemas tais como: evasão escolar, alto índice de reprovação e um tempo maior no processo de alfabetização. Embora tais objetivos estejam teoricamente organizados, percebo que na prática cotidiana os problemas parecem só aumentar.” (Escola Delta)

“Como um sistema que até poderia funcionar, desde que alguns caminhos fossem revistos. Esbarramos na dificuldade maior de todo esse sistema que é fazer com que os pais entendam todo esse caminho. A ficha avaliativa torna-se um grande problema quando você se depara com pais analfabetos.” (Escola Beta)

Consideramos pertinente ressaltar que, mesmo que tenhamos consciência de que a discussão, o debate e até mesmo o simples ato de se

tentar repensar a organização das escolas possa estar colaborando para sua “reinvenção” no sentido de atender melhor as necessidades dos alunos que lá se encontram ou que ainda venham a se encontrar, há o risco iminente de oferecermos a toda uma geração de alunos não mais a **exclusão da escola, mas a exclusão na escola** a partir de práticas confusas, tanto para os professores quanto para os pais e alunos. Tais práticas, num primeiro momento, parecem mobilizar, porém, mais adiante podem causar um efeito contrário aquele desejado: **a total desescolarização desses alunos.**

Tal hipótese nos foi levantada a partir de algumas respostas relacionadas à maneira pela qual os professores entendem o sistema de ciclos e definem as mudanças que teriam ocorrido em sua rotina, em seu fazer docente, como as que se seguem:

“Entendo como uma tentativa de melhorar o índice de evasão, muitas vezes, relacionado com a repetência. Há também a preocupação maior com a avaliação, já que no sistema de ciclo ela não fica restrita a provas e testes”. (Professor, Escola Delta)

“Obtive mais trabalho. Porque acabamos por ter que alfabetizar em quase todas as etapas do ciclo, apesar de saber que esta é a proposta dos ciclos: vai e vem”. (Professor, Escola Alfa, grifo nosso).

“Honestamente, entendo que querem aprovar alunos sem competência. E onde fica o papel do Educador? O incentivo de ensinar? Sabendo que aprendendo ou não o aluno não é retido em algumas etapas?” (Professor, Escola Alfa, grifo nosso).

“Como uma forma de baixar o índice de repetência nas estatísticas. Uma vez que não podemos reter os alunos em determinados ciclos, sendo que muitos não alcançam os objetivos propostos”. (Professor, Escola Alfa)

“Sinceramente, não vi diferença na rede municipal de São Gonçalo. Acredito que não fomos devidamente capacitados para trabalhar com essa mudança, apenas mudou-se a nomenclatura, pois o trabalho continua o mesmo. Além de continuarmos trabalhando de maneira seriada, há os alunos que avançam de etapa sem ter atingido os objetivos da etapa anterior.” (Professor, Escola Alfa)

Enfim, em se tratando dos novos tempos que se apresentam e para além de alfabetizar esses alunos, que as práticas pedagógicas tradicionais durante muito tempo “expulsaram” da escola, precisamos assumir o

compromisso de oferecer, a esses mesmos alunos, o acesso à cultura letrada, de modo que compreendam seu espaço, seu lugar, seu tempo e intermedeiem as mudanças que se fizerem necessárias para que seu futuro seja menos nebuloso do que seu presente. Afinal, a abordagem dos problemas sociais, entre os quais o fracasso escolar, é fenômeno da mais alta complexidade: “...quem investiga e analisa com seriedade o desenvolvimento de problemas sociais não tem dúvidas sobre a complexidade cada vez mais crescente da natureza e das dimensões que envolvem esse campo. (Pooli & Costa, in Moll, 2007,p.148)

Não nos resta a menor dúvida de que a ampliação da discussão, bem como dos meios de participação das escolas e de seus atores, valorizando o protagonismo docente e discente nas propostas desenvolvidas no interior das escolas, não só colaborará para sua real efetivação e sucesso como também estará ajudando a construir uma educação efetivamente de qualidade para todos.

Neste sentido, é cada vez mais necessário acreditar na “escola possível” (Arroyo, 1991) em detrimento daquela que insiste em se manter intacta e que durante décadas serviu não às camadas populares, aos filhos do povo, mas a uma pequena elite que dela sempre se beneficiou.

E é na/pela prática comprometida, séria e efetiva que aprenderemos as lições necessárias a sua implementação, pois reconhecemos que as políticas não são linearmente implementadas. Ao atingir o seu rumo, ou seja, o interior das escolas elas sofrem um processo de reinterpretação por seus atores e, aí sim, são colocadas em prática, a partir de um novo olhar que se desenha.

3.5 O contexto da implantação dos ciclos e as estratégias da SEMEC para adequar-se a LDB 9394/96

O final da década de 90 foi marcado por inúmeras mudanças na área da educação geradas pela reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB9394/96 de 20/12/96.

Podemos afirmar que um forte impacto diretamente sentido nas escolas, logo no ano seguinte à promulgação da Lei, relacionava-se ao número de dias letivos que passava de 180 para 200 dias, sem contar o período reservado aos exames finais.

Em se tratando de organização escolar, em 20 de dezembro de 1996 as redes oficiais já tinham o Calendário Letivo para 1997 pronto. O mesmo precisou ser totalmente reformulado e, como essa reformulação atingia em cheio o cotidiano das escolas, foi logo sentida e já no início do ano não se falava em outra coisa, que não fosse o número reduzido de recesso e o fato de as crianças entrarem de férias mais tarde.

Outro ponto nevrálgico que podemos apontar enquanto gestores do processo²⁸ e, ainda, tendo em vista a nova legislação, refere-se à organização do Ensino Fundamental. Embora a própria lei tratasse de deixar uma indicação de que o ensino Fundamental deveria ser ampliado para nove anos em um futuro próximo²⁹, ela em momento algum citava as classes de alfabetização.

Desse modo, mesmo que as redes continuassem a receber as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, como já vinham fazendo antes, e ainda como lhes era facultado pela LDB9394/96, art.32, § 2º, esse ingresso não mais poderia ocorrer a partir das classes de alfabetização e sim a partir da primeira série ou primeiro ano de escolaridade.

Esta foi mais uma mudança sentida logo no início do ano seguinte à promulgação da referida lei, pois as redes, dentre outras coisas, precisaram rapidamente adequar-se às novas nomenclaturas.

Mais uma adequação, mais um dilema: como fazer para continuar recebendo as crianças de seis anos? Ou não mais as receberíamos? A quem seria confiado o início do processo de alfabetização? Ou as crianças não mais se alfabetizariam aos seis anos? Deveriam iniciar esse processo aos sete anos, na primeira série?

Após intensos debates e muitas discussões internas, chegou-se à conclusão de que as crianças de seis anos seriam colocadas na Educação Infantil (o que, aliás, foi a saída adotada em larga escala pelas escolas particulares). Mas... e quanto às escolas que ainda não ofereciam a Educação Infantil?

Aliás, acreditamos que esta parte merece maiores esclarecimentos. Até a promulgação da LDB9394/96 a Educação Infantil sequer fazia parte da

²⁸ Cabe lembrar que no início ano de 1997 fazíamos parte da equipe central da SEMEC, ocupando o cargo de Coordenadora do Ensino Fundamental.

²⁹ Determinação fixada pela Lei 11274/06.

Educação Básica, logo, seu oferecimento não era assumido como responsabilidade do poder público. Na rede municipal de São Gonçalo, quando se inaugurava uma escola, quase sempre era destinada ao Ensino Fundamental.

A rede municipal de São Gonçalo chegou inclusive a oferecer até três escolas com Ensino Médio. Vale ressaltar que, como parte do “pacote de adequações” às novas diretrizes da LDB³⁰, estas foram sendo extintas gradativamente e, já no ano seguinte, seguindo uma interpretação à risca da nova lei, a SEMEC determinou que não mais se realizasse matrículas neste nível de ensino³¹.

Retomando a história da criança de seis anos e seu ingresso no Ensino fundamental, o próprio Conselho Nacional de Educação só veio a dar uma solução para os municípios, e até mesmo para as outras redes no geral, no ano de dois mil e seis, conforme já relatamos acima.

O que ocorreu foi que coube a cada município, a cada estado, enfim a cada instância, resolver o problema criado por uma lei que, segundo Saviani (2001, p.226):

“... pode deixar a educação além, aquém ou igual à situação atual”, tal o seu grau de ambigüidade e de margens para que seja interpretada sob a ótica que melhor atender aquele que dela se fizer valer.

Ainda, segundo Saviani a organização escolar não é obra apenas da legislação e sim produto de uma interação entre os atores envolvidos que ocorre através de uma correlação de forças. No caso de uma sociedade dividida em classes, “essa interação se dá sob o influxo de forças sociais contrapostas que freiam ou impulsionam o desenvolvimento tanto da educação quanto da escola” (2001, p. 227).

Nesse caso, podemos afirmar que, com relação à criança de seis anos, a ambigüidade se fez clara, se é que podemos falar em “clareza de ambigüidade”...

Assim, ao decidir que a criança de seis anos ficaria, por uma questão de organização, na Educação Infantil, surgiu, para a equipe central que estava

³⁰ Tal indicação pode ser encontrada na parte referente às incumbências do município, art.11, Inciso V.

³¹ Ressaltamos que tratamos desse assunto na seção em que analisamos os documentos pertinentes à época da implantação dos ciclos.

deliberando sobre a questão um novo dilema: “E as escolas que não ofereciam a educação Infantil?”

A partir daí podemos afirmar, que a solução encontrada não mais seguiu uma lógica de inovação, mas buscou em velhos hábitos da própria escola uma alternativa que desse conta do conflito que estava posto.

Desse modo, surgia, ou melhor, ressurgia na rede municipal a “1ª série A”, destinada aos alunos que chegassem à rede com seis anos ou mesmo àqueles que chegassem depois dos seis anos, mas que ainda não tivessem sido “alfabetizados”³².

E depois de cursarem a referida série, para onde iriam esses alunos?

Na época, a solução encontrada foi a de que todos seriam encaminhados para a “1ª série B”, não haveria retenção entre as primeiras séries e aquele aluno que já chegasse à rede com certo conhecimento e segundo a linguagem das próprias escolas, “já alfabetizados”, seriam matriculados diretamente na 1ª série B.

Enfim, dependendo da condição do aluno, ele poderia cursar os anos iniciais do Ensino Fundamental em quatro ou cinco anos. Tal procedimento também não ficou muito claro para as escolas e temos relatos de casos de alunos que fizeram “as duas primeiras séries”, tanto a A quanto a B, porque a escola entendeu que assim deveria ser, independentemente do conhecimento prévio de cada um.

Mais uma vez, nos reportamos à questão de que nem sempre as políticas públicas chegam às escolas como são idealizadas e que a falta de participação dos professores pode causar efeitos contrários àqueles desejados por seus idealizadores.

De qualquer modo, a rede continuaria oferecendo as séries iniciais em cinco anos, o Ensino Fundamental em nove anos e estava implantado - dessa vez certamente sem nenhuma discussão até por que não havia tempo hábil para tal, pois todas essas mudanças deveriam ser realizadas no período de férias escolares para que, a partir de fevereiro de 1997, todas as escolas já

³² Esse era o termo que se utilizava para denominar a questão referente ao letramento dos alunos. Segundo observação nossa pode ter desaparecido das legislações, mas continua muito presente no cotidiano das escolas, inclusive nos dias atuais.

estivessem “devidamente enquadradas” - o que Freitas (2003, p.9) denomina “progressão continuada”

Para esse autor, existem diferenciações clássicas entre o sistema de ciclos e a progressão continuada, embora alguns sistemas adotem a nomenclatura de ciclos, porém mantendo os pilares que caracterizariam a progressão continuada.

Tomando como base suas análises, discorreremos sobre uma breve conceituação desses diferentes modos de se organizar a escola, segundo Freitas (2003), por acreditarmos que tais análises nos darão maior suporte para compreender melhor o universo pesquisado e o desenho que se formava à época da implantação dos ciclos na rede de São Gonçalo. Embora saibamos não ter sido o único motivo que levou a implantação dos ciclos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, certamente, foi um fator relevante na proposta o fato de encontrarmos já em 1997, por força da nova LDB, uma forma de progressão continuada nas primeiras séries.

3.5.1 Os ciclos e a progressão continuada

Segundo Freitas (2003) várias propostas de ciclos vêm sendo desenvolvidas no país, porém sob as bases do que o autor denomina progressão continuada. Neste sentido afirma que:

...”trata-se da diferenciação entre a estratégia de organizar a escola por ciclos de formação que se baseiam em experiências socialmente significativas para a idade do aluno e de “agrupar séries” com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno” (Freitas, 2003, p.9).

Ainda segundo esse autor, a proposta de ciclos exigiria uma mudança mais global, que envolveria a redefinição dos tempos e dos espaços escolares, enquanto a progressão continuada teria um caráter mais instrumental, destinando-se apenas a viabilizar o fluxo de alunos.

Utilizando-se dos conceitos do pedagogo russo Pistrak, Freitas (2003) coloca a questão dos ciclos como uma forma menos excludente de se conceber a escola, tomando-a como uma questão bem mais ampla, que vai para além da abordagem pedagógica.

Outros autores como Arroyo (1991), Perrenoud (2004) e Lima (2002) resolveram adjetivar os ciclos e cunharam expressões para distinguir as diferentes propostas, tais como “ciclos de formação” e “ciclos de aprendizagem”.

No entanto, Freitas (2003) dizendo-se menos generoso que os demais autores, considera apenas as propostas mais abrangentes e que envolvem uma maior reflexão acerca das mudanças implementadas, de fato, nas escolas como “ciclos”. Para as demais, considera o termo “progressão continuada” mais apropriado. A respeito destas, seu tom é crítico:

“ herdeira da tradição clássica dos estudos do *mastery learning* ou aprendizagem pelo domínio, proposta por Bloom, Hastings, e Madaus há mais de trinta anos e não caracteriza, de fato, avanço em suas concepções educacionais. Tais propostas em nada arranham a função social historicamente atribuída à escola, que é a de ensinar a submissão e de excluir.” (Freitas, 2003, p. 10)

Neste sentido, acreditamos pertinente tal abordagem, visto que o terreno no qual os ciclos em São Gonçalo foram implantados serviu, no ano imediatamente anterior, a uma proposta muito mais próxima da progressão continuada. Neste caso, não achamos prudente desconsiderar esse dado em nossas análises, visto que o desenho que se começava a formar já não agradava aos olhos do professor e muito menos se mostraria favorável, como veremos mais adiante, para que se fosse realizada uma proposta que, conforme documentos analisados e as próprias entrevistas com os gestores, iriam mostrar-se muito mais profundas do que aparentavam na realidade.

3.5.2 Ampliando a compreensão da proposta: as entrevistas com os diferentes gestores

Buscando melhor compreender o caminho percorrido pela proposta oficial até chegar às escolas resolvemos, após havermos iniciado a pesquisa de campo nas escolas, que não seria conveniente ficarmos restritos às mesmas e a suas respectivas equipes pedagógicas.

O fato de termos participado do momento de implantação da proposta dos ciclos, ocupando uma posição chave na época, associado a nossa preocupação de manter certa distância para que pudéssemos realizar nossas análises com rigor e objetividade, fez com que, durante todo o tempo da pesquisa, mantivéssemos muita cautela e rigor metodológico, de modo que nossas análises não sofressem excessiva influência da nossa percepção pretérita no processo.

Reconhecemos, porém, que esse foi o ponto mais sofrido da pesquisa e que tal distanciamento foi fruto de um exercício constante, que fez com que o lado pesquisadora fosse assumindo o lugar do lado participante, que por vezes, insistia em aparecer. Afinal não pretendemos, nem julgamos possível, praticar a neutralidade axiológica, tão cara à escola positivista.

Reconhecemos, ainda, que, depois de um longo esforço metodológico, este lado participante, de uma maneira ligeiramente sutil, nos passava um sentimento de responsabilidade pela situação que havíamos nos disponibilizado a pesquisar.

Como encontramos registrados em outras pesquisas analisadas e consultadas, nossa intenção também era a de procurar colaborar no sentido de uma maior compreensão da realidade vivida e pesquisada, ajudando, a partir de nossas análises, a desvelar seus significados e, na medida do possível, apontar caminhos de reflexão que colaborassem para a efetivação dessa e talvez, de outras propostas pedagógicas, no âmbito da rede municipal de São Gonçalo.

Desse modo, acreditávamos que apenas as escolas nos dariam material suficiente para que realizássemos a referida pesquisa. Porém, no decorrer do estudo percebemos a importância de cotejarmos os dados produzidos e, neste caso, se mostrou indispensável ouvirmos “a voz da SEMEC”, ou seja, entrevistarmos os gestores, ou pessoas-chave ligadas à gestão central, partindo do princípio de que “toda moeda tem dois lados”.

A esta altura da pesquisa, já havíamos realizado quase toda a nossa participação nas escolas e partimos para agendar os encontros com as pessoas previamente escolhidas. Para tanto contamos com o apoio de todas elas, que se mostraram muito solícitas face ao nosso “convite” e nos receberam com muita gentileza e disponibilidade para nos relatar aspectos

referentes à sua participação na implementação da proposta de ciclos na rede municipal.

Escolhemos entrevistar o Secretário de Educação da época da implantação, Professor Wagner Laranjeira e um membro da sua equipe pedagógica central, que, ao nosso ver, desempenhou um papel muito importante naquele contexto, a Coordenadora de Orientação Educacional, Professora Mila Ferreira³³.

Ainda nesse sentido, resolvemos entrevistar o Secretário de Educação da gestão que imediatamente substituiu o anterior, o Professor Helter Barcellos, bem como a sua Superintendente de Educação, Professora Lucia Helena Eletério e a Coordenadora da Equipe de Supervisão Educacional, Professora Claudia Saldanha³⁴.

As gestões envolvidas até então, como já explicitado em outro capítulo, foram aquelas referentes ao período de 1997/2000 e ao período de 2001/2004.

Da gestão atual, só conseguimos entrevistar a Superintendente de Educação do período compreendido entre 2005 e 2006, a Professora Heloisa Maria Monteiro. Fizemos algumas tentativas de entrevistar o, então, Secretário de Educação, mas não obtivemos sucesso. Assim considerando a exigüidade de tempo para concluir o referido estudo, resolvemos contar apenas com as entrevistas já concedidas.

Vale ressaltar que, no início do ano de 2007, toda a equipe central da Secretaria de Educação foi substituída e, como já não tínhamos mais tempo e nossas análises estavam iniciadas, não realizamos nenhuma entrevista com o grupo que atualmente se encontra à frente da gestão da educação no município.

Inicialmente, entrevistamos a Professora Heloisa Monteiro, ainda no período em que a mesma ocupava o cargo de Superintendente.

³³ Vale ressaltar que pela primeira vez na história do município esse cargo foi ocupado por uma pessoa indicada pelo próprio grupo e por isso mesmo sua participação e a de todo o seu grupo foi preponderante para a efetivação da proposta de ciclos nesta rede.

³⁴ Neste caso, coube à Supervisão uma participação mais democrática, pois dessa vez foi esse grupo que indicou o nome, aliás, por uma sugestão do próprio Secretário de Educação. A referida escolha deu-se através de uma lista tríplice, onde os três nomes sugeridos pelo grupo de Supervisão foram analisados pelo então Secretário e a Professora Claudia Saldanha foi a escolhida.

A entrevista das Professoras Lucia Helena e Claudia Saldanha foi realizada ao mesmo tempo, posteriormente.

Logo a seguir, partimos para a entrevista com o Professor Wagner Laranjeira e com a Professora Mila Ferreira, em dias alternados.

Por último entrevistamos o Professor Helder Barcellos. Deixamos aqui registrado que todas as entrevistas realizadas representaram momentos muito agradáveis, além de terem servido como grande contribuição ao estudo em questão.

Todos os entrevistados, sem exceção, mostraram-se muito sensíveis, atentos e preocupados com a questão dos ciclos, além de demonstrarem grandes conhecimentos acerca dos mesmos e de como percebem sua implementação nas escolas.

Os gestores responsáveis pela sua implantação, no ano de 1999, mostraram uma forte tendência a conceber a escola de forma mais includente e democrática.

Afirmam que a implantação não ocorreu de maneira vertical, embora as escolas a tenham percebido de outra forma. Como já analisamos em capítulos anteriores, acreditamos que talvez o modo de se propor essa participação não tenha sido o melhor, pois, ao retornarmos às escolas, percebemos que o caminho traçado pela proposta até chegar ao destino, ou seja, o interior das salas de aula, tomou rumos diferentes daqueles discutidos e idealizados pela equipe central em encontros realizados com os Orientadores Pedagógicos, durante todo o ano que antecedeu sua efetiva implantação nas escolas.

Segundo o Professor Wagner, o que o motivou a implantar os ciclos:

“Uma questão é a questão de tentar revitalizar a rede através de uma proposta para trazer de fato uma melhoria na qualidade do trabalho realizado. No momento que a gente tenta buscar a proposta nova, a gente tem a nova legislação, tem a LDB(9394/96) que não obrigava mas apontava nessa direção. Tem a questão da transformação dessa visão e da avaliação continuada e também um sentimento da própria equipe interna, de vocês, que fez com que a gente conseguisse conciliar a nova legislação com uma nova proposta. É basicamente isso, era buscar modificações consistentes que levassem a uma possível melhoria de qualidade à luz da nova legislação.

Ainda, segundo o Professor Wagner:

“Inclusive resolvia também a questão que formalmente viria a ser resolvida agora, que era a questão da alfabetização, em que a alfabetização ficava no limbo na época, ora na educação infantil ora no ensino fundamental. Quando o governo anuncia hoje os nove anos de ensino fundamental parece que aumentou um ano, mas não aumentou coisa nenhuma, resolveu definitivamente o problema da escolaridade a nível de alfabetização colocada no ensino fundamental. A gente resolvia também esse problema até porque a nossa rede era muito mais forte em escolas do ensino fundamental do que em pré-escola. No nosso primeiro governo a gente começa a construir novas escolas, e no segundo foi possível avançar um pouco em relação à pré-escola com a construção das novas escolas, do segundo grupo de escolas.”

A partir dos extratos anteriores, é possível constatar que o que movia a Secretaria rumo às mudanças era, na verdade, uma tendência da época que seguia de encontro às novas diretrizes da LDB 9394/96.

No entanto, para romper com a prática tradicional da sala de aula, reconhecemos não ser suficiente apenas a vontade de mudar. São necessárias concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de aproximar a escola da vida e de reconhecer a sua dinamicidade, superando aquilo que estava posto como verdade absoluta. Nesta direção, sinaliza o Professor Wagner:

“A primeira medida que nós tomamos foi um aumento de informação da rede, não só para informar como para trocar idéias, tentar construir uma prática conjunta. Foi um ano inteiro de trabalho em função de criar uma prática... Nós conseguimos adesão... mas, tivemos muita resistência. O ponto de partida principal foi esse. Nós fizemos palestras, fizemos cursos, fizemos reuniões, nós começamos nas escolas depois fomos fazendo reuniões setoriais.”

Neste sentido, percebemos que o percurso foi iniciado, contudo, ainda haveria muito o que avançar para que fossem criadas possibilidades de compreender a proposta em questão, produzindo um conhecimento que só seria considerado legítimo pelas escolas, caso tivesse partido de uma concepção mais abrangente de participação. Porém, não podemos deixar de registrar que encontramos evidências de que a proposta não foi completamente desarticulada das escolas e que um elo de comunicação foi tentado, o que nos foi revelado, não só através das entrevistas, como dos

próprios documentos emitidos pelas escolas na época e que nos apontam nesta direção.

Mais uma vez, reforçamos a importância de se ouvir o outro lado, nos reportando à metáfora da moeda que nos mostra as faces distintas de uma mesma questão.

Nessa perspectiva, recorreremos a Mainardes, (2007) que discute uma situação a proposta de ciclos em Porto Alegre, em vários aspectos, similar a realidade aqui pesquisada:

“... o texto da política e as orientações emanadas da Secretaria de Educação consideravam que diretores e pedagogos deveriam orientar e apoiar os professores na implementação da política. Todos os profissionais deveriam responder pelo processo de ensino – aprendizagem. Em outras palavras o texto sugeria um relacionamento menos hierárquico entre equipe e escola e ainda uma fraca divisão de tarefas dentro da escola.” (2007, p. 148)

Ainda seguindo essa perspectiva de pensamento, a equipe que imediatamente sucedeu aquela que havia implantado a proposta partilhava das mesmas concepções com relação aos ciclos e não havia interesse, muito menos indicação, de rupturas, conforme podemos abstrair da fala do Professor Hélder, o Secretário que assumiu em 2001. Ou seja, apenas três anos após a implantação dos ciclos na rede municipal. No trecho abaixo, ele relata sua chegada na rede e sua concepção acerca da referida proposta:

“A primeira dificuldade é que nós não tínhamos participado do planejamento da concepção de como seriam os ciclos, nós recebemos um processo que já estava em andamento.

A minha idéia logo que cheguei foi não cortar nada que estivesse sendo implantado e estivesse sendo, de alguma forma, desenvolvido dentro da rede, porque eu confiava muito na equipe que me antecedeu. O Professor Wagner é uma pessoa que eu conheço há muito tempo, eu sei de suas virtudes como pedagogo, também conhecia a sua equipe, pelo menos as pessoas mais importantes da equipe, eu sabia que ele não implantaria nada senão em bases muito sólidas. Como eu sou um educador e não um político, o meu compromisso não era com a versão política que assumia o poder, mas com a verdade pedagógica. Se a concepção de ciclos que estava sendo adotada não era do partido que me patrocinava como secretário, paciência. O meu compromisso era com o bom andamento desse processo pedagógico, com o bom andamento

dele. Então eu aceitei de antemão, como boa a proposta, viável, e resolvi investir nela, ou seja, patrocinar a sua continuação corrigindo, é claro, as distorções que pudessem ocorrer ao longo do processo.”

Neste sentido, continuou o Professor Hélder:

“Então fundamentalmente, foi isso que nós fizemos, era algo novo, extremamente novo que surgia, era uma tentativa de melhorar inovando a prática discente e docente no município e que generosamente foi feita e generosamente deveria continuar a ser implantada, então nós começamos a estudar como é que a coisa tinha sido proposta e realmente a grande barreira que nós encontramos é essa versão, essa imagem perversa de que o bom ensino tem que se basear na reprovação, então a boa escola é aquela que reprova muito, é a dura, é a escola que exige dos seus alunos até a última gota de sangue, a boa escola é aquela que rejeita bastante o seu material humano, põe pra fora, a boa escola é essa que reprova, quando a escola não tem altos índices de reprovação, quando ela não é dura ela não é boa. Infelizmente, essa visão errada, tacanha, do processo educacional, está entranhada, profundamente entranhada, não só entre os pais dos alunos, mas também sobretudo, entre os professores, porque na sociedade, a última coisa que muda é a educação, a educação vive repleta de valores cedícios, de valores antigos, de coisas já passadas, mas que ela vai arrastando pela história a fora, porque ela é o último processo a mudar, os sociólogos já descobriram isso, a sociedade vai mudando, mudando, mudando e a última pulsão da sociedade que é atingida pela mudança é a educação.”

Reconhecemos, aí, uma visão da escola que não está dissociada da sociedade na qual está inserida e, neste sentido, concordamos tanto com o Professor Hélder, quanto com a Lea da Cruz (2005, p.27). Esta autora, ao tentar formular uma definição acerca da formação do povo gonçalense, relacionada à questão da altivez e da submissão³⁵ constrói sua reflexão completamente atrelada à formação social do espaço enfatizando o forte sentimento de conservação e até mesmo um certo tradicionalismo que acaba por envolver também a rede municipal.

Encontramos eco para tal afirmativa também na fala do Professor Hélder, quando o mesmo se refere as suas primeiras ações rumo à compreensão da

³⁵ Segundo pesquisas da professora Lea da Cruz a formação do povo gonçalense está marcada por um enorme sentimento de inferioridade com a cidade vizinha, Niterói desde os tempos em que foi elevada à categoria de cidade. Tanto que a sua comemoração ocorre não quando a cidade foi criada, mas a partir da sua data de emancipação (Cruz, 2005) .

rede, sublinhando sua disposição de dar continuidade à proposta que se encontrava em vigor: os ciclos

“Então, a primeira grande função nossa, seria trabalhar a mente das pessoas no sentido de fazê-las compreender que não é reprovando que se educa bem, e que a avaliação tem que ser algo contínuo, permanente o aluno tem que ser observado cotidianamente e amparado para poder então receber uma educação de qualidade, uma educação que o insira, que dê a ele as oportunidades que os outros educandos têm na rede particular, na rede privada.

Agora, isso tudo não é fácil, porque o professor é egresso da classe dominante, então ele tem os valores da classe em que ele foi criado, ele não está esclarecido sobre como trabalhar com aquelas pessoas que vêm das classes menos favorecidas, essas classes têm valores que não se confundem com os de sua classe. Então esse choque é que foi duro, porque é um verdadeiro choque quando vai se implantar alguma coisa que beneficie o aluno pobre, o aluno carente, o aluno que chega com a mão atrás e outra na frente, como diria o nosso querido Adoniram Barbosa. Esse que é o choque, o aluno é o aluno de uma classe pobre, uma classe imensamente carente, e o professor é o representante de uma outra classe, esta visão de que o professor tem que enxergar o mundo não através de seus olhos burgueses, mas através dos olhos do pobre, do miserável, daquele que não tem nada, nem sequer acredita naquela escola, mas que vai pra lá, às vezes, apenas para comer merenda e receber uniforme e viajar de graça nos ônibus municipais, este que é o problema, é um problema muito mais profundo do que simplesmente criar técnicas novas e implantar procedimentos pedagógicos mais adequados, é um problema de valores, de atitudes, isso está no fundo das pessoas, no coração, no cerne, na alma, e você ir lá no fundo, na alma, no coração das pessoas, e resolver todo esse conteúdo não é uma coisa fácil, e nem se dá da noite para o dia, e não é com cursos com palestras, com simpósios que você vai fazer isto.”

Ainda sobre nossas conversas, tanto com o Professor Hélder quanto com o Professor Wagner, consideramos importante destacar que, ao serem perguntados se acreditavam nos ciclos como uma política pública que estivesse contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no município, ambos foram enfáticos em afirmar o quanto acreditavam na proposta como uma forma de avanço para as escolas da rede.

Neste sentido, destacamos a afirmativa do Professor Hélder:

“Não me resta a menor dúvida. Quando eu peguei a proposta e a continuei foi dentro dessa visão. Outra coisa horrível que eu

constatei é que a discussão pedagógica se dá em cima de ninharias, e não em cima das raízes profundas do problema, então você mal colocou a prática em andamento, já começam a aparecer os “novidadeiros”, se você não tentou implantar, se você não foi até o fim, como você pode avaliar? Eu tinha como questão fechada, ao entrar na secretaria, não deixar nada que o professor Wagner tivesse começado, à beira do caminho.

Então, minha amiga, a visão que eu tenho dos ciclos foi essa, é claro que eu tive que enfrentar todos esses problemas, das pessoas que não acreditavam, porque não era uma coisa que estivesse inserida na sua escala de valores, pessoas que antes de qualquer coisa queriam colocar coisas suas para aparecer, a vaidade, o desânimo que, às vezes, atormenta mesmo os bons. Há pessoas que são boas, mas elas batalham, batalham, batalham, e não vêem as coisas andar, então elas desanimam, tem isso também, o desânimo do bom, que luta, luta, luta, e no fim ele olha e nada acontece. Aí ele se pergunta: será que eu estarei combatendo bom combate? “

E, finalizando nosso elucidativo encontro:

“O recado que eu deixo é o seguinte: na minha opinião, não há outro caminho para melhorar a vida do homem sobre a terra senão a Educação. Eu sou um educador apaixonado, e vejo na educação a estrada que pode resgatar a humanidade de seus erros, onde quer que a educação foi levada a sério, sem dúvida nenhuma a vida do homem melhorou sobre a terra. O nosso país, um país tão difícil, um país grande, de população imensa, de território fantasticamente rico e imenso, o que está faltando é educação, e se nós não colocarmos a educação como prioridade última e única nesse momento, praticamente nós vamos perder a grande oportunidade de nos tornarmos um país rico, forte, próspero, como um país de primeiro mundo.”
(Professor Helter)

A conversa com os demais membros das equipes seguiram o mesmo padrão, ou seja, todos se mostraram favoráveis à discussão, ao debate e à busca por novas formas de se implementar a educação no município.

Reconhecem, entretanto, que os ciclos, enquanto processo, necessitam de constantes intervenções e, cada um ao seu tempo, afirma ter desenvolvido as ações que julgaram necessárias.

Ressalte-se aqui a contribuição da Professora Heloisa, que foi enfática ao afirmar que os ciclos, pelo menos no início da terceira gestão após sua implantação, estiveram um tanto “soltos” e que nenhuma discussão neste sentido estava sendo implementada, apesar de terem construído e colocado em funcionamento o CREFCON. Neste sentido, aponta para a seguinte questão:

“As Unidades Escolares, em sua maioria, não compreendem o que significa “ciclos”, trabalham utilizando a nomenclatura dos ciclos, mas com toda a aplicação das vertentes pedagógicas das séries seriadas. Lamentavelmente, a discussão dos objetivos dos ciclos foi abandonada por muitos diretores e pelos dirigentes da Secretaria de Educação. A retenção ainda é utilizada largamente pelos professores sem a observação detalhada dos motivos que levam o aluno ao fracasso escolar”.

E finaliza, arrematando a questão da discussão em torno dos ciclos:

“Algumas poucas escolas conseguem fazer essa discussão e com isso dinamizam o processo pedagógico utilizando aqueles saberes sob nova ótica e adaptando-os ao sistema de ciclos, ressaltando que a modificação do ciclo, em final de 2004³⁶, dificultou ainda mais o processo de organização da escola.”

Enfim, conforme vimos às intenções por trás das propostas sempre estiveram ligadas a uma concepção de escola mais incluyente, mais participativa e menos seletiva do que aquela que vinha sendo desenvolvida. Porém, ao chegarmos às escolas, percebemos que teria sido necessário criar espaços de debate e mesmo estratégias para que os professores se apropriassem de fato da proposta e, a partir daí, realizassem uma reflexão profunda sobre sua prática e os pilares que a apoiavam. Bem sabemos que isso é construção, demanda tempo e não se faz através de outorga. Reconhecemos que os caminhos percorridos pelo discurso oficial foram se perdendo ao longo dos anos até que, no início do ano de 2007, a rede foi surpreendida por mais uma substituição no nível central de gestão.

Toda a equipe da SEMEC fora substituída no início do ano letivo, desde o Secretário até os cargos de segundo escalão. Estava instalada uma nova e diferente gestão, dentro de um mesmo governo, e que trazia como marca principal o fato de serem todos oriundos de outra rede, a estadual, e terem feito parte da equipe do Secretário de Estado de Educação, até o final de 2006.

³⁶ Tal modificação já foi anteriormente explicada e trata-se da reorganização dos ciclos, tendo o primeiro ciclo passado para dois anos e o segundo para três anos. Tal modificação foi justificada pelos gestores da SEMEC como sendo proveniente de uma reivindicação dos professores de que três anos era tempo demais para o primeiro ciclo o que, desse modo, retardava a tão “discutida” reprovação uma vez que a mesma só poderia ocorrer ao final de cada ciclo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos a pesquisa de campo e procedermos ao encerramento das nossas análises, percebemos que temos hoje muito mais dúvidas do que certezas.

Ao contrário de nos trazer um sentimento de angústia e de que não avançamos, sentimos que essas indagações fazem parte do processo e nos animamos com o fato de não termos o sentimento imobilista que as certezas absolutas costumam provocar. Em outras palavras, o caminho que pretendíamos seguir está apenas começando.

Destacamos que as palavras dos professores, seus silêncios e outras manifestações foram de suma importância para que pudéssemos entender um pouco melhor o cotidiano das escolas em ciclos.

Por outro lado, poder ouvir e analisar a proposta oficial através de diferentes e, por vezes, divergentes, ângulos foi um agradável exercício de

escuta e de aprendizagem, pois esperávamos encontrar outros fatores que se colocassem em evidência.

Porém, devido ao alto grau de profissionalismo que envolveu todos os atores envolvidos nesse processo foi possível estabelecer comparações e análises muito próximas umas das outras, mesmo tendo realizado a pesquisa em espaços/tempos diferentes.

Tentando concluir, percebemos que a questão dos ciclos na rede municipal de São Gonçalo ainda precisa de muito debate, discussão e esclarecimentos em torno de seus pressupostos, princípios e perspectivas, que possam de alguma maneira auxiliar a prática dos professores em suas salas de aula.

Percebemos, ainda, que os professores esperam por uma maior atuação do poder público na discussão e no esclarecimento sobre a proposta, porém estão prontos a colaborar no sentido de construir essa “caminhada” juntos, coletivamente.

A maneira como toda a rede reagiu à implantação do Projeto Alfa e Beto deixou clara sua tendência a não se deixar manipular e levar por belas gravuras, palavras de ordem e... nenhum conteúdo.

Podemos afirmar ainda que o germe da autonomia, plantado nas primeiras discussões em torno dos ciclos e ainda mais debatido e trabalhado na gestão seguinte a sua implantação, embora não se deixe mostrar claramente, está lá, nas escolas, nas salas dos professores, enfim nas suas práticas cotidianas.

Destacamos ainda que experiências pontuais muito bem sucedidas com os ciclos, que envolvem desde a criação de um espaço na escola para estudos e debates em torno da questão até uma reformulação dos saberes docentes, estão acontecendo, de forma pontual e muito subjetiva.

Por outro lado, vemos que em algumas escolas a questão dos ciclos não passa de um grande arremedo, pois as práticas ligadas à lógica seriada ainda estão inabaladas. Desse modo, nos preocupamos com a formação dos alunos. Como estarão se formando essas crianças nesse espaço? Como fica sua situação, quando são transferidos para uma outra escola da mesma rede? Como está ocorrendo, de fato, sua aprendizagem?

Com relação às estratégias de construção dos diferentes saberes que poderiam alicerçar seu trabalho em sala de aula, percebemos que os professores os constroem de forma predominantemente individual. Neste sentido, há um sentimento no ar de “abandono do poder público” com relação à discussão em torno dos ciclos, uma vez que os professores percebem que outros aspectos estão sendo priorizados pelos atores governamentais.

Muitos professores nos deixaram a impressão de que não haveria uma continuidade das discussões e debates em torno dos ciclos, pelo fato de terem sido implantados em uma gestão diferente da atual. Por essa lógica, qualquer melhoria ou a simples alusão ao sistema de ciclos serviria como “propaganda” favorável ao governo anterior.

Deixamos claro que essas são nossas impressões e que as mesmas foram construídas, como já afirmamos anteriormente, a partir do nosso olhar, que, reconhecemos, está carregado de nossa subjetividade.

Ainda no que se refere aos saberes docentes, acreditamos que aqueles ligados à prática avaliativa estão sofrendo modificações, em alguns espaços mais contundentes e em outros, mais sutis. Mas todos apontam para uma “humanização” dos instrumentos e dos resultados da avaliação, apresentada como um grande “nó” na concepção e na implementação dos ciclos.

De modo geral, percebemos que a lógica seriada está muito arraigada nos pilares da escola e mesmo aquelas que já demonstram alguma inclinação às mudanças propostas pelos ciclos ainda carregam muitas marcas dessa forma de se conceber a escola e de seus princípios.

Os professores sinalizam para o fato de que precisam de apoio do órgão central, não apenas nas questões referentes aos pressupostos em torno dos ciclos, mas um apoio mais diretivo, tais como: material didático, turmas menos cheias (atualmente trabalham com algo em torno de 40 alunos por turma), pessoal qualificado nas escolas, enfim, equipe pedagógica que possa ser capaz de dar o suporte esperado e desejado às escolas.

Aliás, essa foi uma constatação: as escolas que possuem seus quadros completos, a coordenação pedagógica, estão muito à frente daquelas em que há falta de algum membro da equipe e, muito mais, daquelas que se encontram sem equipe.

Neste sentido, nos remetemos a Freitas (2003, p. 88), quando salienta: “... devemos ver os ciclos e a educação de tempo integral como um ato de resistência que deverá acumular forças para que em algum momento, possamos fazer nascer uma nova realidade social e educacional”.

Tal como Freitas, acreditamos também que aquilo que aparece, hoje, como obstáculo para a efetivação dos ciclos não deve servir para que desistamos de vez da idéia e retomemos o “antigo sistema”.

Acreditamos que o debate poderá levar ao caminho da escola para todos, da escola possível, da democratização dos saberes, enfim, da inclusão. Afinal, a educação emancipatória é, para muitos, a única forma de resistência e oposição a qualquer tipo de dominação. Neste sentido concordamos com Freitas (ibidem):

“Contribuirá muito se os ciclos forem vistos por professores, estudantes e pais como um processo aberto à mobilização e tomado de consciência dos reais impedimentos para que os estudantes aprendam - ou seja - impedimentos que são gerados por uma estrutura social injusta e voltada para a hierarquização que viabiliza a exploração do homem pelo homem, e para tal faz da escola um local comprometido com a exclusão e com a submissão. É fundamental que compreendamos qual de fato nosso inimigo.”

Desse modo, compreendemos que estudos como o nosso, e tantos outros que estão sendo produzidos, servem ao propósito de não deixar que o debate saia de cena e que as pessoas sejam tomadas pelo desânimo e pela desilusão com as políticas públicas de educação.

Tal atitude em nada contribuiria para efetuar as mudanças que ainda são necessárias. Ao contrário, atenderia a uma lógica que precisa se manter intacta, precisa ser conservada para que continuem mantendo as coisas do jeito que estão.

Desse modo, esperamos contribuir, não apenas, para a busca das razões da (não) efetivação, de fato, da proposta de ciclos em muitas escolas, apesar de sua adoção desde 1999, mas também, para que nossas reflexões possam servir como um anúncio de que novos tempos estão por vir, e mesmo que as escolas, hoje, retomassem o sistema seriado, com certeza, não seriam mais as mesmas.

Antes de encerrar, chamamos a atenção para aquilo que consideramos fundamental neste sentido: que possamos superar o tempo de denúncias com relação aos ciclos, sua forma de implantação (ou implementação), e passemos ao tempo de anúncio de uma nova escola que começa a desenhar uma outra fase que está “porvir”. E para que a mesma consiga se estabelecer de fato, o debate, o trabalho coletivo e a participação de todos se faz imprescindível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo, Ed. Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

ARROYO, Miguel. (org.). *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo, Ed. Loyola, 1991.

BAKTHIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1988.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá & MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n.108, p.27-48, novembro, 1999.

_____ & **SOUSA**, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação & Pesquisa*, jan./abr. 2004, vol.30, n.1, p.31-50. ISSN 1517-9702.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais*, 1ª ed. Araraquara, JM Editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis, Vozes, 1998

_____. *O poder Simbólico*. 8ª ed., Rio de Janeiro, Ed. Bertrand Brasil, 2005.

_____. *A miséria do Mundo*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1997.

CORTELLA, Mario Sergio. *Não nascemos prontos: Provocações filosóficas*, Rio de Janeiro, Vozes, 2006.

CUNHA, L.A. **GOES**, Moacir de. *O golpe na educação*, 11ª ed. Rio Janeiro, Zahar, 2002.

CRUZ, Lea da. *Línguas Cortadas? Medo e silenciamento no trabalho do professor*, Niterói: EDUFF: Intertexto, São Paulo: Xamã, 2005.

DAVID, Leila Nívea Bruzzi Kling. *A experiência do sistema de ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói*. Dissertação de Mestrado, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2003.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

32621998000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2006. doi: 10.1590/S0101-32621998000100004.

ENGUITA, Mariano Fernández. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

FIGUEIREDO. Haydée da Graça Ferreira de. *Educação em São Gonçalo: tensões e perspectivas*. Rio de Janeiro. FFP/Uerj, 2002.

FREITAS, Luis Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos 90: Novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*. V.25 n.86 Campinas abr. 2004.

_____. *Ciclos, seriação e Avaliação: Confronto de lógicas*. São Paulo, Ed. Moderna, 2003.

FREIRE. Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a Prática Educativa*. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo, 1987.

_____. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, Porto Alegre, Ed. Artmed, 1997.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre, RS, Ed. Mediação, 2003.

KNOBLAUCH, Adriane. *Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar nos revela*. Araraquara, São Paulo, JM editora, 2004.

KRUG, Andréa. *Ciclos de Formação: Uma proposta transformadora*. Porto Alegre. Ed. Mediação. 2002.

_____ (org). *Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível*. Rio de Janeiro. Wak editora, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação Escolar: Políticas estrutura e organização*. São Paulo, Ed. Cortez, 2003.

_____. *A prática pedagógica de professores de escolas pública*. São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC/São Paulo, 1984.

LIMA, Elvira de Souza. *Ciclos de Formação em Educação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo, Ed. Sobradinho, 2002.

LINHARES, Célia. **SILVA**, Waldeck Carneiro. *Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal*, Brasília, Plano Editora, 2003.

LUCKESI. Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 17 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MAINARDES. Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo, Cortez, 2007.

MOLL, Jaqueline. *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*, Porto Alegre, Ed. Artmed, 2004.

MORIN. Edgar. *Cabeça Bem - Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand Brasil, 2004.

NÓVOA, Antônio. (org) *Vidas de Professores*. Portugal, 2ª edição, Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação,v.4)

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins e **NOGUEIRA**, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*. [online]. abr. 2002, vol.23, no.78 [citado 30 Janeiro 2006], p.15-35. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020020002000003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.

ORTIZ, Renato. *Grandes Cientistas Sociais*. Rio de Janeiro, Ed. Ática, 1994.

PARO Vitor. *Reprovação Escolar: Renúncia à Educação*. São Paulo, Ed. Xamã, 2001.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*, São Paulo, Ed. Casa do Psicólogo, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar*. São Paulo, Ed. Artmed, 2004.

_____. *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens, entre duas lógicas*. São Paulo, Ed. Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido, **GHEDIN** Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Ed. Cortez, 2002.

POZO. Juan Inacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre Artmed, 2002.

SALDANHA, Claudia Fernanda Assis. *Atores, tempos e processos de democratização nas políticas públicas de educação no município de São Gonçalo-RJ (2001-2004)*. Dissertação de Mestrado, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *LDB: A nova Lei da Educação: Trajetórias, limites e perspectivas*. São Paulo, Ed. Autores Associados, 2001.

SANTOS, Boaventura Souza. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós - modernidade*. São Paulo, Cortez, 2005.

SANTOS, Silvia Oliveira de Souza Monteiro dos. *Programa de Aceleração da Aprendizagem: Um estudo preliminar sobre a experiência de São Gonçalo*. Monografia de conclusão do curso de pós-graduação lato sensu. Niterói. Universidade Federal Fluminense, 2000.

SILVA, Ceris S. R. Os ciclos e a avaliação escolar. *Presença Pedagógica*, v.7.n.40Julho/agosto, pp67-76,2001.

SILVA JUNIOR, João dos Reis, **FERRETI**, Celso João. *O institucional, a organização e a cultura da escola*, São Paulo, Ed. Xamã, 2004.

SILVA, Tomás Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 1999.

SOUZA, Lívia Silva de. *O processo de ensinar e aprender numa escola organizada em ciclos*. Dissertação de Mestrado. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2002.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Os pequenos e a cidade: O papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

VASCONCELLOS, Celso. *Avaliação: Concepção dialética – Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. São Paulo, Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos Libertad; V. 3).

_____. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo, Libertad, 2006. (Subsídios Pedagógicos do Libertad; V. 3)

_____. *Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no terceiro milênio*. Revista de Educação AEC, n.111, pp.83-95, 1999.

DOCUMENTOS UTILIZADOS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05/10/1988.

BRASIL. Lei Federal 9394/96, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996.

BRASIL. Lei Federal 11274/06, de 06/02/2006. Lei que torna obrigatório o Ensino Fundamental em nove anos. Brasília. 2006.

PORTARIA nº001/SEMEC/99. Estabelece normas gerais de ensino da rede escolar pública do Município de São Gonçalo e dá outras providências. SG/RJ. De 12/01/99.

Proposta Pedagógica da Rede Municipal de São Gonçalo/SEMEC/2000.

Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo. SEMED/2003.

Documento referente à Reorientação: Um projeto em construção.

Elaborado pela Coordenação do Ensino Fundamental, SEMEC/ SG, Abril, 2005.

Documentos enviados pelas escolas da rede municipal de São Gonçalo, no ano de 1998, em resposta a solicitação feita pela Superintendência de Educação, sobre propostas e/ou sugestões para a efetiva implantação dos ciclos no ano seguinte.

Quadro demonstrativo referente à recuperação dos alunos por série, elaborado pela Coordenação do Ensino Fundamental, da SEMEC/SG, referente ao 1º e 2º bimestres do ano de 1998.

ANEXOS

- 1. Entrevistas exploratórias com os Supervisores, realizadas em 2006.**
- 2. Modelo de questionário aplicado nas escolas.**
- 3. Modelo da entrevista realizada com os gestores.**
- 4. Portaria 001/SEMEC/ 99.**
- 5. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de São Gonçalo/SEMEC/2000.**
- 6. Projeto Político - Pedagógico da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo/ SEMED/2003.**
- 7. Documento referente à Reorientação. SEMED/ abril /2005.**
- 8. Documentos enviados pelas escolas da rede municipal de São Gonçalo, no ano de 1998, em resposta a solicitação feita pela**

Superintendência de Educação, sobre propostas e/ou sugestões para a efetiva implantação dos ciclos no ano seguinte.

- 9. Quadro demonstrativo referente à recuperação dos alunos por série, elaborado pela Coordenação do Ensino Fundamental, da SEMEC/SG, referente ao 1º e 2º bimestres do ano de 1998.**

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)