PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

LILIAMAR HOÇA

A ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS: TEMPO/ESPAÇO E APRENDIZAGEM

CURITIBA
2007

LILIAMAR HOÇA

A ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS: TEMPO/ESPAÇO E APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, *Stricto Sensu,* da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho

CURITIBA
2007

À minha filha Patrícia, que em seu tempo/espaço, entre infância e adolescência, dizia-me, carinhosamente, a cada desafio do trabalho:
– Você vai conseguir mãe!
– Você só precisa ver isso mãezinha!

À minha mãe, Dolores, a dona Lola, companheira das longas tardes de escrita e das noites de leitura, que mesmo cochilando, sabia se fazer presente.

À memória de meu pai, Miguel Hoça, que me ensinou o valor do Ser, o tempo do Ter e o Espaço do fazer.

À memória de meu tio José Paulus, pelas lições de fé e confiança, que me auxiliaram na concretização deste sonho.

AGRADEÇO

A Deus, por tudo que existe, por tudo que Ele me possibilita!

À Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho, minha orientadora, que além de orientar, encaminhar, incentivar, também dedicou todo tempo e espaço possível para esta minha pesquisa.

Ao Prof. Dr. Ricardo Tescarolo, pela presença marcante em diferentes momentos da elaboração deste trabalho, apontando-me caminhos, auxiliando na reflexão.

Ao Prof. Dr. Miguel Arroyo, pelo acolhimento dado, pelas palavras de incentivo e principalmente pelas análises e contribuições realizadas na qualificação deste trabalho.

Aos professores do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que de diversas maneiras trouxeram contribuições à minha formação profissional e pessoal.

Ao Prof. Dr. Peri Mesquida, pelo interesse e eterna preocupação com o andamento deste trabalho e pelas suas magníficas aulas.

Ao meu especial amigo e sempre mestre, Prof. Ms. Antonio dos Santos Neto, que participou do primeiro trabalho envolvendo esta temática e foi um colaborador incansável.

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, em primeiro lugar pelas inúmeras contribuições na minha história profissional e, em segundo, pelo período de afastamento concedido para a realização do Mestrado.

Às diretoras, às pedagogas e às professoras das escolas que participaram da pesquisa, pela maneira como abriram as portas, as janelas, não apenas das salas de aula, mas de seus conhecimentos e emoções.

Aos meus familiares e amigos que, pacientemente, tentaram compreender muitas das minhas atitudes no período do Mestrado.

À minha amiga Cristiane Rozanski Kopp Arantes Agria, que me concedeu o espaço para o nascimento de todo este trabalho, ainda no curso de Pós-Graduação, em Modalidades de Intervenção na Aprendizagem.

Às amigas do Grupo de Pesquisa, pelas trocas, pelos ensinamentos e pela compreensão por estar ausente em alguns momentos.

À Simone Zattar, pela amizade que nos fortaleceu neste período.

Agradeço de maneira especial à equipe de direção de duas escolas municipais: CEI Professor Antônio Pietruza e Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesserolli, que foram minhas colaboradoras, amigas e parceiras nos meses finais deste trabalho.

UM TEMPO PARA COISA

Para tudo há um tempo,
para cada coisa há um momento
debaixo dos céus:
tempo para nascer e tempo para morrer;
tempo para plantar,
e tempo para arrancar o que foi plantado;
tempo para matar e tempo para sarar;
tempo para demolir,
e tempo para construir;
tempo para chorar,
e tempo parar rir;
tempo para gemer,
e tempo para dançar;
tempo para atirar pedras,
e tempo para ajuntá-las;
tempo para abraços,
e tempo para apartar-se;
tempo para procurar,
e tempo para perder;
tempo para guardar,
e tempo para jogar fora;
tempo para rasgar,
e tempo para costurar;
tempo para calar, e tempo para falar;
tempo para amar,
e tempo para odiar;
tempo para a guerra,
e tempo para a paz.

Ecl 3: 1-8

RESUMO

Esta dissertação é o resultado do estudo sobre os elementos tempo/espaço e aprendizagem na prática docente. É uma pesquisa de abordagem metodológica qualitativa, cujo objetivo principal foi analisar como os elementos tempo/espaço estão integrados à prática docente nas organizações propostas em função da diversidade no processo de aprendizagem dos alunos, nas escolas organizadas em Ciclos de Aprendizagem. A coleta de dados foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, situadas em bairros da região sul da cidade, participando onze profissionais, sendo quatro pedagogas e sete professoras da primeira etapa do Ciclo I. Foi utilizado um questionário com perguntas abertas e entrevista semi-estruturada para obtenção dos dados. Como referencial de apoio, foram utilizados os estudos de Barreto e Mitrulis, Barreto e Sousa, Mainardes, Arroyo, Lima, Baquero, Moll, Meirieu, Perrenoud e Tardif. Na análise dos dados, buscou-se identificar a compreensão sobre os elementos tempo/espaço na prática do professor em escolas organizadas em Ciclos, examinar os procedimentos utilizados pelos docentes na integração tempo/espaço e aprendizagem, destacando atitudes de relevância em relação a essa questão. Na apreciação crítica dos dados, foi possível observar que a relação tempo/espaço na prática docente, em função da diversidade no processo de aprendizagem, apresenta-se nos discursos, mas, no cotidiano, as estratégias de agrupamentos de alunos e diversificação das atividades são pontuais e partem das dificuldades que as professoras observam nos alunos. O tempo/espaço da instituição e dos conteúdos ainda prevalece sobre o tempo/espaço de formação, de aprendizagem. As etapas incluídas no Ciclo I colaboram para a determinação de conteúdos por etapa, organizações de alunos na etapa e não no conjunto do Ciclo. O espaço utilizado pelas professoras para dinamizar as atividades e atender aos alunos continua a sala de aula. As colocações realizadas pelas profissionais alertam para uma retomada da concepção de Ciclo de Aprendizagem e a questão do tempo/espaço escolar como período de formação e a aprendizagem enquanto um processo contínuo.

ABSTRACT

This dissertation is the result of the study about the elements time/space and knowledge in teaching performance. It is a research about quality metodological approach, which the main objective is to analise how the elements time/space are combined with the teaching performance in the organization offered in function of the diversities in the knowledge process of the students in schools organized through cicles of knowledge.The collection of materials took place in two schools of Rede Municipal de Ensino of Curitiba, located in some boroughs of the south area of the city. The project had the participation of eleven workers: four pedagogs and seven teachers of the first stage of clice 1. There were some questions to the perticiants and an interview to get the date. It was supported by the studies of Barreto e Mitrulis, Barreto e Sousa, Mainardes, Arroyo, Lima, Baquero, Moll, Meirieu, Perrenoud e Tardif. To analise the data, it was looked for to indentify the comprehension about the elements time/space in the teacher practice in schools organized in cicles, to examine the procedure used hrough the teachers in the interaction time/space and knowledge emphasizing the autstanding atitudes in relation to this question. In the critical date apreciation, it was possible to observe that the relation time/space in the teaching practice In relation to the diversity in the knowledge process it was introduced in the speech but, in the daily, the strategies of the students groups and different activies are punctual and they start from the difficulties that the teachers see in their students. The time/space of the instituition and the time/space of the knowledge formation. The stages included in cicle 1 help to the decision about the contents for the stages, organization of students in the stages and not in the whole cicle. The space used for the teachers to blow up the activies and help the students still happen in the classroom. The teachers call the atention to return to the conception of knowledge cicle and the question time/space as a period of formation and knowledge as a continuous process.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....12

1.1 O PONTO DE PARTIDA PARA O TRABALHO.....13

1.2 O PROCESSO DE PESQUISA.....19

2 CONTEXTUALIZANDO OS ELEMENTOS TEMPO/ESPAÇO.....24

2.1 OS ELEMENTOS TEMPO/ESPAÇO NAS CONCEPÇÕES DE COMÊNIO, ROUSSEAU E DEWEY.....25

3 TEMPO/ESPAÇO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS.....38

3.1 O ENSINO EM CICLOS NO BRASIL – PROPOSTAS DE REORGANIZAÇÃO DO TEMPO/ESPAÇO ESCOLAR.....39

3.1.1 PROPOSTA DO RIO GRANDE DO SUL 40

3.1.2 A PROPOSTA DE PERNAMBUCO 41

3.1.4 A REORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM SANTA CATARINA 43

3.1.4 AS PROPOSTAS O ESTADO DE SÃO PAULO 44

3.1.4.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DE REORGANIZAÇÃO DE TEMPO/ESPAÇO 44

3.1.4.2 DÉCADA DE 80: NOVAS DISCUSSÕES DO CICLO EM SÃO PAULO 46

3.1.5 CICLO BÁSICO NO ESTADO DO PARANÁ 48

3.1.6 CICLOS DE FORMAÇÃO EM MINAS GERAIS..... 51

3.2 A IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA..... 56

4 TEMPO/ESPAÇO E APRENDIZAGEM NO ENSINO ORGANIZADO EM CICLOS 67

5 OS DADOS DA PESQUISA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES E PEDAGOGOS 82

5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS ALFA E BETA 85

ESCOLA MUNICIPAL ALFA..... 85

ESCOLA MUNICIPAL BETA 86

5.2 FORMAÇÃO E TEMPO DE ATUAÇÃO DAS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....87
5.3 OS ELEMENTOS TEMPO/ESPAÇO E APRENDIZAGEM NA VISÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA 91

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 113

REFERÊNCIAS 118

APÊNDICES 123
APÊNDICE 1 – MAPA DE CURITIBA DIVIDIDO EM REGIONAIS 124
APÊNDICE 2 – REGIONAL ONDE SE LOCALIZAM AS ESCOLAS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA..... 125
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 126
APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO ENTREGUE PARA AS PROFESSORAS 127
APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO ENTREGUE PARA AS PEDAGOGAS 128
APÊNDICE 6 – SITUAÇÃO-PROBLEMA PARA INÍCIO DA ENTREVISTA 129
APÊNDICE 7 – ROTEIRO ENTREVISTA COM PROFESSORAS 130
APÊNDICE 8 – ROTEIRO ENTREVISTA COM AS PEDAGOGAS 130

GRÁFICOS

Gráfico I
Evolução do número de escolas na RME
de Curitiba de 1999 – 2006 53

Gráfico II
Comparativo das formas de organização do ensino na RME
de Curitiba 54

QUADROS

QUADRO I
Relação quantitativa de escolas da RME de Curitiba que participaram da Implantação dos Ciclos de Aprendizagem em 1999 52

Quadro II
Número de escolas de acordo com a forma de organização do ensino por núcleos – Ano 2006 53-54

Quadro III
Formação e tempo de atuação das profissionais da Escola Municipal Alfa 81

Quadro III
Continuação: Formação e tempo de atuação das profissionais da Escola Municipal Alfa 82

Quadro IV
Formação e tempo de atuação das profissionais da Escola Municipal Beta 82

Quadro V
Comparativo de dados da pesquisa: questionário e entrevista.....87
Quadro VI – Continuação comparativo de dados da pesquisa: questionário e entrevista 88

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 475
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
Liliamar Hoça

Aos dezoito dias do mês de junho do ano de dois mil e sete, reuniu-se no Auditório Thomas Morus do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho, Prof. Dr. Miguel Arroyo e Prof.ª Dr.ª Pura Lúcia Oliver Martins para examinar Dissertação da candidata Liliamar Hoça, ano de ingresso 2005, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "A ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS: TEMPO/ESPAÇO E APRENDIZAGEM", que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16:45. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: O objeto de estudo é relevante e atual. O resgate do tempo nos grandes teóricos da educação. A capacidade de trabalho em captar a centralidade do tempo na prática pedagógica do professor.

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho

Convidado Externo:
Prof. Dr. Miguel Arroyo

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Pura Lúcia Oliver Martins

Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens
Diretora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

INTRODUÇÃO

"O que é o tempo, afinal?
Se ninguém me pergunta, eu sei;
mas, se me perguntam e eu quero explicar,
já não sei."
Santo Agostinho

Buscar conceituar o elemento tempo, a partir da racionalidade cartesiana, parece ter sido um dos desafios das diversas ciências do conhecimento, há muitos anos, como se pode observar pela indagação de Santo Agostinho no século XI. O tempo traduz o ritmo das atividades humanas, e fragmentá-lo para assim controlá-lo e, então, representá-lo em termos de produtividade ainda é uma das heranças dessa racionalidade científica.

Ao passo que as investigações sobre o elemento espaço apresentam-se direcionadas para as questões das construções físicas e suas representações para a sociedade em determinados períodos históricos. Há os estudos sobre o espaço enquanto um lugar praticado, o qual proporciona diversas aprendizagens de acordo com os objetivos propostos.

Lima (2000, p. 1-2) auxilia na reflexão sobre tempo/espaço quando afirma que as conquistas realizadas por diversas ciências dedicadas ao estudo do ser humano em suas múltiplas dimensões (social, histórica, psicológica, lingüística, etc.) revelam que esses elementos e, em especial o tempo, constituem-se como aspectos importantes para a aprendizagem na instituição escolar.

O tempo escolar, retratado pelo calendário das escolas, apresenta-se, nesse espaço, de outras maneiras: o tempo de ter, o tempo de buscar, o tempo para aprender, o tempo para interagir.

E o espaço guarda em si referências sobre o que foi projetado em um determinado tempo, aquilo que se tem a possibilidade de ver, o que se imagina, um local, um lugar já ocupado ou para se ocupar, não apenas com construções físicas, mas com informações, conhecimentos, os quais se pode acessar, buscar, interagir.

A imagem que historicamente foi atribuída para a escola, como uma instituição na qual o tempo/espaço eram imutáveis e controlados em parte, pelo método utilizado pelo professor, não corresponde à realidade e se tornaram ineficientes para atender às necessidades manifestadas pelos alunos, pelos professores e pela comunidade.

Petitat (1994, p. 91) relatou que desde o século XVI, a escola foi regida por um tempo/espaço que não eram propriamente seus, mas aos quais os alunos deviam se adaptar:

> Dentro das paredes da escola, o aluno se vê regulamentado por uma temporalidade, ignorada no ambiente familiar ou na rua. A, para ele, estranha disposição dos horários, das classes e dos graus está, contudo vinculada a um profundo movimento de transformação noções de tempo (...)

Essas transformações na sociedade do século XVI se relacionam a expansão do comércio, a relação estabelecida entre comerciantes, artesãos e fornecedores dos produtos, e entre artesãos e aprendizes. Os elementos tempo/espaço passam a ser bens materializados, representados pelo acúmulo de fortunas. O querer ter transformou a divisão irregular de horários que existia em tempo regulados e medidos pela eficiência da produtividade.

A história da instituição escolar, enquanto tempo/espaço de formação, evidenciou a homogeneização do ensinar e do aprender, instituindo uma estabilidade nas ações e o desenvolvimento de programas padrões de ensino. Gerou uma organização das turmas, tomando inicialmente a divisão por idade e posteriormente critério do sucesso ou insucesso no aprendizado de uma série.

Houve a padronização do currículo, dos métodos, da disciplina, dos instrumentos de verificação da aprendizagem, da prática docente e conseqüentemente do tempo/espaço escolar. Isso ocasionou, ao longo dos anos, um desafio a mais para muitos estudantes, ou seja, permanecer em um tempo previsto a fim de efetivar as aprendizagens recomendadas nesse espaço.

Esse desafio perpassou os séculos, cruzou mares e chegou ao século XX, em que as taxas de evasão e repetência no ensino, principalmente nas séries iniciais, passaram a preocupar governos, educadores e pais.

Para que as metas educativas estabelecidas tanto no Brasil como em outros países latino-americanos fossem alcançadas, propostas curriculares, metodológicas, avaliativas e alterações na organização do tempo/espaço escolar foram sendo concebidas.

Nesse conjunto de propostas, inserem-se os Ciclos de Aprendizagem, que, por sua vez, trazem modificações no currículo, na concepção de aprender e de ensinar, de avaliar e na organização do tempo/espaço escolar. Diante da inquietude que a organização do ensino em Ciclos provocou nos educadores, tomei como objeto de estudo deste trabalho a relação entre os elementos tempo/espaço e aprendizagem na prática docente.

1.2 O PONTO DE PARTIDA PARA O TRABALHO

"Para tudo há um tempo,
para cada coisa há um momento..."
Ecl 3: 1

O tempo/espaço são elementos presentes em todas as atividades humanas e para cada tempo de vida fazem-se necessários determinados espaços, além de necessidades, desejos, exigências que se manifestam e caracterizam as trajetórias de vida de cada pessoa.

Minha trajetória profissional na Rede Municipal de Ensino (RME)[1] de Curitiba caracterizou-se, até este momento, por tempos/espaços definidos em três âmbitos: iniciou-se no ano de 1989, como professora; atuando em turmas de 1.ª série, a partir de uma concepção de ensino progressista, e com uma abordagem metodológica na alfabetização que enfatizava o processo de apropriação da leitura e da escrita que as crianças realizavam.

[1] RME: sigla utilizada para a identificação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Recordo que buscava, com o supervisor escolar, o respaldo necessário para readequar a prática da sala de aula, o que em determinadas ocasiões favoreceu a compreensão da metodologia adotada na alfabetização.

Em 1995, passei a atuar como pedagoga na própria rede, em uma escola com 18 turmas, divididas entre os turnos da manhã e da tarde. Buscava organizar com os professores, durante o horário permanência[2], o planejamento, analisar as dificuldades dos alunos relatadas pelos professores, dando atenção principalmente àqueles que apresentavam um histórico de múltiplas repetências. Para atender às solicitações dos professores, organizava, com a direção, um atendimento em contraturno para os alunos que apresentavam dificuldades na apropriação da escrita e da leitura.

A escola passava por mudanças anuais no quadro de professores, que solicitavam a remoção para outras escolas mais centrais ou próximas de suas residências, gerando um recomeçar das análises sobre o processo de ensino-aprendizagem, a cada ano letivo, por conta do novo grupo de professores.

Durante os três anos que permaneci nessa escola, consegui, com um pequeno grupo de professores que ali permaneceu, articular melhor uma proposta de trabalho, conseguindo um melhor planejamento, com continuidade de um ano letivo para o outro, analisar o desenvolvimento escolar dos alunos, pois os professores já os conheciam, porém, hoje, posso afirmar que muitas das discussões, estratégias de intervenção propostas e projetos elaborados se centraram nas dificuldades dos alunos e as mudanças na prática docente foram apenas momentâneas.

No início do ano de 1999, passei a atuar como Alfabetizadora[3], atendendo 20 escolas que pertenciam a um determinado Núcleo Regional da Educação, sendo responsável pelo processo de capacitação em serviço dos professores alfabetizadores, construindo, com os grupos, subsídios teórico-metodológicos referentes ao processo de alfabetização. Nesse Núcleo, a organização do ensino nas escolas passava da série para Ciclo.

---

[2] Horário permanência é o período de quatro horas semanais, destinado para estudos, planejamentos e capacitação.

[3] Alfabetizadora de Núcleo é a designação dada a um profissional do quadro do magistério municipal que atua em um respectivo Núcleo Regional de Educação, recebendo apoio do Departamento de Ensino Fundamental, atendendo às demandas de formação em serviço que surgem nas respectivas escolas que compõem o NRE.

Como professora e posteriormente pedagoga da escola pública municipal, atuando no ensino seriado, busquei refletir com o grupo de professores qual o significado da retenção dos alunos no contexto da escola e da educação. As questões que procurei analisar com os grupos de professores diziam respeito ao número de horas, dias, meses que os alunos estavam em uma sala de aula, realizando um número de atividades em diferentes disciplinas e quanto efetivamente aprendiam. Buscava tratar das ações que a escola poderia propor, para auxiliar aqueles alunos que necessitavam de mais tempo para atingir os objetivos propostos. No entanto, por diversas vezes, questionei-me sobre que tempo era esse de que os alunos necessitavam. Tempo cronológico expresso pelo calendário e pelo relógio, ou o tempo vivido?

No sistema de ensino seriado há uma organização do tempo/espaço, na qual as séries são fixadas anualmente, sendo os alunos direcionados para as salas de aula respectivas, agrupados entre os que tinham o domínio de determinados conteúdos e aqueles que ainda não os dominavam. Como afirma Miranda (2005, p. 642), aqueles que não alcançavam o aprendizado que se pressupôs necessários para a série, eram retidos e, no ano seguinte, passam a conviver com outro grupo de alunos com conhecimentos e dificuldades semelhantes, mas sem considerar as diferenças de idades e os ritmos individuais de aprendizagem.

No segundo semestre de 1999, a RME de Curitiba iniciou o processo de organização do ensino em Ciclos, denominado Ciclos de Aprendizagem. No documento *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Projeto de Implantação* (CURITIBA, 1999, p. 21) encontra-se:

> A implantação da organização escolar em ciclos de aprendizagem na RME é, portanto, a configuração da busca que também se faz pelo sucesso da escola pública, que pretende, mais do que a permanência do aluno na escola, a formação plena de todos os cidadãos.

Na apresentação do referido documento, denota-se a preocupação com uma forma de organização do ensino que contemplasse a diversidade cultural e individual, tomando como referência o ciclo de desenvolvimento humano, para a construção de aprendizagens significativas.

A minha inquietação em relação aos elementos tempo/espaço teve início quando a expressão “reorganização do tempo e espaço” surgiu como um eixo de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico. A atuação dos professores da RME nas atividades de capacitação e acompanhamento do processo de alfabetização possibilitou verificar que a compreensão destes elementos redimensionaria as discussões sobre as práticas docentes na organização do ensino em Ciclos.

No período de implantação e implementação dos Ciclos de Aprendizagem, muitos documentos foram consultados e foi possível constatar que traziam em comum as reflexões sobre a singularidade do processo de aprendizagem e a importância de considerar as experiências cognitivas, estéticas, sociais, biológicas e afetivas dos alunos, justificando, assim, a proposição de ações pedagógicas que encaminhassem a flexibilização do tempo e do espaço.

Repensar o tempo/espaço na escola, em seu cotidiano, diz respeito a observar com atenção as diversas estruturas. É rever a importância destes elementos na organização do ambiente escolar, nas questões metodológicas, na organização dos grupos de trabalho dentro e fora das salas de aula, no planejamento, na interação entre alunos e alunos, entre professores e alunos, professores e professores.

Saber efetivar planejamentos com os docentes, que não se resumam a conteúdos e atividades, mas que sejam discutidas questões relacionadas ao tempo/espaço e aprendizagem e como esses elementos estão relacionados às experiências proporcionadas no ambiente escolar e aos processos cognitivos dos sujeitos.

Lima (1997, p. 8) sustenta essa questão fazendo a seguinte observação:

> [...] não basta somente planejar situações de aprendizagem para uma aula, mas de que este planejamento deve incluir também a projeção temporal. O planejamento do tempo deve incluir não somente a realização da ação, mas também a reflexão sobre ela [...]. Uma ação é composta de uma série de atos encadeados [...] alocar tempo para “pensar” [...] seria tão importante como definir o conteúdo e o método.

No contexto escolar, é preciso considerar o que é instituído pelo tempo dos calendários e relógios, refletindo sobre o tempo que os alunos ocupam no

desenvolvimento das atividades pedagógicas, quais espaços utilizam, visando a identificar os diferentes estilos de aprendizagem e conseqüentemente diferentes estilos de ensinar.

Sabe-se que os elementos tempo/espaço estão estabelecidos na escola há muitos anos, refletindo-se na organização das séries, nos níveis de aprendizado dos alunos, recuperações, aprovações, reprovações. Porém, observa-se a necessidade de compreender o que representam os elementos tempo/espaço na organização de uma aula, na execução das atividades escolares e no planejamento e no discurso dos docentes.

Arroyo (2004, p. 206) chama atenção quando apresenta a seguinte colocação: “Sempre soube que tinha que planejar o tempo da minha aula, prever o que ensinar e o que aprender em cada bimestre e série, porém ignorei os tempos dos alunos”.

Refletir sobre o tempo dos alunos revela a preocupação não somente com o cumprimento do rol de conteúdos, mas com a diversificação metodológica e com o processo de aprendizagem. O tempo na organização do ensino em ciclos é uma questão de respeito às diferenças individuais, que demanda uma análise e mudança de postura relacionada às representações sobre o aluno, infância, sobre o papel da docência e o significado da diversidade em sala de aula.

Moll (2004, p. 104) aponta para uma análise das práticas uniformes que atravessaram o processo de ensino-aprendizagem e ressalta que:

> ... se o que imaginamos poder “mudar“ a cultura escolar é apresentando como solução igual para todos ao mesmo tempo, projetando-se os mesmos resultados, então não rompemos com a matriz político-epistemológica da mesmidade que colaborou para mergulhar a escola na crise atual.

Não se trata de utilizar este elemento para configurar situações de aprendizagem conformistas, ou seja, apenas dizer que a criança necessita de mais tempo para aprender, sem que alterações significativas sejam realizadas na prática dos professores e nas atividades do cotidiano escolar.

A implantação da organização do ensino em Ciclos, tanto no Brasil como em outros países, pode parecer, em uma observação superficial, uma simples solução para resolver o fracasso escolar, ou como uma contraposição ao sistema de ensino seriado.

Porém, essa forma de organizar o ensino busca o redimensionamento de muitas dimensões do processo de escolarização.

A instituição escolar, que durante anos apresentou uma história de homogeneização do ensinar e do aprender, por conta da elitização do saber, foi progressivamente instituindo uma estabilidade de ações, com as quais seria possível desenvolver um programa padrão de ensino para todos os alunos. Pressupôs a existência de um currículo uniforme, de métodos e instrumentos padronizados de verificação da aprendizagem e uma prática docente também padrão.

Toda essa padronização foi gerando recortes nos conteúdos, na avaliação, na concepção do professor sobre o tempo/espaço de aprender, o tempo/espaço da infância.

Mudar a organização do ensino em séries, cujos pressupostos se pautam na adequação do processo de aprendizagem e de docência a um período de tempo rígido e um espaço demarcado, seria reconstruir com os professores os tempos/espaços culturalmente instituídos e os tempos/espaços de desenvolvimento, de aprendizagem e que progressivamente alcançassem uma reflexão sobre o tempo/espaço em um Ciclo de Aprendizagem.

De 1999 a 2004, participei de muitas análises e discussões sobre a proposta dos Ciclos de Aprendizagem com os professores e pedagogos da RME, tanto em cursos relacionados à alfabetização, quanto em assessoramentos nas escolas e palestras.

Observei, nessa trajetória, que repensar uma forma de ensino para além das séries anuais levantava muitos questionamentos, pois o principal referencial que muitos profissionais dispunham no momento dizia respeito ao Ciclo Básico[4] das escolas estaduais. Entre esses questionamentos estavam a reorganização curricular, a avaliação, a estruturação do tempo/espaço de aprender e o processo de formação continuada dos profissionais.

A partir da minha experiência profissional com a implantação da proposta de Ciclos de Aprendizagem e posterior implementação, o estudo de diversos documentos que tratavam da reorganização do tempo/espaço escolar e outros trabalhos teóricos

---

[4] Ciclo Básico: uma medida adotada por alguns Estados, a partir de 1980, que reestruturavam as 1.as e 2.as séries em um *continuum* de dois anos.

que nortearam a proposta da RME, a participação no projeto de pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente”, concomitante ao trabalho de assessoramento aos professores, observando as dúvidas e necessidades em relação a essa forma de organização do ensino, apresento o seguinte questionamento:

Como o professor integra os elementos tempo/espaço na prática pedagógica, em função da diversidade no processo de aprendizagem dos alunos no Ciclo I?

1.3 O PROCESSO DE PESQUISA

A problematização levantada neste trabalho de pesquisa se originou a partir do diálogo estabelecido com os profissionais das escolas da RME e da observação dos materiais dos alunos e propostas de atividades elaboradas pelos professores, para realizar as intervenções necessárias na ação pedagógica.

Este problema de pesquisa pontuou o objetivo geral, ao qual foi possível chegar com as reflexões contínuas nas sessões de orientação, nas quais se construíam diversos mapas conceituais para reelaborar as questões que permeavam o próprio objeto de estudo, ou seja, os elementos tempo/espaço e a aprendizagem.

Dessa maneira, foi possível estabelecer, para esta pesquisa, o principal objetivo:

- analisar como os elementos tempo/espaço estão integrados à prática docente nas organizações propostas em função da diversidade no processo de aprendizagem dos alunos, nas escolas organizadas em Ciclos.

Porém, para realizar essa análise, foi necessário estabelecer objetivos específicos, que por sua vez direcionaram a opção pela metodologia de pesquisa e a elaboração dos instrumentos.

Assim, os objetivos específicos da pesquisa se constituem em:

- Identificar a compreensão sobre os elementos tempo/espaço na prática do professor em escolas organizadas em Ciclos.
- Examinar, na proposta de organização do ensino em ciclos, os procedimentos utilizados pelos docentes na integração tempo/espaço e aprendizagem.
- Destacar atitudes relevantes à questão tempo/ espaço e aprendizagem na organização do ensino em ciclos.

Com esses três objetivos, a proposta foi entender a questão conceitual trazida pelos sujeitos da pesquisa, relacionar aos procedimentos que eles desenvolvem em relação ao tempo/espaço e refletir acerca de determinadas ações, organizadas pelos docentes no enfrentamento da diversidade no processo de aprendizagem.

Na construção do referencial teórico, considerei importante abordar três teóricos da educação, os quais tiveram influências preponderantes na concepção do ensinar e aprender em diferentes tempos e espaços. A partir do século XVII, selecionei as principais idéias de Comênio, Rousseau e Dewey, relacionadas ao tempo/espaço escolar, para compor o capítulo inicial do trabalho.

No segundo capítulo, situei os elementos tempo/espaço em propostas historicamente constituídas em diversos estados brasileiros desde 1954, utilizando estudos de Barreto e Mitrulis, Barreto e Sousa, Mainardes, articulando com o posicionamento de autores como Arroyo, Lima e Vasconcellos, sobre como os elementos tempo/espaço estão relacionados ao processo de aprendizagem e à prática dos docentes. Relato, em seguida, a organização da proposta de Ciclos de Aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

O capítulo III é uma explicitação dos conceitos de tempo/espaço e aprendizagem, iniciando com a articulação teórica de um dos pressupostos da teoria de Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal, a qual está diretamente relacionada à abordagem dos Ciclos de Aprendizagem sobre a questão da mediação e do tempo.

Diversas teorias buscam explicar a aprendizagem e, nas últimas décadas, os teóricos cognitivistas vêm demonstrando que os processos mentais se configuram em estruturas complexas e inter-relacionadas.

Procurar a definição para aprendizagem, tempo/espaço, é mergulhar em inúmeros conceitos, os quais tomam como pontos de referência aspectos sociais, biológicos, psicológicos, físicos, culturais, a partir do interesse vigente em determinadas épocas, e então levantar o referencial apropriado para este trabalho.

Em seguida, apresento os dados coletados na pesquisa, trazendo as informações registradas pelos questionários, seguidas da entrevista, articulando com os objetivos estabelecidos neste trabalho. Faço uma análise desses dados, partindo de trabalhos realizados por Meirieu, Perrenoud e Tardif, que direcionam para questões sociológicas, porém, utilizo autores anteriormente citados, que demonstram as relações biológicas, psicológicas e culturais em relação à temática.

Quanto à metodologia de pesquisa, optei pela abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados um questionário e entrevistas semi-estruturadas.

A abordagem de pesquisa qualitativa se fundamenta na relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, caracterizando uma interdependência entre o sujeito e o objeto, não permitindo que o conhecimento se reduza a banco de dados.

Na pesquisa qualitativa, a coleta de dados e a análise não se caracterizam por momentos separados, estanques, como afirmou Trivinõs (1987, p. 131), possibilitando que, na interpretação das informações, o pesquisador recorra a outros referenciais para realizar a análise adequadamente e até mesmo agregar novos dados que se fizerem necessários.

Portanto, permite ao pesquisador o questionamento constante; não é um relator passivo, tem um conhecimento sobre o tempo/espaço em que estão inseridos os sujeitos da sua pesquisa e, assim, com cautela, partilhar os elementos que surgem durante o processo.

Sacristán e Gómez (1996, p. 103) afirmam que para se chegar a compreender o processo educativo em sua complexidade, é necessário ter acesso às representações conceituais dos indivíduos, observar e buscar entender as redes de significados que são compartilhados pelo grupo, sendo isso possível quando se está inserido no contexto. Lembram ainda que: “Sem vivências compartilhadas não se alcança à compreensão do mundo dos significados” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1996, p. 104).

Para a inserção no contexto da pesquisa, na intenção de coletar as representações docentes sobre os elementos tempo/espaço e aprendizagem, foi necessário realizar um recorte, para que os dados não se tornassem muitos generalizados.

No ano de 2006, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba estava composta por 168 escolas, distribuídas em nove Núcleos Regionais da Educação, localizados nos bairros da cidade, responsáveis pelo atendimento pedagógico e administrativo de um número determinado de unidades. Eram 148 escolas, organizadas em Ciclos de Aprendizagem, nove escolas organizadas em Ciclos de Aprendizagem e Séries (correspondente às escolas que ofertam a segunda etapa do Ensino Fundamental – 5.ª a 8.ª séries) e sete escolas com ensino organizado em séries.

Para desenvolver a pesquisa, selecionei um dos Núcleos Regionais da Educação. A escolha desse Núcleo foi motivada pelos dados de que dispunha, de 2003 e 2004, sobre o índice de permanência dos alunos ao final do Ciclo I, números que preocupavam a equipe pedagógica de apoio do referido Núcleo, pois com o trabalho desenvolvido durante o ano, por meio de encontros de capacitação, visitas agendadas nas escolas, estudos, organização de planos de apoio, persistiam algumas dificuldades, entre elas a compreensão sobre o tempo/espaço e a aprendizagem na organização do ensino em Ciclos.

A equipe desse Núcleo atende 25 escolas, das quais selecionei duas, tendo os seguintes critérios: a participação dessas desde o início da fase de implantação dos Ciclos, apresentação de propostas de organização diferenciada dos alunos do Ciclo e estarem situadas em comunidades diferenciadas na questão socioeconômica.

As escolas serão identificadas neste trabalho como Alfa e Beta.

A escola Beta situa-se em um bairro próximo ao Núcleo, a aproximadamente 25 minutos da região central da cidade[5]. Oferta as modalidades de Educação Infantil (Pré-escola, 4 a 5 anos), Ensino Fundamental (Ciclo I, com etapa inicial, e Ciclo II) e a Educação de Jovens e Adultos (fase I). A escola Alfa situa-se em um bairro mais

[5] A região central será delimitada pelo marco zero da cidade de Curitiba, respectivamente na Praça Tiradentes.

distante, em torno de 1 hora e 15 minutos da região central. As modalidades ofertadas são Ensino Fundamental (Classe Especial, Ciclo I, com etapa inicial, e Ciclo II).

No período de tempo compreendido entre os anos de 2006 e 2007, foram realizadas as entrevistas e observações das salas de aula. O número de participantes se constituiu de 11 profissionais, sendo sete professoras e quatro pedagogas. As professoras participantes da pesquisa eram regentes de turma dos turnos manhã e tarde, das 1.as etapas do Ciclo I. O Ciclo I na Rede compõe-se de três etapas (etapa inicial, 1.ª etapa e 2.ª etapa). Essa nomenclatura levou muitos professores a realizarem a seguinte associação: etapa inicial – pré, 1.ª etapa – 1.ª série, 2.ª etapa – 2.ª série.

Sendo o Ciclo I como um Ciclo de três anos, julguei viável observar a prática docente e analisar os relatos desse grupo, que estaria atuando com crianças na faixa etária de sete anos, tendo elas um ano de experiência no espaço escolar.

As pedagogas responsáveis também participaram da pesquisa, sendo quatro profissionais (uma em cada turno das respectivas escolas). Considerei importante a participação destes na pesquisa, por entender que este devesse acompanhar, orientar o processo de planejamento, encaminhamento das atividades propostas e avaliação da aprendizagem, fornecendo os subsídios necessários para o professor.

Também analisei o projeto pedagógico de cada escola, para obter elementos sobre a caracterização do espaço, do corpo de docentes e da comunidade onde elas se inserem.

Assim, foi possível observar, indagar, comparar diversos fatores que se fazem presentes em sala de aula e no ambiente escolar, desde a atuação da professora, quanto às interações dos alunos e professoras, com o intuito de alcançar o objetivo proposto.

Nas considerações finais, vou respondendo à problematização levantada e apresento alguns elementos que, no transcorrer da pesquisa, seleção e análise dos dados, foram considerados significativos para a compreensão de determinadas colocações dos sujeitos pesquisados.

Como apêndice, apresento os instrumentos de pesquisa utilizados e alguns mapas da cidade de Curitiba, para situar as regionais e destacar a localização das escolas escolhidas para este trabalho.

2 CONTEXTUALIZANDO OS ELEMENTOS TEMPO/ESPAÇO

Para realizar a análise proposta neste trabalho, observou-se a necessidade de contextualizar os elementos tempo/espaço a partir de referenciais trazidos pela Teoria da Educação. Esses se constituem enquanto pesquisa e apreciação das principais idéias de teóricos que influenciaram, em seus tempos e espaços, a maneira de ensinar e aprender e de conceber a instituição escolar.

Segundo Arroyo (2004, p. 192), “Não se muda o que não se conhece. Logo, é urgente conhecer o tempo escolar, suas lógicas e os valores que articulam e mantêm a organização do tempo no sistema escolar”. Esta colocação demonstra a necessidade de se ir além da constatação de que esses elementos estão instituídos há séculos na educação e ver que a forma de organização deles expressa uma concepção de aprender e ensinar e, também, os processos pedagógicos considerados mais adequados para a formação do ser humano.

Neste capítulo, apresento idéias de Comênio[6], Rosseau e Dewey, relacionadas aos elementos tempo/espaço e o processo de ensino e de aprendizagem, realizando um recorte histórico, partindo do século XVII, indo para século XVIII e, posteriormente, século XX, na busca de identificar esses elementos nas teorias trazidas pelos autores selecionados.

Para reelaboração das idéias, apresenta-se inicialmente o pensamento destes teóricos, relacionado à temática deste trabalho. Em seguida, realiza-se uma apreciação comparativa de como cada teórico considerou o tempo/espaço na escola.

[6] Comênio é a tradução para a Língua Portuguesa da assinatura latina Komenský, optando-se, neste trabalho, por utilizar o registro traduzido.

2.1 OS ELEMENTOS TEMPO/ESPAÇO NAS CONCEPÇÕES DE COMÊNIO, ROUSSEAU E DEWEY

Até o início do século XV, a escola não dispunha de espaços amplos ou organizados com carteiras, cadeiras e quadros, como se conhece atualmente. O mestre adaptava espaços das galerias para exercer a atividade de ensinar, disputando esses lugares com comerciantes, ou então se estabelecia próximo às portas das igrejas e ali aguardava seus alunos, que aos poucos chegavam e se organizavam em grupos. Alguns mestres alugavam pequenas salas, forravam o chão com palha, para acomodar os alunos que chegavam para ouvir e repetir as lições. Esta situação era uma das mais privilegiadas de ensino.

As primeiras classes escolares surgiram ao longo do século XV, na Europa, sendo os grupos de alunos organizados segundo determinadas capacidades que o mestre julgava que estes possuíam. Esses grupos eram direcionados por um mestre, num único local. Posteriormente, um professor foi designado para cada grupo organizado, mas todos permaneciam no mesmo espaço.

Ariès (1981, p. 172) comenta que:

> Mais tarde, ao longo do século XV, passou-se a designar um professor especial para cada um desses grupos, que continuaram a ser mantidos, porém, num local comum [...]. Finalmente as classes e seus professores foram isolados em salas especiais – e essa iniciativa de origem flamenga e parisiense gerou a estrutura moderna de classe escolar.

Essa divisão originou novas necessidades, dentre elas a de haver um método de ensino único, que atendesse à divisão do trabalho e dos alunos, sendo que esta passou a ser realizada pela organização dos grupos, a partir das idades deles.

Assim, o tempo/espaço na instituição escolar tomou forma nos métodos, nos procedimentos didáticos, na organização dos conteúdos, horários, calendários, na organização da classe e do ambiente como um todo.

Nesse contexto, surgiram documentos que retratavam as idéias sobre a organização do ensino, os quais descreviam as condutas necessárias para se realizar um bom ensino. Isso se revela nos textos da Didática Magna[7], de Comênio, escrita no século XVII.

Para este teórico, que viveu de 1592 a 1670, era possível ensinar tudo a todos na totalidade, idéia que promoveu a ruptura com a escolarização apenas para a elite, incluindo, assim, as meninas e os deficientes mentais, que até então eram afastados de qualquer escolarização.

Para ele, a verdadeira educação estava fundamentada em princípios religiosos, que sustentavam a pureza cristã dos costumes e da fraternidade, passando pela organização e divulgação do saber a todos, o que possibilitava a reforma da sociedade.

Comênio, filósofo e educador checo, viveu em um período em que a sociedade medieval perdia progressivamente o poder para a burguesia. Iniciava-se a transição política e econômica na Europa, com um modo de produção diferente daquele que a sociedade estava acostumada. A reorganização e a ampliação das formas de produção trouxeram novos trabalhos, e produziram excedentes, promovendo, na época, a abertura de mercados e conquistas de novas terras e instituíram novas necessidades sociais para as pessoas.

Gasparin (1998, p. 49) salienta:

> Essa necessidade social coletiva – expressão de uma classe social – era absorvida por todos os setores da vida humana e os teóricos, em conseqüência, preconizavam a exigência de novas maneiras de pensar, de raciocinar, de pesquisar e de transmitir o novo conteúdo que estava sendo produzido e acumulado.

Portanto, teóricos de diversos campos do conhecimento buscavam soluções para determinadas questões, organizavam e distribuíam informações acerca das novas descobertas da ciência, da técnica e de outros espaços, impulsionando muitas ciências e também a própria educação.

---

[7] A Didática Magna (1657) é considerada a obra mais importante de Comênio. É atribuído a ela o início da sistematização da pedagogia e da didática no Ocidente.

Para a educação da época, Comênio propusera que os mestres deviam observar, com rigor, o tempo destinado às atividades, para que os alunos as iniciassem e as terminassem, todos juntos, evitando distrações e atrasos, que comprometiam o ritmo harmônico da tarefa e da aprendizagem. Para o mestre, era importante disciplinar o tempo, para que pudesse ensinar com determinação e o maior número possível de alunos seguisse a mesma ordem.

Analisando os estudos de Fontana (2003), foi possível constatar que, na concepção de Comênio, o professor, para bem aplicar o método e assim ensinar tudo a todos, em um ritmo harmônico, como da natureza, devia saber utilizar bem o tempo. Havia a necessidade de saber planejar e empregar uma regularidade nas ações, para que o tempo fosse bem administrado.

Comênio considerava que a cada hora deveria haver uma atividade a ser realizada, de modo que todos investissem o mesmo tempo nela, respeitando o tempo proposto e atingindo a meta conjuntamente. Deixou declarada essa questão na Didática Magna (1996, p. 223):

> Distribua-se meticulosamente o tempo, de modo que a cada ano, mês, dia e hora seja atribuída a sua tarefa especial. Observe-se estritamente esse horário e essa distribuição das matérias escolares, de modo que nada seja deixado para trás e nada seja invertido na sua ordem.

Esse teórico afirmava que o homem tinha muito a aprender com a natureza, pois esta seguia ritmos, tempos e espaços delineados, passando de uma fase para outra com harmonia e dinâmica própria, não havendo, para ele, desperdício de tempo pela natureza; tudo tinha uma regularidade, que devia ser imitada. Comênio era um naturalista da Idade Média.

Como na natureza nada acontecia ao acaso, tudo tinha seu tempo e espaço, seguindo uma ordem quase que intrínseca para o desenvolvimento, assim seria a educação, que teria um método de ensino, uma ordem de matérias para cada idade dos aprendizes, pois, segundo Comênio, “... tudo o que deve aprender-se deve dispor-se segundo a idade, de modo a não dar a aprender senão as coisas que os alunos sejam capazes de entender” (D. M.,1996, p. 209).

O que Comênio buscava era transferir o método desenvolvido pelas ciências naturais para o campo da educação, fazendo com que esta tivesse um movimento natural, que denominava ordem natural das coisas. Na natureza, sempre existia uma preparação da matéria, que seria utilizada antes que a atividade propriamente dita começasse a se realizar. Havia uma sucessão perfeita de etapas e assim devia ser a educação.

Por isso, na escola, deviam estar organizados todos os utensílios (livros, quadros, mapas, amostras, modelos, e o que mais fosse necessário), antes do início das aulas das crianças, para que não se interrompesse o processo de ensinar.

Segundo Fontana (2003, p. 130), Comênio demonstrou toda organização de tempo/espaço da escola realizando uma analogia com o funcionamento de dois objetos. Esses objetos eram o relógio e a tipografia. A partir deles, apresentou como o trabalho escolar devia ser dividido, sua definição, a distribuição e a seqüência dos tempos, as responsabilidades assumidas pelo professor e pelos alunos, assim como as relações de poder estabelecidas.

Comênio utilizou o relógio e a tipografia, pois o princípio de funcionamento deles era a divisão ordenada e complementar da tarefa. Cada elemento dessas máquinas desempenhava uma função determinada, mas era necessário que estivessem articulados e sincronizados para constituir o todo. Essas duas máquinas também traziam os princípios da mecânica, ciência esta que revolucionava os processos de produção na época e que, para Comênio, serviam de modelos para demonstrar a ordem e a evolução.

O relógio não representava somente um tempo marcado, era um todo composto de partes que, na exata proporção de suas medidas, no ajuste de uma peça com outra, promovia o funcionamento perfeito de toda a engrenagem e cumpria a função determinada. A escola deveria imitar a regularidade, o ajuste das peças, o padrão e o ritmo que este oferecia a ela.

A citação na Didática Magna de Comênio (1996, p. 185) confirmou a importância dada para este elemento:

> Mas que força oculta anima o relógio? Nenhuma outra senão a força da ordem que manifestamente reina em todas as suas partes, ou seja, a força proveniente

> da disposição de todas as suas peças, que concorrem com o seu número, as suas dimensões e a sua ordem para tornar aquela disposição tal que cada peça tem um papel determinado e meios para o desempenhar, ou seja, a proporção exata de cada peça com as outras, a harmonia de cada uma com as que lhe estão em relação e leis mútuas para comunicar reciprocamente a força de uma às outras. (...) Se, todavia, qualquer peça se estilhaça, ou se parte, ou anda mal, (...) ainda que seja a rodinha mais pequena, o eixo mais pequeno, o parafuso mais pequeno, imediatamente todo o relógio pára ou anda mal.

Comênio trouxe o funcionamento do relógio que, a partir da articulação precisa de seus componentes, garantia certa precisão e, assim, deveriam ser as tarefas, articuladas, precisas, exatas, e todos os alunos cumpririam as tarefas no mesmo tempo e espaço, para se aproximarem da exatidão do relógio.

Vivendo na mesma época, mas em um espaço que privilegiava o domínio da natureza, por meio das explicações científicas, René Descartes também se valeu do relógio para respaldar suas convicções de que o universo é uma máquina, que corpos são máquinas. Na época em que viveu Descartes, o relógio atingira seu mais alto grau de perfeição, o que levou este filósofo matemático a comparar o corpo de animais e homens como relógios compostos de rodas e molas: “Considero o corpo humano uma máquina. (...) meu pensamento (...) compara um homem doente e um relógio mal fabricado com a idéia de um homem saudável e um relógio bem-feito” (DESCARTES, apud CAPRA, 1982, p. 57).

Essa idéia direcionou diversas áreas do conhecimento, dando a idéia de que fatos e fenômenos da vida são peças mecânicas, exatas, matematicamente explicáveis. O tempo é divisão matemática, o espaço também.

Enquanto Comênio buscou associação com o relógio, por ser este um todo articulado, preciso, Descartes observou e associou peças que se reuniam e cada uma devendo ser estudada separadamente. Essa forma fragmentada de ver o tempo/espaço e aprendizagem escolar acompanha a escola até a atualidade.

Para a tipografia, ele ressaltou sua importância na padronização dos materiais, a qual oferecia maior rendimento em tempo e eficiência ao que era produzido, evitando-se erros, executando um trabalho uniforme. Novamente, trouxe a necessidade da regularidade nas atividades escolares, alcançadas com a implantação de um método único, que possibilitava alcançar uma produtividade no ensino, sem desperdícios de tempo.

Comênio acreditava que, como a tipografia, que tinha seus materiais e que seguindo a ordem de trabalho, havia ao final um produto uniforme, assim seria o trabalho escolar. Cita em sua obra (1996, p. 458):

> (...) O papel são os alunos, em cujos espíritos devem ser impressos os caracteres das ciências. Os tipos são os livros didáticos e todos os outros instrumentos propositadamente preparados para que, com sua ajuda, as coisas a aprender se imprimam nas mentes com pouca fadiga. A tinta é a viva voz do professor que transfere o significado das coisas, dos livros para as mentes dos alunos. O prelo é a disciplina escolar que a todos dispõe e impele para se embeberem dos ensinamentos.

Para este teórico, a produtividade do ensino só aconteceria se fossem observados com atenção os períodos de trabalho de aula e de descanso, que eram de quatro horas diárias, divididas em dois turnos de duas horas, incluindo os sábados à tarde, durante duas horas, representando vinte e duas horas semanais e mil horas anuais, seguindo o programa estabelecido para cada quadro de alunos.

Esse educador salientou que as crianças deveriam freqüentar a escola com a mesma disposição que tinham para irem a outros locais, portanto, era preciso cuidar dos aspectos internos e externos das escolas, os quais deveriam ser atraentes, agradáveis, ornamentados com pinturas que recordassem aspectos históricos ou geográficos. Trouxe, ainda, observações sobre outros espaços, os quais eram destinados às atividades, como esta encontrada na Didática Magna (1996, p. 235):

> No exterior, adjacentes à escola, deve haver, não só um pedaço de terreno destinado a passeios e a jogos (...), mas também um jardim aonde, em certos momentos, os alunos deverão ser conduzidos para recrearem os olhos com a vista das árvores, das flores e das plantas.

Para Comênio, as modificações que a escola necessitava passavam por seguir os princípios da natureza e pela adoção de um método, que encaminhasse a ordenação da matéria, em um tempo/espaço adequado.

Praticamente quase um século depois, Jean-Jacques Rousseau demonstrava a necessidade de se observar o tempo/espaço para educar a criança e o jovem,

referindo-se em especial às etapas de desenvolvimento, que caracterizava o tempo de cada pessoa e o espaço como todos os lugares em que houvesse possibilidade de realizar experiência, observação e reflexão.

Referindo-se à questão do tempo do ser humano, Rousseau discutiu a educação para a infância, até então inexpressiva na sociedade francesa do século XVIII. A infância era considerada um período de grande vulnerabilidade, em que muitas doenças e ausência de cuidados afetavam a sobrevivência das crianças, mas para este teórico era importante uma educação pensada para elas.

Rousseau defendeu que a criança não era um adulto em miniatura, ela apresentava diferenças substanciais em relação aos adultos, merecendo atenção a cada fase de seu desenvolvimento, desde o nascimento até a idade adulta.

Na obra, *Emílio* ou *Da Educação*[8] (2004, p. 4), este filósofo genebrino demonstra toda a sua preocupação em se conhecer a infância:

> Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. Eis o estudo a que me apliquei, para que, mesmo que meu método fosse quimérico e falso, sempre se pudessem aproveitar minhas observações. Posso ter visto muito mal o que se deve fazer, mas acredito ter visto bem o sujeito sobre o qual se deve agir.

Este autor considerava que a verdadeira educação estava vinculada à própria vida, sendo a própria natureza provedora das condições necessárias para que em cada fase do desenvolvimento fosse possível realizar aprendizagens significativas.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) viveu em uma sociedade considerada racionalista, em que a explicação sobre os fatos e fenômenos era marcada pelo princípio da razão. Rousseau viveu na época do movimento Iluminista, que surgiu na metade do século XVIII, no qual a razão e a ciência eram as forças para explicar todas

[8] O *Emílio* ou *Da Educação* foi uma das obras mais importantes de Rousseau. Publicado em 1762, tratava-se de uma minuciosa obra sobre educação, na qual descreveu a formação do jovem, partindo da infância.

as coisas do universo. Os homens deveriam ser livres de ideologias que os impedisse de ver a própria natureza das coisas, explicadas pelos princípios da ciência.

Porém, este teórico se contrapôs diversas vezes a esta condição, afirmando, com veemência, que era preciso considerar também a sensibilidade do homem, sua liberdade e sua tendência natural de viver em grupos, mas sem que este fosse corrompido ou manipulado pelo poder criado pelos próprios homens e assim não aceitasse passivamente a desigualdade e preconceitos gerados nessa sociedade.

Segundo este teórico, a educação do ser humano não se resumia às matérias ensinadas, partindo de apenas método, aplicado na instituição escolar. Considerava que era preciso conhecer os sujeitos com os quais se estaria trabalhando. A educação, então, não podia ser reduzida a um modelo único e rígido, variava de acordo com as características próprias de cada idade.

Ele indicava que determinadas aprendizagens deveriam ocorrer em tempos diferenciados, ou em cada fase do desenvolvimento, relatando a necessidade de haver um plano progressivo da passagem da educação dos sentidos (período compreendido dos dois aos doze anos), da educação da inteligência (dos 12 anos até os 15 anos) e para o tempo da consciência (dos 15 até os 25 anos).

A obra *Emílio* foi dividida por ele em cinco partes, as quais correspondiam aos cinco estágios evolutivos da pessoa: Livro I compreendia o primeiro ano de vida, a característica do ser era o ser ativo. Livro II caracterizava pelo período dos 2-12 anos, chamado de infância, tempo de maior sensibilidade e ocorria o crescimento das forças físicas. Livro III tratava do período dos 12-15 anos, chamava de Adolescência. As características apontadas eram de um ser que pensa e julga, a força corpórea seria supérflua. Livro IV trazia o período dos 15-20 anos, chamava de Mocidade. As características dadas ao jovem eram um ser amoroso e sensível, as paixões começavam a despertar. O Livro V tratava dos 21-25 anos e era o período de início da idade adulta, sendo agora o adulto um ser vigoroso e viril.[9]

Para Rousseau, os educadores de sua época diziam conhecer o valor do tempo, porém ele considerava que o utilizavam muito mal, pois desconheciam as características peculiares de cada tempo de vida. Introduziam matérias e atividades que

[9] As divisões aqui apresentadas foram retiradas de ELIAS, Marisa Del Cioppo, 2000, p. 34.

desconsideravam as capacidades humanas e promoviam apenas a memorização. Para ele, o tempo de cada um era único e singular, sendo o educador prudente aquele que sabe considerá-lo no momento da educação.

Para uma verdadeira educação, Rousseau colocava que nunca deveria apressar o desenvolvimento de um indivíduo. Para cada homem era dado o seu tempo de aprendizagem e, conseqüentemente, habilidades específicas para tais períodos. Cada idade apresentava suas molas que eram progressivamente colocadas em movimento para aprender. Afirmou que: “Cada qual avança mais ou menos segundo seu gênio, seu gosto, suas necessidades, seus talentos, seu zelo e as oportunidades que tem para se entregar a ele” (ROUSSEAU, 2004, p. 48).

Segundo Rousseau, a educação acontecia verdadeiramente em um espaço livre, para além das tais salas de aula, mas em lugares onde as crianças poderiam se formar, tendo a natureza humana como primeira condição e a natureza exterior como seu melhor preceptor.

Jean-Jacques Rousseau, em *Emílio,* acentuou sua crença que a educação não era uma preparação para a vida futura. Era um processo natural associado à vida. Ela acontecia a todo o momento, em todo lugar.

Nos séculos XIX e XX, John Dewey, influenciado pelas idéias de Rousseau, também concebeu a educação como um processo intrínseco à vida e não como uma preparação para o futuro.

John Dewey nasceu em 1859 e até 1952 (ano em que faleceu) produziu muitos livros e artigos nos quais abordava diversos temas, entre eles aqueles relacionados à filosofia e à educação.

Esse filósofo norte-americano influenciou educadores de diversos países, com as suas idéias sobre uma educação que valorizava as experiências prévias dos alunos, estabelecidas segundo princípios de organização social e cooperação. Afirmava que a escola devia ser um espaço de produção e reflexão de experiências significativas, as quais se projetavam na vida social e contribuíam para o pleno desenvolvimento da criança e do jovem.

Dewey expôs idéias que desarticulavam o paradigma educacional tradicional, centrado na reprodução dos conteúdos, na memorização e repetição com extrema

exatidão, que caracterizavam a escola como uma agência reprodutora de modelos estereotipados em sua época.

Para este teórico, era necessário valorizar a experiência, pois esta se constituía em uma forma de interação na qual os corpos agem uns sobre os outros e promovem modificações recíprocas. Explorou essa questão na prática educativa, trazendo o conceito de experiência educativa: “A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (DEWEY, 1978, p. 17).

Referindo-se à experiência educativa, Dewey colocou que esta possibilitava o crescimento da pessoa, não em termos fisiológicos, mas no que ele considerava como desenvolvimento social, cultural, espiritual, humano.

Assim, entendia que a educação era um: “... processo de reconstrução da experiência, pela qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas futuras ações” (DEWEY, 1978, p. 17).

Com essa definição, foi possível perceber que Dewey reafirmou sua convicção de que a educação tratava-se de um processo relacionado à vida e que a reconstrução sucessiva possibilitava ampliar os conhecimentos necessários para novas experiências.

Dessa maneira, tempo/espaço escolar não poderiam ser expressos pela reprodução de conteúdos e disciplina dos corpos dos estudantes. A escola precisava se organizar enquanto um espaço de vida social. Criticou a forma de organização dessa instituição, afirmando que ela estava se constituindo como “um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade” (DEWEY, 1978, p. 21), pois muitas relações significativas entre as matérias de ensino e a vida social dos alunos eram deixadas de lado, principalmente quando enfatizavam apenas os conteúdos isoladamente.

Dewey colocava que a escola devia se apresentar como uma comunidade em miniatura, a qual conduzia os alunos à compreensão das situações sociais que se apresentavam complexas para eles. Assim, o espaço para o trabalho escolar não se reduzia às salas de aula. Esse estudioso considerava indesejável que tal espaço fosse organizado de maneira a deixar as crianças rigidamente sentadas durante um longo

período de tempo, impossibilitando a circulação, troca de idéias, experimentação e a observação.

Ele fez a crítica à maneira como o espaço físico da sala de aula era organizado na escola tradicional, afirmando que:

> Em nome da disciplina e boa ordem, as condições escolares freqüentemente se aproximam, tanto quanto possível da monotonia e uniformidade. Mesas e cadeiras em posição fixa. Alunos arregimentados com precisão militar. O mesmo compêndio manuseado por longo período, com exclusão de toda outra leitura (DEWEY, 1959, p. 60).

Para Dewey, essa forma de organização muito rígida do espaço não permitia que entre os alunos e também entre professores e alunos houvesse comunicação efetiva, que conduzia a uma iniciativa intelectual maior.

A proposta de organização dos espaços para a escola, na concepção deste teórico, estava centrada em oficinas, como, por exemplo, oficina de cozinha, de costura, de cultivos, de artes, de madeira, e outras.

Essas oficinas possibilitavam a exploração de fatos e situações do cotidiano, as quais as crianças já haviam tomado contato, mas que, para melhor compreendê-las e atuarem sobre elas, necessitavam ampliar as suas experiências, reorganizar os conhecimentos e adquirir outros.

Esse estudioso considerava que uma atividade, como a carpintaria, solicitava das crianças atenção às constantes medições, respectivos registros, observações, análises, até alcançarem o objetivo, assim também o trabalho de costura, de cozinha, de marcenaria, que dava oportunidades para os educandos de uma experimentação real dos números, dos sistemas de medidas, da linguagem oral e ou escrita, e outros conteúdos ou áreas.

A interação entre as crianças de diversas idades, a organização do espaço físico, que possibilitava a circulação constante, a disponibilidade de materiais eram consideradas fundamentais para que as atividades escolares fossem significativas.

A organização do tempo/espaço se constituía essencial para o desenvolvimento cultural das crianças e dos jovens.

Na proposta de Dewey para a educação, os elementos tempo/espaço estavam inseridos na idéia central do processo educativo, que possibilitava a ampliação e a reorganização do conhecimento por meio de observações, comunicação constante, comparação de hipóteses, sendo necessário planejar adequadamente o tempo de apresentação das atividades, o tempo ocupado pelos alunos na realização delas e os espaços que forneciam elementos significativos para a aprendizagem.

Para esses três teóricos selecionados, a partir da Teoria da Educação, com a intenção de obter subsídios para a reflexão sobre tempo/espaço e a aprendizagem, foi possível constatar que esses elementos foram referenciados nas respectivas concepções, ora como norteadores da unificação do ensino e posteriormente pensados em termos de adequação do que aprender nas fases da vida, utilizando espaços diferenciados para vivências significativas.

Comênio, no século XVII, tinha o propósito de ensinar tudo a todos, na totalidade. Trouxe os elementos tempo/espaço como unidades padronizadas indispensáveis para que o ensino tivesse tal organização que todos os alunos começariam e terminariam as atividades conjuntamente. Distrações representavam falta de organização e exigiriam que o mestre retomasse o trabalho, o que caracterizava como um desperdício de tempo.

Rousseau, na sociedade francesa do século XVIII, sugeriu que, para cada tempo de vida, determinadas aprendizagens deveriam ser privilegiadas e o ensino não deveria ocorrer em um espaço fechado como as escolas. As crianças seriam acompanhadas de seus preceptores e em contato com a natureza. Agindo dessa forma, a criança alcançaria a idade adulta com o pleno desenvolvimento dos sentidos e das emoções.

Para Comênio, tempo/espaço eram elementos que garantiriam, às escolas, a padronização do ensino, para que todos chegassem juntos à aquisição dos conhecimentos proporcionados pela escola. Rousseau demonstrou que o tempo de vida e os espaços naturais possibilitavam uma educação adequada. Representou isso dizendo: “A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a tem infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 2004, p. 74).

Dessa maneira, para cada tempo de vida, eram consideradas observações, experiências, brincadeiras, contato progressivo com materiais de leitura e escrita e cálculo, os quais permitissem, à criança, ao adolescente, ao jovem, ao adulto, construir suas experiências e compreender os diversos fatos que ocorriam na sociedade, realizando seu próprio julgamento.

John Dewey traz como reflexão que o ensino não poderia ser uma atividade passiva. Partindo da observação, da experimentação e utilização do ambiente escolar de uma maneira dinâmica, os professores buscariam outras formas de organizar tanto a sala de aula quanto os outros espaços, para que houvesse a constante interação e diálogo no desenvolvimento das atividades.

Na concepção deste teórico, as tarefas não tinham uma definição de tempo rígida, pois toda exploração dependia inicialmente dos referenciais do próprio sujeito e da interação que este então estabelecia com seus pares, seu professor e com o próprio ambiente.

Nos três teóricos pesquisados, ficou constatado que os elementos tempo/espaço foram pensados para estruturar o ensino buscando atender a todas as crianças e jovens de acordo com os princípios que influenciaram suas idéias, percepções e visões de mundo, homem, sociedade. São visões diferenciadas, mas que auxiliam nas definições de que tempo/espaço a escola, na atualidade, vem tentando modificar.

Buscar referenciais sobre tempo/espaço, partindo destes três teóricos, é ampliar os referenciais históricos dos Ciclos, enfatizando que não se trata da mudança de nomenclatura para o ensino, mas de uma concepção embasada em elementos que há muitos anos estão constituindo a prática docente e a história da instituição escolar.

3 TEMPO/ESPAÇO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS

A educação pública brasileira, desde a década de 50, buscou articular propostas para atingir a universalização do ensino fundamental. Essas propostas visavam a redução dos índices de repetência, evasão e distorção idade/série, promovendo alterações na estruturação curricular, concepção de ensino-aprendizagem, abordagem metodológica, procedimentos de avaliação e organização do tempo/espaço escolar.

Observou-se que, desde o século XVII, as organizações do tempo/espaço escolar perpassaram as teorias de muitos pensadores educacionais. Ao se tratar do ensino em Ciclos, esses elementos se constituem em um dos referenciais dessa forma de organização, porém dependendo da proposta que foi apresentada, eles possuem abordagens diferenciadas, ora pensados como rearranjos de tempo/espaço escolar para facilitar o atendimento de vagas para uma série ou são tratados a partir do tempo/espaço de aprendizagem e formação escolar.

No Brasil, a organização do ensino em Ciclos tornou-se conhecida pelos educadores a partir da década de 80, quando alguns Estados implantaram determinadas propostas, com repercussões políticas, sociais e pedagógicas diferenciadas, que ainda hoje contribuem na formação de uma imagem distorcida da idéia de reorganização de tempo/espaço escolar com a opção de implantação do ensino em Ciclos.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.° 9394, de 1996, a organização do ensino em Ciclos ganhou maior abrangência, principalmente nas redes municipais de ensino. Em termos de referência à organização curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) enfatizaram que o currículo deveria ser pensado em termos da temporalidade dos conteúdos, para que os diferentes ritmos de aprendizagem fossem respeitados.

Este capítulo apresenta como ocorreu no Brasil a implantação de algumas propostas de Ciclos, tomando como referência inicial os estudos realizados por Barreto e Mitrulis (2001), destacando como o tempo/espaço foram tratados nelas e, na seqüência, explicita a proposta de Ciclos de Aprendizagem da Rede Municipal de

Ensino de Curitiba, utilizando dados da pesquisa realizada com professoras e pedagogas sobre os elementos tempo/espaço.

3.1 O ENSINO EM CICLOS NO BRASIL – PROPOSTAS DE REORGANIZAÇÃO DO TEMPO/ESPAÇO ESCOLAR

Desde 1920, discussões sobre o cenário da educação básica no Brasil ocorrem, para que o acesso, permanência e sucesso acadêmico dos alunos neste período da escolarização não seja apenas uma determinação legal, mas efetivado na prática.

Por volta dos anos 50, os governantes demonstravam claras intenções de que todos os alunos que ingressavam no que atualmente considera-se a primeira etapa do ensino fundamental, ali permanecessem durante quatro anos, tempo previsto para a sua conclusão.

Essa intencionalidade dos gestores tinha suas razões explicitadas pelo alto índice de repetência da 1.ª para a 2.ª série do ensino fundamental. Na pesquisa de Barreto e Mitrulis (2001) sobre a trajetória dos Ciclos no Brasil, as autoras demonstraram que estatísticas realizadas por volta de 1954 apontavam que 57,4% dos alunos reprovavam na 1.ª série e muitos deles acabavam entrando em seguida para uma outra estatística, da evasão escolar.

A repetência e a evasão escolar eram tão acentuadas nos países latino-americanos que, em 1956, a UNESCO promoveu a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, realizada no Peru, sendo a temática de destaque a promoção na escola primária, na qual os países participantes foram chamados a apresentar medidas para eliminar as reprovações nessa etapa da escolaridade.

Barreto e Mitrulis (2001, p. 105) destacaram que, na época, gestores e educadores convidados a participar da Conferência demonstravam a preocupação em preparar inicialmente o corpo docente das escolas, apresentando e ponderando o valor pedagógico de todo trabalho educativo, para que, então, as mudanças propostas no

sistema de promoção dos alunos fossem implantadas, pois tinham ciência de que a escola primária era tida como seletiva entre os próprios educadores:

> Impunha-se preparar com antecedência o “espírito” do professorado a fim de obter sua adesão e precaver-se adotando medidas preliminares, sem as quais não lograria avançar em relação ao assunto: modificar a concepção vigente do ensino primário, rever programas e critérios de avaliação, aperfeiçoar o professor, e aumentar a escolaridade primária para além dos quatro anos, assegurando o cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar.

Não se tratava apenas da implantação de mais uma medida de combate ao fracasso escolar, mas de uma reformulação na concepção de ensino-aprendizagem, dos programas escolares, dos processos avaliativos, das classes escolares que não compartilhassem da segregação de nenhum aluno, sendo que o ensino precisava atender aos interesses e características das crianças e às exigências sociais que se apresentavam.

A partir de 1958, estados, como Rio Grande do Sul, Pernambuco, Santa Catarina, propuseram algumas modificações nas organizações das turmas e na promoção dos alunos, colocando nas justificativas a necessidade de se considerar o tempo de aprender dos alunos.

3.1.1 Proposta do Rio Grande do Sul

No Rio Grande do Sul, em torno de 1958, foram criadas as turmas de recuperação, nas quais os alunos eram encaminhados quando apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem.

A proposta não apresentava rompimento com as séries anuais, ou modificações na temporalidade escolar, com vistas à diferenciação dos percursos de aprendizagem, pois os alunos classificados como aptos continuavam nas turmas e séries regulares. Aqueles alunos que por motivos diversos não acompanhavam o ritmo das aulas, eram então remanejados para as turmas de recuperação e, quando recuperados, retornavam às turmas de origem.

Porém, alguns alunos permaneciam nessas classes até completarem a escolarização das quatro séries iniciais, pois o tempo de aprender, para eles, necessitava de diferenciação.

Essa organização das turmas parecia ser adequada para alguns, no entanto, era segregadora para muitos alunos, pois desconsiderava a diversidade cultural e dos processos de aprendizagem. Como lembra Arroyo (2004, p. 196):

> ... a divisão sistemática dos tempos, dos programas vem desde a origem da constituição dos modernos sistemas de ensino no século XVI. Os conteúdos vão sendo seqüenciados, os alunos separados em função das etapas e tempos de aprendizagem dos conteúdos seqüenciados.[...] A mesma lógica temporal que organiza os conteúdos e sua aprendizagem vai determinando a organização dos alunos, e conseqüentemente, do trabalho dos mestres.

Esta foi uma tentativa de reorganização do tempo escolar, que se preocupava com a homogeneização das turmas, para que, em termos de aprovação/reprovação dos alunos, a média fosse muito maior de aprovados.

3.1.2 A proposta de Pernambuco

O Estado de Pernambuco realizou, ao final dos anos 60, uma proposta que buscava romper com as séries, propondo uma organização curricular por níveis. Essa proposta estava fundamentada no chamado *core curriculum*, um movimento curricular de destaque nos Estados Unidos nessa época. A princípio, parecia que modificações curriculares e metodológicas estariam ocorrendo, contribuindo para mudanças significativas na escola.

As classes paralelas não existiam, como na proposta do Rio Grande do Sul, não criando a princípio enturmações paralelas.

O sistema pernambucano organizou seis níveis curriculares, estruturados em uma ordem de complexidade crescente de conceitos considerados necessários e de interesse das crianças.

Nessa proposta, buscava-se romper com a distribuição regular do tempo em um ano letivo. A organização do ensino permitia que alunos da mesma turma progredissem

para outros níveis, em qualquer época do ano, não sendo identificadas séries. O trabalho proposto parecia considerar os diferentes tempos de aprender dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento biológico e cultural.

Foi estabelecido que ao final de quatro anos de escolaridade, os alunos deveriam alcançar no mínimo quatro níveis curriculares, pois sem retenção, cada aluno progredia de acordo com seu ritmo próprio e a escola poderia respeitar o tempo de aprender de cada um.

Sendo o tempo de aprender diferenciado, alguns alunos terminavam o período de escolarização primária, perpassando todos os níveis curriculares, tendo a possibilidade de aprofundar determinados conteúdos, adquirir conhecimentos mais elaborados, os quais estavam previstos nos níveis finais do currículo. Outros alunos, que necessitavam de um tempo maior para aprenderem, não amargavam uma história acadêmica com reprovações, porém concluíam a escolarização inicial em quatro anos e com quatro níveis de aprendizagem, surgindo, então, a distinção segregadora.

O elemento tempo foi utilizado nessa proposta como justificativa à progressão mais rápida de alguns alunos em relação a outros e à formação diferenciada já na escola primária.

3.1.3 A reorganização do ensino em Santa Catarina

O Estado de Santa Catarina, em 1969, instituiu sua proposta de reorganização de ensino, abrangendo oito anos de escolaridade contínua e obrigatória. Foi o Estado da Federação que até então buscou organizar um conjunto maior de inovações, algumas delas sendo respaldadas pela legislação nacional, tempos depois.

Ficou estabelecido, para as escolas, avanços progressivos dos alunos, com avaliações contínuas, extinguindo reprovações nas quatro séries iniciais e nas quatro séries finais do ensino fundamental. Procuravam “dar tempo” aos alunos, sem interrupções causadas pelas reprovações.

O exame de admissão para o ginásio foi extinto, uma prática que nos demais Estados da Federação só ocorreu com a promulgação da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971.

Na proposta de reorganização do ensino, foram instituídas classes de recuperação para alunos de 4.ª e 8.ª séries, que apresentassem dificuldades de aprendizagem, e a orientação para a escola era que ela deveria ajustar o ensino ao ritmo próprio desses alunos. Como explicitaram Barreto e Mitrulis (2001, p. 109): "... procurando obter de cada um o rendimento de acordo com suas possibilidades, ao mesmo tempo em que deveria conduzi-lo à iniciação ao trabalho e à criação de hábitos de estudo".

Dessa maneira, ações pedagógicas deveriam ocorrer nas classes de alunos que precisavam desse reforço, redimensionando o tempo/espaço destinado às atividades escolares e sociais, que seriam marcadas por práticas pedagógicas diferenciadas e utilização de recursos didáticos apropriados às necessidades dos estudantes.

Observou-se que essa proposta inicialmente se caracterizava como uma reorganização ampla do ensino, propondo a diversificação das metodologias, considerando o tempo de aprender diferenciado, respeitando os educandos em suas especificidades, fazendo-os conviver com os pares.

No entanto, a ausência de orientações suficientemente explícitas, a falta de acompanhamento efetivo das equipes escolares, o despreparo dos professores, que não redimensionavam a prática, mesmo ocorrendo um investimento em capacitação, continuavam com uma concepção conservadora de ensino, e atendimento diferenciado apenas ao final de cada quatro anos, causaram sérios problemas, principalmente na questão da qualidade de ensino e rendimento escolar.

Estudos que foram realizados em 1983 demonstraram que os professores tinham sentido uma insegurança quanto à maneira de avaliar e não reprovar, disseram não se sentir preparados suficientemente. Tal declaração faz reportar-se à declaração que Barreto e Mitrulis encontraram na década de 20, que dizia ser primordial preparar o "espírito" dos professores.

Outra questão que foi considerada “agravante” nessa proposta foi o guia curricular elaborado sem demarcações do que deveria ser abordado em cada série, pois a idéia inicialmente concebida de estruturação temporal dos conteúdos, dos grupos de alunos, não ocorreu, além de ser constatada a falta de recursos pedagógicos necessários para atendimento às classes.

Chama atenção que o tempo da série não foi substituido e não foram observadas pelos docentes, pela ausência de modificações em suas práticas, as distinções no tempo de aprender de cada aluno, nem de vivências sociais, culturais. Esses professores continuaram a pressupor que para aquela série determinados conteúdos deveriam ser dados, muitos como pré-requisitos para a série seguinte.

A questão do tempo/espaço foi se restringindo ao tempo da série e ao espaço sala de aula.

Essa proposta foi extinta ainda na metade da década de 80 no Estado e somente algumas cidades, posteriormente, estruturaram propostas de organização em Ciclos.

3.1.4 As propostas do Estado de São Paulo

3.1.4.1 Primeiras aproximações de reorganização de tempo/espaço

O Estado de São Paulo apresentou dois momentos distintos na implantação de propostas diferenciadas de organização do ensino, buscando uma adequação do tempo/espaço escolar de maneira que o ensino fosse menos seletivo.

A primeira proposta data de 1968, quando foi reorganizado o currículo da escola de ensino fundamental (então chamada escola primária), a qual passou a ter dois níveis: nível **I,** que compreendia as primeiras e segundas séries, e nível **II,** as terceiras e quartas séries. Nessa proposta, os elementos tempo/espaço se configuraram inicialmente pela aproximação das idades cronológicas dos alunos.

Foi elaborado um programa elementar para cada nível, que era enviado aos professores, que poderiam ampliá-lo de acordo com as suas possibilidades, tendo autonomia para utilizar metodologias, as quais fossem adequadas para a turma e o

nível de ensino. A idéia inicial era que os docentes elaborassem suas metodologias e modelos para desenvolverem o trabalho em Ciclos.

Como afirmou Vasconcellos (2002, p. 136), o ensino em Ciclos é uma maneira de desenvolver uma cultura institucional que questiona a “estrutura alienada, seriada e classificatória da escola”, abrindo caminho para outras formas de organização das turmas, do currículo, do planejamento, do processo avaliativo, as quais são muito mais criativas e adequadas às exigências da clientela escolar. No entanto, nesta proposta, isso não ocorreu.

A progressão não era contínua de um nível para outro. Aquelas crianças que por algum motivo não haviam atingido o mínimo curricular prefixado eram reprovadas e organizadas em classes chamadas de aceleração. Eram considerados dois anos de aprendizado para cada nível. Porém, não foi desfeita a seqüência temporal linear da série. Havia turmas de 1.ª, 2.ª, 3.ª e 4.ª séries. Isso demonstra que a perspectiva cartesiana de divisão do todo não se rompe facilmente.

As classes de aceleração, pela sua denominação, constituíam-se como um espaço diferenciado, com tempo diferenciado e conteúdos reorganizados, para atender aos alunos que apresentaram, durante os níveis, um ritmo de aprendizado diferenciado dos demais.

Começavam a existir as classes paralelas às demais turmas, sendo tratadas como as classes dos reprovados, dos fracos, daqueles com dificuldades.

A proposta começou a gerar muitos protestos, principalmente pelo setor mais conservador do sistema educacional paulista, que temia que os alunos fossem aprovados sem as condições mínimas de escolaridade, causando um impacto negativo na questão da qualidade de ensino e não concebiam a idéia de existirem metodologias diferenciadas para as turmas. A qualidade centrava-se na metodologia padrão.

A influência exercida por esse grupo foi tão forte que a proposta durou muito pouco, não sendo efetivada nos anos 70, como estava prevista.

3.1.4.2 Década de 80: novas discussões do Ciclo em São Paulo

O segundo momento de reorganização do ensino em São Paulo ocorre na década de 80, logo após as mudanças significativas na área política governamental do país.

O Estado de São Paulo retomou as discussões sobre a qualidade da escola pública, porém não sendo o único Estado a realizar tal tarefa, pois isso ocorreu em Minas Gerais (1985) e no Paraná (1988).

Surge a proposta do Ciclo Básico, na qual as primeiras e segundas séries eram transformadas em um *continuum* de alfabetização, eliminando a reprovação do primeiro ano de escolaridade. Procurava-se romper com a linearidade do tempo na série, o que na prática não se efetivou.

Uma das justificativas apresentadas dizia que os alunos tinham o direito de serem alfabetizados, respeitando-se as suas diferenças sociais, culturais, econômicas e muitos precisavam de um tempo maior que um ano letivo para se apropriar de alguns conhecimentos, principalmente na questão da leitura e da escrita.

Sabe-se que a apropriação de determinados conhecimentos requer um período de tempo maior ou menor, levando-se em consideração tanto os aspectos de complexidade como as questões intrínsecas à pessoa. O ensino sempre centrou a questão do tempo nos conteúdos e a docência foi formada para identificar o que deveria ser ensinado em determinados bimestres e em determinadas séries e não na perspectiva de estabelecer qual a relação de temporalidade entre o conteúdo e a pessoa que aprende.

Para Arroyo (2004, p. 212), discutir o tempo de aprender é tão importante quanto o que ensinar, para que as reorganizações do tempo/espaço escolar sejam redefinidas adequadamente em função dos educandos, colocando que: “Não é suficiente discutir o que ensinar e como reorientar currículos enquanto as grades predefinam o que ensinar e enquanto a lógica seriada e precedente predefina o tempo oportuno para ensinar”.

Referente às propostas realizadas pelos Estados, Mainardes (1998, p. 22) realizou um comparativo e identificou pontos semelhantes entre elas, destacando dentre eles os seguintes:

- Eliminar a reprovação no final da primeira série, ampliando o período de alfabetização e assegurando a continuidade deste processo;
- Mudar o enfoque da avaliação, que deveria centrar-se no processo de aprendizagem, indicando o progresso do aluno e dando informações sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas;
- Oportunizar estudos complementares para alunos que encontrassem dificuldades para apropriação dos conteúdos;
- Possibilitar a capacitação dos professores que atuavam na proposta;
- Alterar a concepção e a prática de alfabetização, pela incorporação de teorias mais avançadas da Psicolingüística, Sociolingüística, Lingüística, Psicologia.

A proposta no Estado de São Paulo apresentava agora uma estruturação de apoio suplementar pedagógico em horário diferenciado para aqueles alunos que viessem a demonstrar um rendimento escolar insatisfatório no transcorrer do Ciclo, remuneração para os professores responsáveis por esse trabalho e estabelecimento das reuniões pedagógicas extraordinárias e programa de capacitação.

Os autores Duran, Alves e Palma Filho (2005, p. 95) relatam inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores no período após a implantação da proposta (1985 a 1990), sendo que um desses chamou a atenção. Estava relacionado ao contexto desta pesquisa: a falta de espaço físico nas escolas. Essa ausência de espaço e a não previsão de reestruturação física das escolas comprometeram ações referentes ao apoio pedagógico suplementar, reuniões dos professores e reorganização do número de alunos por turmas.

A ausência de reuniões contínuas dos professores dificultou o aprofundamento da questão relativa à flexibilização do tempo na alfabetização, gerando práticas espontaneístas e tentativa de homogeneizar as turmas, provocando equívocos na forma como deveria ocorrer a intervenção na prática de alfabetização, diretamente relacionada à questão da correção da escrita infantil.

Ressalta-se uma colocação importante desses autores sobre a formação dos professores, tanto em propostas anteriores, como nas propostas atuais dos Ciclos, que visam à reestruturação do tempo/espaço escolar: “A questão fundamental em qualquer mudança qualitativa é a formação do professor, especialmente quando essa mudança

não vem acompanhada de ‘receitas metodológicas’ e não remete ao uso de materiais escolares típicos, como as cartilhas” (DURAM; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 97).

Para avançar na organização de um tempo/espaço que se diferencia das séries anuais e da utilização apenas das salas de aula, da organização dos alunos dispostos em filas, faz-se necessário que os professores participem de constantes estudos, análises de suas produções, registros, que possam participar não como ouvintes, mas como profissionais e pessoas que discutem o significado do tempo (histórico, sociológico, psicológico) e que reelaboram seus conhecimentos.

3.1.5 Ciclo Básico no Estado do Paraná

A implantação do Ciclo Básico no Paraná ocorreu entre os anos de 1988 e 1989 e em 1990 a proposta já havia alcançado todas as escolas estaduais.

De acordo com material editado pela Secretaria de Estado da Educação em 1996, o Ciclo Básico tinha como objetivo: “... garantir ao aluno o prolongamento do tempo necessário para adquirir as habilidades básicas de leitura e escrita nas diferentes áreas do conhecimento, sem que se estabeleça um tempo rigoroso e determinado para tal aprendizado” (PARANÁ, 1996, p. 1).

Ao elaborar esse objetivo referindo-se ao tempo como um elemento flexível, os responsáveis pela implantação e implementação da proposta buscavam estruturar outra lógica de organização para o sistema escolar. Tempo flexível é aquele organizado em função das expectativas e necessidades apontadas pelo grupo com o qual o docente trabalha.

Para reorganizar o tempo/espaço tanto para os alunos quanto para os professores, as duas séries iniciais do ensino fundamental foram transformadas em um c*ontinuum* de dois anos, para que os processos de aprendizagem e socialização não fossem segmentados no início do processo de escolarização.

Arroyo (2004, p. 194) destaca a questão da divisão do tempo no sistema seriado, no que ele denominou como uma **lógica temporal dicotômica,** que segundo o autor**:**

> Separa a pluralidade de aprendizagem e de socialização. Separa o tempo de alfabetizar e matematizar do tempo de educação da sexualidade; separa o tempo administrativo do pedagógico, o tempo de ensinar e de recuperar, o tempo de capacitação e de trabalho, o tempo cognitivo e o tempo cultural, o tempo de transmitir e o tempo de avaliar. Separa o profissional docente do educador.

Ainda em relação à proposta de Ciclo Básico no Paraná, Mainardes (1993, p. 23) comenta que outros documentos legais demonstravam que a instituição de um *continuum* das séries iniciais tinha a intenção de:

> Reverter o "fracasso escolar" nas séries iniciais; iniciar um amplo processo de reorganização da escola pública; implantar metodologias inovadoras no processo de alfabetização, incorporando avanços das diferentes áreas do conhecimento, rompendo com a concepção mecanicista e metodologias tradicionais que orientavam o processo de alfabetização; e ainda mudar o enfoque da avaliação, buscando a superação de provas, notas e exames.

A proposta pretendia que os professores alfabetizadores superassem as práticas do ouvir, ler, repetir e decorar. Que ultrapassassem a visão compartimentalizada e linear dos conteúdos, tratados de forma cumulativa e precedente, passando a vê-los como um desencadeamento de conceitos em processo de construção, utilizando uma metodologia que considerava o texto oral e escrito como unidade de sentido para ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Atribuiu-se à linguagem papel fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento.

Também pressupôs ressignificar a avaliação, desmistificando o caráter classificatório e seletivo e enfatizar os aspectos diagnósticos e processuais.

Em 1994, a proposta do Estado do Paraná foi de implantar o Ciclo Básico de 4 anos, pois os dirigentes consideraram que o *continuum* de dois já apresentava resultados significativos e que as crianças necessitavam da continuidade do trabalho desenvolvido nos anos iniciais, ressaltando a importância de ser considerada a evolução da aprendizagem.

Ferreira (2001, p. 27), em relação ao *continuum* de quatro anos, trouxe a seguinte colocação:

> Argumentava-se que este prolongamento do tempo de alfabetização em um continuum único das quatro séries iniciais era um compromisso do Estado para a democratização do ensino e da escola pública e que deveria garantir o acesso ao ensino público de qualidade.

A proposta do *continuum* de dois e de quatros anos previa um acréscimo de duas horas diárias para os alunos que, mediante dados obtidos por meio da avaliação contínua, necessitavam de mais tempo para se apropriarem da leitura e da escrita. O tempo era prolongado, não havendo reprovações, e ainda prolongado, para que os alunos dominassem a leitura e a escrita. A ênfase dada era no ler e escrever, como condição para acesso às demais áreas do conhecimento.

Também pressupôs alterações na prática pedagógica do professor, com a redefinição dos conteúdos, da metodologia e da avaliação, a qual, de acordo com os princípios da proposta, tinha a função diagnóstica, com ênfase nos aspectos qualitativos da aprendizagem. Sobre esse ponto é importante destacar: os aspectos qualitativos da aprendizagem nem sempre eram considerados como as estratégias pessoais mobilizadas no processo de aprendizagem, não houve clareza conceitual na questão em termos metodológicos e se instituiu o discurso de que o aluno apresentava uma qualidade nas produções, pois estava em processo.

Discutir e implementar ações mediadoras entre alunos e professores, em diferentes tempos e espaços, foi uma questão que deixou muito a desejar na proposta do Ciclo Básico. O Ciclo Básico obteve avanços em algumas escolas e permanência de práticas pedagógicas conservadoras em outras unidades escolares.

No transcorrer do processo de implementação da proposta, alguns problemas foram aparecendo, os quais não conseguiram uma solução a contento, dificultando o êxito dela. Mainardes (1998, p. 24) destacou alguns desses problemas, como a reprovação camuflada dos alunos, as turmas que eram reorganizadas a cada ano, na busca da homogeneização, sendo que a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) propunha a continuidade de alunos e professores, os cursos de capacitação que em determinados momentos não foram ao encontro das necessidades dos docentes.

Retorna-se a ver o tempo como arranjo para a escola e não para o aluno.

O tempo/espaço escolar tido como flexível para o aluno, porém o professor permaneceu com a organização fixa dos conteúdos a cada ano letivo, mais

precisamente a cada série, pois mesmo com a mudança na organização do ensino, no interior das escolas e suas comunidades continuaram existindo as séries.

A proposta do CBA no *continuum* de quatro anos deixa transparecer que, no início, suas equipes tinham definições claras sobre a reestruturação do currículo, a ampliação do tempo em função das características biopsicossociais dos alunos. Mas no decorrer das ações que constituem a ação pedagógica, a intencionalidade do tratamento dado ao tempo das aprendizagens passa para o tempo da instituição, nas tentativas de correção dos fluxos escolares, afastando-se do processo anteriormente concebido.

3.1.6 Ciclos de Formação em Minas Gerais

As propostas apresentadas pelos outros Estados brasileiros vão se caracterizando por pensar o tempo em função da própria escola ou iniciar garantindo a flexibilização do tempo/espaço escolar para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, mas gradativamente foram se desarticulando da concepção de tempo/espaço da aprendizagem humana, para garantir o tempo da instituição.

No Estado de Minas Gerais, a proposta que precede a organização dos Ciclos de Formação, que antecede a implantação de Ciclos, ocorreu no período de 1970 a 1973, tendo um caráter experimental, na cidade de Juiz de Fora. Essa proposta apresentou dados significativos sobre a diminuição dos índices de evasão e repetência e melhoria significativa do rendimento escolar, segundo Grunwldt & Silva (1980 apud BARRETO e MITRULIS, 2001, p. 109), mas ela não teve continuidade depois de encerrado o tempo previsto.

No ano de 1985, o Estado retomou a proposta já na perspectiva do Ciclo Básico de Alfabetização. Os pressupostos apontados eram semelhantes aos dos outros Estados (Paraná e São Paulo): eliminar a reprovação na série inicial, possibilitando ampliação do tempo para a alfabetização e assegurando que a população tivesse garantido o direito da escolarização.

Como afirmaram Barreto e Mitrulis (2001, p. 103), a propósito das iniciativas realizadas nos Estados: “Cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face

da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente".

Mesmo assim, tendo finalidades idênticas, a maneira como cada Estado tratou a organização do tempo/espaço escolar teve suas especificidades, como também a duração da proposta.

A proposta em Minas Gerais foi implantada no primeiro ciclo e posteriormente no segundo ciclo, e também enfrentou a resistência das escolas, na forma de organização do ensino. Mas as equipes continuaram a tratar a temporalidade nos respectivos ciclos, como tempo/espaço de aprender, subsidiando constantemente os profissionais, desenvolvendo pesquisas constantes.

A *Escola Plural* de Belo Horizonte, que reestruturou os tempos escolares em torno de Ciclos de Formação, é, sem dúvida, a proposta mais citada e reconhecida. Até mesmo porque buscou uma identidade, buscou e obteve um nome próprio. Um dos pressupostos da proposta se volta para a compreensão da prática educativa, buscando sua adequação diante das características biológicas, psicológicas e culturais dos alunos. Este pressuposto se encontra em outras propostas, como da escola Cidadã, de Porto Alegre; Escola Candanga, de Brasília; escola Cabana, de Belém; os Ciclos de Aprendizagem, de Curitiba.

Na Escola Plural, o espaço escolar foi considerado como um espaço de formação, vinculado à realidade social, oferecendo aos educandos possibilidades de compreensão da comunidade, aquisição de conhecimentos, experimentação de diferentes formas de expressão cultural, utilização de diversas linguagens.

Dessa maneira, o tempo foi considerado como o tempo da aprendizagem, da vivência com os pares, da socialização, da cultura e construção da identidade, aspectos expressos na proposta pedagógica do município de Belo Horizonte.

Soares (2002, p. 91) relatou que:

> A organização escolar por ciclos de idade de formação orienta-se por uma lógica, não mais centrada nos conteúdos disciplinares, mas na formação dos educandos, tendo em vista a multiplicidade de dimensões que compõem esse processo: dimensões de natureza afetiva, emocional, cultural, simbólica, intelectual, ética, estética, entre outras.

Ao serem consideradas as diversas dimensões do processo de formação, o tempo/espaço escolar deixou de ser pensado apenas como forma de marcação externa na realização de exercícios e tarefas acadêmicas e disposição dos alunos em sala de aula. Na perspectiva apontada pela proposta da Escola Plural, tempo/espaço são considerados aspectos centrais na reorganização do ensino e da prática docente, pois esses elementos caracterizam o ciclo como um processo contínuo, com movimento de idas e vindas relacionado à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento integral dos educandos. Essa proposta aponta claramente que um Ciclo de Formação não é estático, perpassa pelas mediações constantes, caracterizadas pelas relações professores-alunos, alunos-alunos. Explicita que não se trata de reorganizar horários e calendários, é preciso reorganizar constantemente as idéias que perpassam o tempo/espaço escolar.

Vale ressaltar que a proposta desenvolvida pela Escola Plural serviu de referência para muitos municípios elaborarem suas propostas e ainda hoje se faz presente no ensino de Belo Horizonte.

3.1.7 A proposta do Rio de Janeiro

Na década de 90, o Rio de Janeiro, diante das necessidades que se apresentavam, elaborou uma proposta denominada de bloco único.

Essa proposta foi vinculada à criação das escolas de tempo integral, uma proposição do governo para atender aos interesses populares, valorizando a cultura dos alunos das classes populares, que sempre haviam enfrentado discriminações pela sua forma de se comunicar, de agir e de ver o mundo, devendo então os espaços escolares possibilitar o acesso ao “domínio do código culto” (RIBEIRO, 1986, p. 48, apud PARO, 1988, p. 28), respeitando e valorizando a bagagem cultural destas.

A proposta do bloco único tinha cinco anos de duração, desenvolvida em dois segmentos: o primeiro correspondia aos três anos iniciais e, o segundo segmento, aos dois anos seguintes. De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente na época, a Lei 5692, o ensino fundamental obrigatório atendia à faixa de idade

dos 7 aos 14 anos, porém, na proposta do Rio de Janeiro, o atendimento se iniciava aos seis anos.

Os fundamentos da proposta eram com base na psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Em função da diversidade, considerava a necessidade de observar o processo de interação dos alunos com o objeto de conhecimento, para realizar as adequações nas atividades e envolver cada vez mais os alunos.

A estrutura curricular apresentava conceitos-chave, que permeavam a organização dos conteúdos, sendo que para cada segmento existiam conceitos a serem dominados. Para avaliar, foram estabelecidos objetivos essenciais, sendo que o processo de avaliação não se resumia apenas a estes, mas deveria expressar a capacidade que cada criança demonstrava para atingi-los.

Não havia retenção. Os alunos que ao final do bloco não tivessem alcançado os objetivos considerados essenciais eram submetidos a um ano de estudos complementares para alcançá-los.

O bloco único não previa propostas para atendimento específico às necessidades das classes e cada vez mais se destacava a heterogeneidade. Os docentes responsáveis pelas turmas solicitavam reorganizações dos grupos de alunos devido às dificuldades que sentiam em trabalhar com eles. A ausência de discussões com os professores fez com que estes começassem a se posicionar desfavoráveis a essa forma de organização do ensino.

Os docentes colocavam que o tempo escolar havia se tornado muito extenso, fazendo com que os referenciais acerca dos procedimentos utilizados para ensinar e avaliar se perdessem ao longo dos anos.

Isso demonstrou que os objetivos propostos e a representação de continuidade não estavam claros para os professores que atuavam em cada segmento, nem mesmo as formas de registros dos processos avaliativos.

Algumas questões precisam ser destacadas: uma organização diferenciada do tempo/espaço escolar deve ser acompanhada de formas de registros consistentes, que estejam definidos com clareza e objetividade, que demonstram as características relevantes sobre o processo de aprender, como também de ensinar. A outra questão está relacionada ao entendimento das bases sobre as quais uma proposta de

reorganização do ensino se configura. Os professores e demais equipes precisam ter clareza das concepções para compreender quais as mudanças na metodologia e na avaliação necessitam realizar. Eles precisam destas análises para melhor compreender sua própria prática e transformá-la.

A realização de uma proposta que pretendia valorizar as caracerísticas sociais e culturais de diferentes comunidades, visando ao desenvolvimento integral, necessita ter clareza do que é tempo de vida, de desenvolvimento, tempo de aprender. Propostas assim precisam estar acompanhadas de reorganizações dos grupos de alunos.

Foi possível constatar que o tempo/espaço escolar recebeu distinções no encaminhamento da ação pedagógica. As primeiras propostas tratavam esses elementos como uma conseqüência da organização das turmas e estariam presentes no período de recuperação. O tempo era expandido para mais um ano, com promoção automática dos alunos.

As propostas do Ciclo Básico enfocaram que os elementos tempo/espaço eram flexíveis, pois o objetivo era de que todos os alunos pudessem se alfabetizar. Principalmente o elemento tempo era mencionado nas propostas, por considerar-se que apenas um ano letivo não era suficiente para os alunos dominarem determinados aspectos do processo de leitura e escrita. Mas o embasamento da proposta não foi esclarecido e o tempo/espaço ficou para acomodar situações institucionais e não respectivamente dos alunos.

Já as propostas de Ciclos de Formação, Ciclos de Aprendizagem tomaram o tempo/espaço como elementos norteadores. Trataram de discutir tanto o tempo cronológico, representado no calendário escolar, regimentos e propostas pedagógicas, como o tempo de aprendizagem individual dos alunos. O espaço não se resumiu às salas de aula, mas a toda escola que se apresentou como espaço de formação.

As propostas aqui apresentadas se constituíram como fundamentos iniciais da implantação dos ciclos em outras cidades do Brasil e que neste trabalho auxiliaram na compreensão das representações docentes sobre o tempo/espaço no Ciclo de Aprendizagem.

3.2 A IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba possui uma história caracterizada por ações de enfrentamento das necessidades de caráter pedagógico e administrativo que foram estabelecidas em diferentes momentos.

As ações formalizadas na área da educação no município de Curitiba foram desenvolvidas desde 1955, com a criação do Departamento de Educação, Cultura e Turismo, e suas finalidades foram definidas pelas demandas sociais, econômicas e políticas, sempre visando ao atendimento com qualidade de ensino à população.

Dentre essas ações, encontram-se: identificação, nos diversos bairros da cidade, de locais para construção dos prédios escolares, cedidos ao governo estadual, o qual tinha a responsabilidade de efetivar as atividades educacionais. Investimentos na alfabetização, estabelecimento das associações de pais e mestres, educação comunitária e plano de valorização do magistério. Em 1973, elaboração do currículo e calendário único para as escolas municipais e padronização dos testes para as séries. Continuidade nas discussões geradas pelo movimento nacional de valorização da educação pública, a partir de 1983, promovendo uma política de aperfeiçoamento profissional, eleição direta dos diretores, aprovação do Estatuto do Magistério Municipal (Lei n.°6761/85) e escrita da nova proposta curric ular de pré a 4.ª série.

No ano de 1991, a proposta curricular foi reescrita, contemplando os princípios teórico-metodológicos, os conteúdos, indicadores avaliativos das áreas do conhecimento referentes ao ensino de pré a 8.ª série, sendo este documento denominado como *Currículo Básico: Compromisso para a melhoria da Qualidade do Ensino na Escola Pública*. Para atender aos questionamentos trazidos pelos profissionais em relação aos fundamentos teórico-metodológicos, o Currículo Básico passou por duas reescritas. [10]

[10] As informações apresentadas constam no documento *Diretrizes Curriculares – o currículo em construção*, rediscutido a partir de 2003 e enviado às escolas no final do ano 2004.

A preocupação sempre constante no aprimoramento da prática pedagógica fez com que outros projetos fossem desenvolvidos, buscando uma proposta de ensino que tomasse como referência aprendizagens significativas, mudanças na postura profissional e valorização da cultura da comunidade.

Os projetos mais significativos foram:

- Projeto Inovar e Intervir – teve como objetivo 'Investir na reconstrução da competência do professor, buscando uma melhoria significativa da aprendizagem dos alunos' (CURITIBA, 1999, p. 7).
- Projeto Alfa – desenvolvido inicialmente em quarenta escolas, com foco no atendimento às necessidades teórico-metodológicas do processo de alfabetização. Diante dos resultados obtidos a partir dos cursos ministrados e do atendimento prestados aos professores alfabetizadores, esse projeto foi estendido para todas as escolas da RME. O projeto proporcionou discussões sobre as questões pedagógicas, psicológicas, metodológicas e avaliativas referentes à alfabetização. Além da reflexão sobre a continuidade do processo de aprendizado da leitura e da escrita, inicialmente entre a primeira e a segunda série e posteriormente no Ciclo I. Também proporcionou a descentralização da equipe, estabelecendo-se em cada Núcleo Regional da Educação um profissional responsável pelo atendimento às escolas e capacitação dos professores alfabetizadores.
- Projeto de Revisão dos Sistemas de Avaliação de Aprendizagem – alteração na forma de registrar a avaliação da aprendizagem dos alunos, a partir da sistematização dos estudos realizados. Em 1999, 41 escolas iniciaram o registro dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Desse número, 26 escolas implantaram os pareceres descritivos, suprimindo o registro avaliativo por notas. As demais ampliaram a periodicidade dos registros de notas, passando de bimestrais para trimestrais, semestrais ou anuais.

- Projeto de Aceleração de Estudos – o objetivo desse projeto era a correção da distorção idade-série, para que alunos que haviam enfrentado reprovações sucessivas, distanciando-se de seus pares, pudessem avançar na escolaridade. O projeto apontava conteúdos curriculares e procedimentos metodológicos que possibilitavam melhores condições de aprendizagem.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, muitos temas entraram em discussão no campo educacional, como as formas de organização da educação básica, que no Capítulo II (da Educação Básica), no artigo 23, dispõe que o ensino nas escolas pode ser organizado em séries, período semestral, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios.

Esse artigo da Lei, associado às observações registradas quanto à necessidade de se considerar os processos de aprendizagem em sua diversidade, uma flexibilização do tempo, reordenação da prática pedagógica, reorganização curricular e atenção aos significados culturais presentes no currículo, impulsionou a proposição de uma outra forma de organização do ensino, para além do tradicional ensino em séries.

Assim, em 1999, iniciou-se, na RME de Curitiba, a implantação dos Ciclos de Aprendizagem, considerado “a configuração da busca que também se faz pelo sucesso da escola pública, que pretende, mais do que a permanência do aluno na escola, a formação plena de todos os cidadãos” (CURITIBA, 1999, p. 21).

A proposta foi estruturada em quatro ciclos: Ciclo I, *continuum* curricular de dois ou três anos, atendendo crianças de seis a oito anos, de acordo com legislação em vigor; Ciclo II, *continuum* curricular com duração de dois anos, correspondendo à faixa etária de nove e dez anos; o Ciclo III, com duração de dois anos, correspondente à faixa etária de onze a doze anos, e o Ciclo IV, também com duração de dois anos, atendendo a faixa etária de treze a catorze anos. A RME, desde 1999, vem trabalhando com os dois primeiros Ciclos.

A promoção de um Ciclo para o outro não é automática. Ao final de um Ciclo, aqueles alunos que apresentam dificuldades, as quais possam prejudicar a continuidade do processo de aprendizagem, são encaminhados para a Equipe

Multidisciplinar, que após análise da situação acadêmica, pode referendar a permanência por até mais um ano.

No ano de 1999, a RME contava com 126 escolas[11] que participavam do projeto de implantação dos Ciclos, e sendo considerado o princípio de autonomia das escolas, o processo foi ocorrendo de maneira gradativa, como demonstrado no quadro seguinte:

QUADRO I – Relação quantitativa de escolas da RME de Curitiba que participaram da Implantação dos Ciclos de Aprendizagem em 1999.

NREs	ORGANIZAÇÃO EM CICLOS DE APRENDIZAGEM						Organização em série	Nº escolas da RME
	CICLO I				CICLO I e II	Nº de escolas organizadas em ciclos		
	2 ANOS		3 ANOS		4 a 5 anos			
	CORRESPONDÊNCIA							
	1.ª série	1.ª e 2.ª séries	Pré e 1.ª série	Pré, 1.ª e 2.ª séries				
PR	2	2	6	9	1	20	6	26
BN	-	3	2	1	11	17	-	17
BQ	3	1	3	7	1	15	1	16
BV	1	1	1	3	2	8	10	18
CJ	3	4	2	2	-	11	2	13
PN	1	-	1	1	13	16	2	18
SF	-	-	1	5	10	16	2	18
Total	10	11	16	28	38	203	23	126

Fonte: A ESCOLA MUNICIPAL E OS CICLOS DE APRENDIZAGEM – Projeto de Implantação – 1999, p. 13.

Mesmo com a possibilidade de adequação do ensino de Série para Ciclos gradativa, somente trinta e oito escolas organizaram o primeiro e o segundo ciclos. As demais unidades foram progressivamente se organizando diante da nova proposta.

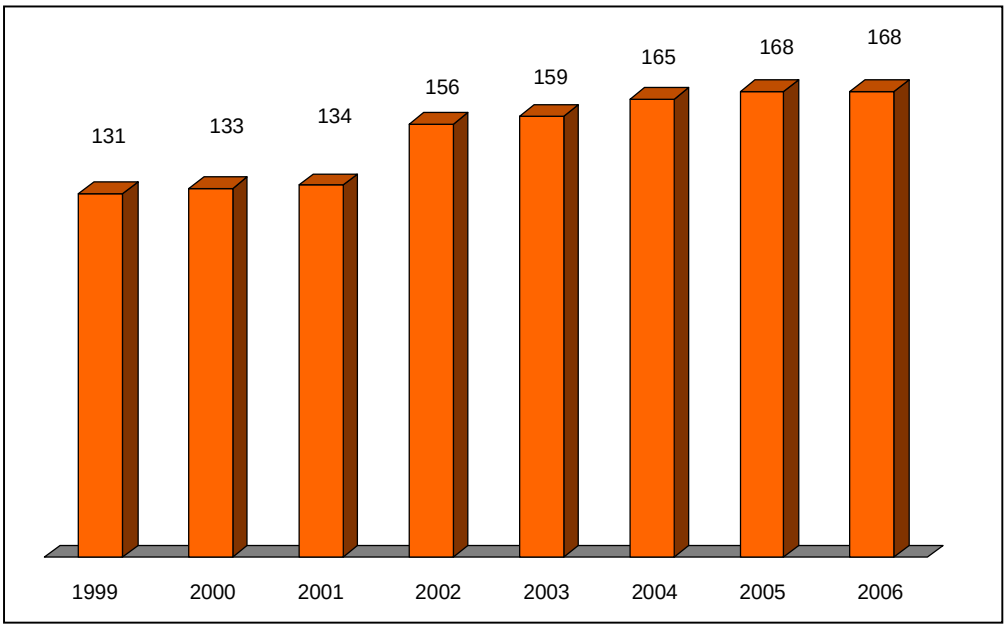
De 1999 a 2006, a RME teve uma expansão de 37 escolas, sendo 36 delas do primeiro segmento do ensino fundamental, já implantada a organização em Ciclos, e

[11] No ano de 1999, a RME contava com 131 escolas de pré a 4.ª série e 11 escolas de 5.ª a 8.ª série. No momento da implantação da proposta, cinco escolas permaneceram com a forma de organização seriada.

uma escola construída para atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais.

O gráfico a seguir apresenta o crescimento no número de escolas da RME, de 1999 até 2006:

Gráfico I – Evolução do número de escolas na RME de Curitiba de 1999–2006.



Fonte: SME/Departamento de Planejamento e Informações – Fluxo Escolar, 997 a 2006.

No ano 2006, a RME de Curitiba apresentou o seguinte quadro de organização do ensino nas escolas:

Quadro II – Número de escolas de acordo com a forma de organização do ensino por núcleos-2006.

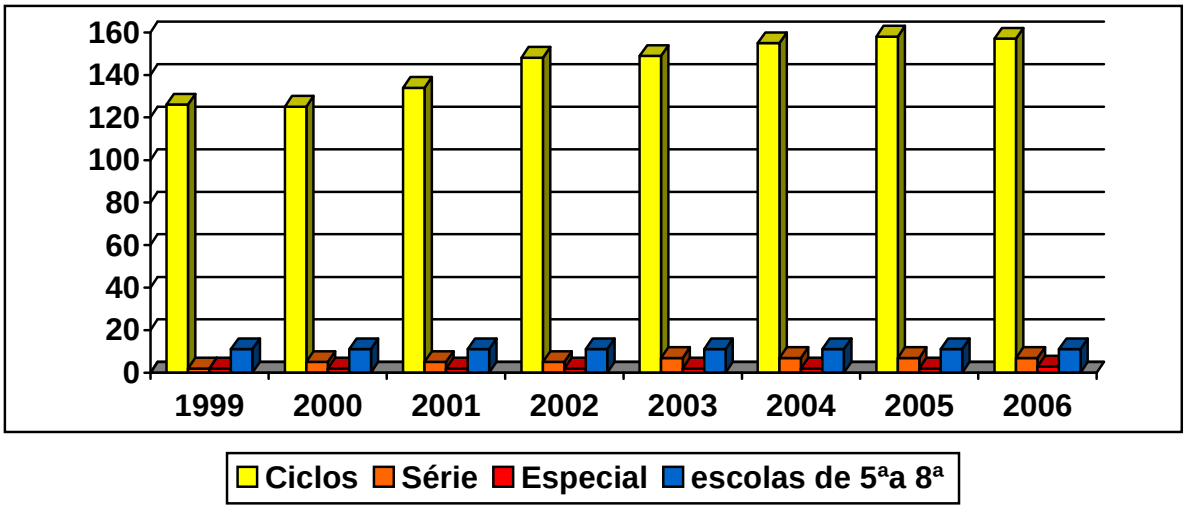
NÚCLEO REGIONAL	NÚMERO DE ESCOLAS POR FORMA DE ORGANIZAÇÃO			TOTAL
	EM CICLOS	EM SÉRIES	EM CICLOS E EM SÉRIES	
BAIRRO NOVO	17	0	1	18
BOA VISTA	19	0	3	22
BOQUEIRÃO	20	0	0	20
CAJURU	17	0	2	19
CIC	18	1	2	21

NÚCLEO REGIONAL	NÚMERO DE ESCOLAS POR FORMA DE ORGANIZAÇÃO			TOTAL
	EM CICLOS	EM SÉRIES	EM CICLOS E EM SÉRIES	
MATRIZ	3	0	0	3
PINHEIRINHO	24	0	0	24
PORTÃO	15	5	1	21
SANTA FELICIDADE	15	2	0	17
TOTAL	148	8	9	165

FONTE: SME/Departamento de Planejamento e Informações – Fluxo Escolar 2006 (Março).

A RME de Curitiba, em relação às formas de organização do ensino, assim se apresenta:

Gráfico II – Comparativo das formas de organização do ensino na RME de Curitiba.



Em 1999, ano da implantação dos Ciclos de Aprendizagem, as escolas apresentaram os seus respectivos planos de ação. Nesse documento, as equipes das escolas realizavam uma análise do aproveitamento escolar, focalizando os índices de repetência e evasão nas séries iniciais do ensino fundamental. Explicitavam quais eram as necessidades para efetivar a transição do sistema de ensino seriado para o ensino em Ciclos e destacavam as potencialidades da unidade. Também estabeleceram metas, definiram ações até a finalização do ano letivo e apontaram os resultados esperados, na perspectiva de planos executáveis, que possibilitavam acompanhamento e avaliações constantes, mediante as condições da mantenedora.

Após análise pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, foi evidenciada a necessidade do aumento do número de professores para atuar nas classes organizadas em Ciclos. No início do segundo semestre de 1999, as escolas receberam mais professores, os quais tinham função de co-regentes, atuando junto aos professores regentes de turmas, auxiliando nas necessidades evidenciadas pelos diferentes grupos. Cada escola recebeu um número de professores co-regentes, conforme o número de turmas.

Algumas orientações advindas do Departamento de Ensino Fundamental foram dadas para as equipes pedagógicas, com a finalidade de que os professores co-

regentes pudessem realizar o trabalho. Entre elas, estavam: efetivação de um planejamento em conjunto com o pedagogo da escola e o professor regente da turma, atendimento dos alunos na sala de aula, para não ocasionar fragmentação das atividades realizadas com as crianças e avaliação constante dos trabalhos realizados.

Outra questão que surgiu nos planos de ação das escolas foi a capacitação dos profissionais. Para atender à solicitação, seminários com profissionais vindos de outros municípios, que apresentavam as experiências relacionadas à organização em Ciclos, foram organizados, também como palestras com professores das Universidades, ciclos de estudos com profissionais das escolas e da equipe da secretaria, em que dúvidas a respeito da organização do ensino em ciclos eram discutidas e apresentavam-se experiências realizadas. Outra forma de capacitação organizada foram encontros com os profissionais das áreas do conhecimento, para um debate sobre aspectos relacionados ao desenvolvimento dos conteúdos e a prática pedagógica.

Constatou-se, nos planos, a solicitação de apoio psicopedagógico mais intenso. Para equacionar tal questão, foram realizados inicialmente estudos entre as equipes da secretaria e centros municipais de atendimento especializado, sobre as crianças que eram encaminhadas para uma avaliação psicoeducacional e quantas eram aquelas que realmente necessitavam de um atendimento nessa área. A intencionalidade desse trabalho era estabelecer procedimentos pedagógicos adequados ao desenvolvimento dos alunos, visando ao sucesso acadêmico.

Pelo entendimento de que os ciclos representavam uma proposta de reorganização da estrutura escolar visando à revitalização da escola, observou-se a necessidade de promover debates sobre a organização curricular, ampliando os estudos sobre as práticas interdisciplinares e a revisão do Currículo Básico, com a finalidade de explicitar o tratamento dado aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais ao longo do Ciclo.

No documento de implantação dos Ciclos de Aprendizagem (CURITIBA, 1999, p. 28-36) foram destacados alguns pontos que mereciam mudanças no fazer pedagógico, partindo de reflexões sistematizadas:

- Compreensão de que o desenvolvimento se dá em Ciclos – ressaltou-se que o ser humano se constitui como síntese de múltiplas dimensões, sendo necessário olhar a criança e o adolescente em sua totalidade. Ressaltou-se a importância da maturidade neuromotora e da competência cognitiva, como a questão da qualidade das interações e a continuidade que o trabalho pedagógico deve possuir.

- Entendimento sobre os processos de aprendizagem – para que a atuação dos professores viabilizasse situações de aprendizagem significativa aos alunos, destacou-se que as atividades proporcionadas para eles deveriam: tomar como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos; partir de conceitos utilizados no cotidiano para se chegar ao conceito científico; problematização constante da realidade; suscitar respostas partindo das hipóteses levantadas pelo aluno ou pelo grupo; considerar o nível de desenvolvimento individual e as relações que se estabelecem entre os pares; identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas e realizar acompanhamento sistemático do processo de aprender, possibilitar a reorganização da prática pedagógica.

- Reflexão sobre o ensino diferenciado – trouxe uma breve reflexão sobre o significado de diferenciar o ensino, destacando que as atividades deveriam ser significativas, mobilizadoras e diversificadas, pois as diferenças individuais e culturais seriam levadas em consideração. Apontou que essa questão se constitui um desafio para as escolas e necessitava de aprofundamento para tomada de consciência e mudança de postura de muitos professores.

- Compreensão sobre rever os tempos e os espaços escolares – apresentou como em determinados períodos históricos a importância atribuída ao tempo/espaço influenciou a organização escolar.

> Destacou a importância de se flexibilizar o tempo/espaço em função dos resultados que se desejava.

O documento de implantação dos Ciclos de Aprendizagem (CURITIBA, 1999, p. 35-36) apresentou ainda a seguinte colocação sobre a questão do tempo:

> ... a rotina diária do professor, a forma como distribui o tempo das atividades – suas e dos alunos – e o ritmo que imprime às aulas guardam relação importante com os resultados da ação docente. Sabe-se também que a delimitação rigorosa dos momentos de execução das atividades e de elaboração das vivências escolares pelos alunos pode levar à instalação de lacunas importantes no processo de construção do conhecimento.

Ao trabalhar com os professores alfabetizadores, percebi que a compreensão sobre a dimensão do tempo/espaço no processo de aprendizagem tratava-se de uma questão fundamental para o desenvolvimento de determinadas ações no interior das escolas, e para que em nome do tempo algumas estratégias de reorganização das turmas não adquirissem caráter compensatório no âmbito pedagógico, mas assegurassem oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, considerando a diversidade em sala de aula.

Lima (1998, p. 9-10) realiza a seguinte colocação:

> Educação por Ciclos [...] é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa [...] “dar mais tempo para os mais fracos”, mas, antes disso, é **dar o tempo adequado a todos**. (grifo da autora)

Tempo adequado a todos representa um olhar atento às características biológicas, cognitivas, afetivas, culturais dos alunos. Observar o processo de aprender e de ensino. Refletir com o professor sobre o conhecimento e a aprendizagem e acerca das concepções que estes trazem sobre a sua prática.

A escola apresenta uma organização hierarquizada, na qual o tempo dos conteúdos tem mais centralidade que o tempo da aprendizagem, e essa é a lógica que os Ciclos pretendem alterar. Como afirma Moll (2004, p. 103), “ .... exigência da escola de que todos os alunos aprendam ao mesmo tempo os mesmos conteúdos e sejam

avaliados por critérios nas miragens de mesmidade que ignoram cotidianamente trajetórias singulares, sejam pessoais ou sociais”.

Tratar da questão tempo/espaço na escola organizada em Ciclos é se aproximar cada vez mais do que representa a aprendizagem ao longo do desenvolvimento e refletir com os professores, pedagogos e diretores das escolas as práticas que dão identidade à unidade escolar enquanto tempo/espaço de formação.

4 TEMPO/ESPAÇO E APRENDIZAGEM NO ENSINO ORGANIZADO EM CICLOS

Na proposta de organização do ensino em Ciclos, questões sobre a estrutura curricular, a avaliação, concepção de infância, de adolescência, competências profissionais dos pedagogos e dos professores, e a organização da instituição escolar necessitam ser retomadas constantemente, para que determinadas lógicas que se constituíram sobre a aprendizagem, ensino, tempo/espaço possam ser revistas e reformuladas.

O ensino em Ciclos concebe a escola como tempo/espaço de formação, comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos, considerando as suas trajetórias de vida, os conhecimentos construídos histórico e culturalmente, a apropriação dos instrumentos de mediação e também as vivências e saberes dos professores.

A relação tempo/espaço e aprendizagem requer que os docentes estejam inseridos no universo da pesquisa-ação, para verdadeiramente reconhecerem o que representa o tempo de vida de seus alunos, como eles aprendem a partir dos referenciais oferecidos, como interagem com os outros colegas e com adultos em diferentes espaços disponibilizados na unidade escolar e até mesmo fora dela e o que se concebe por tempo na escola.

Como afirma Lima (1998, p. 9):

> Ciclo (...) uma proposta de estruturação da escola, que envolve, de maneira fundamental, a gestão: o gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade que se reúne em torno do espaço escolar e, finalmente, da socialização do conhecimento.

Na RME de Curitiba, a implantação dos Ciclos de Aprendizagem propôs um projeto de educação que ultrapassasse o determinismo das séries anuais, observando o tempo de aprendizagem e de desenvolvimento, encaminhando para uma

reorganização da prática pedagógica em função da diversidade no processo de aprendizagem dos alunos.

Um dos pressupostos norteadores dessa forma de organização do ensino está na concepção que o desenvolvimento dos educandos representa à interação entre os elementos biológicos, cognitivos, emocionais e sociais, a partir da mediação com seus pares e pessoas mais experientes.

Para Arroyo (2002, p. 164): “Toda criança chega à escola marcada pela cultura, trazendo o aprendizado de seus significados. No tempo de escola trocamos e ampliamos estes significados”.

No desenvolvimento deste estudo, foi solicitado aos professores (Ciclo I – 1.ª etapa) e pedagogos das escolas participantes que colocassem como interpretavam a proposta de organização dos Ciclos de Aprendizagem na RME. Dos 11 profissionais que responderam a essa questão, oito se referiram ao ciclo como uma proposta que:

> Deve-se respeitar o tempo de aprender de cada criança. (Prof. A1)
>
> Considera que cada aluno aprende a seu tempo. (Prof. A2)
>
> Uma reorganização que possibilita ao aluno maior tempo para adquirir os conhecimentos necessários. (Prof. A3)
>
> Propõe um tempo mais individualizado para o aluno. (Prof. A5)
>
> Pensar que a criança tem mais tempo para aprender. (Prof. B1)
>
> Tentativa de “atingir” o maior número possível de alunos, respeitando o “tempo” de cada um. (Prof. B2)
>
> Pressupõe um tempo maior para o aluno assimilar os conteúdos trabalhados sem que precise ficar retido. (Ped. B1)
>
> Enfatiza a reestruturação da/na escola e reorganização do tempo escolar. (Ped. B2)

Nestas “*falas*” docentes, a organização do ensino em ciclos se mostra permeada pela questão do tempo: tempo do aluno, tempo para aprender, tempo dos conteúdos, tempo ampliado para atender ao aluno em sua especificidade no processo de aprendizagem. *Tempo, tempo, tempo...*

Ao se considerar que cada aluno aprende em tempos diferentes ou que o Ciclo de Aprendizagem respeita o tempo de aprender de cada criança, é necessário compreender que a aprendizagem se constitui como um processo dinâmico, que se relaciona aos sistemas simbólicos, às práticas culturais e ao desenvolvimento biológico.

É importante ressaltar que os estudos realizados pela Psicologia da Educação, nas últimas décadas, estabeleceram determinadas concepções sobre o processo de aprender e gradativamente foram sendo incorporados pela Pedagogia.

Essas concepções subsidiam as práticas pedagógicas atuais, caracterizando o desenvolvimento do aluno, o papel do professor, a utilização de algumas metodologias de ensino, a avaliação e os próprios processos cognitivos envolvidos na aprendizagem.

As concepções que emergiram e que se considera importante mencionar é: a empirista (analisa que todo conhecimento provém da experiência), a apriorista (considera que algumas estruturas mentais já estavam pré-formadas no sujeito, devido à bagagem hereditária, as quais possibilitavam o processo de aprender) e a interacionista (que discute a inter-relação entre o sujeito e o meio). Elas coexistem na "fala" e na "prática" docente e segundo Portilho (2003, p. 20):

> Tales concepciones hacen avanzar, retardar o hasta impedir que el aprendizaje se produzca, cuando los implicados en el proceso educativo se inclinan más hacia una perspectiva en detrimento de otra, o cuando realizan una lectura simplista del significado de estas visiones.[12]

No estudo que os profissionais da educação realizam sobre a questão da aprendizagem, não basta apenas relacionar nomes de teóricos às respectivas teorias, mas entender que os pressupostos do projeto pedagógico, a adoção de determinadas metodologias, formas de avaliação, procedimentos de planejamento e intervenção em sala de aula, tratamento do tempo/espaço estão articulados a como uma determinada concepção considera a aprendizagem e o desenvolvimento.

A relação dos elementos tempo/espaço e aprendizagem na escola organizada em Ciclos envolve reformulações na linha epistemológica do processo escolar, como

[12] Tais concepções fazem avançar, retardar ou até impedir que a aprendizagem se produza, quando os envolvidos no processo educativo se inclinam mais para uma perspectiva em detrimento de outra, ou quando realizam uma leitura simplista do significado destas visões.

apontou Lima (1997, p. 5), para que ocorra a articulação entre diversos elementos que caracterizam a formação integral do educando.

Na organização em Ciclos, tempo/espaço e o processo de aprendizagem devem ser discutidos desde a forma de acolhimento dos alunos na escola, os questionamentos que são realizados sobre diversos assuntos do universo escolar, as reflexões, desafios, a busca do embasamento necessário para dar uma resposta, as diferentes possibilidades de expressar os conteúdos acadêmicos, em que o professor articule-os em diferentes situações, como coloca Vasconcellos (2002, p. 145): “ ... à organização curricular cíclica (conteúdos retomados em diferentes situações, o que propicia novas aproximações do aluno, favorecendo a compreensão, aprofundamento e expansão)”.

Repensar o tempo/espaço escolar em função da diversidade no processo de aprendizagem é refletir sobre postulados da teoria de Vygotsky, entre eles a idéia que aquilo realizado pela criança em um momento com assistência de uma pessoa mais experiente, em breve ela realizará com autonomia. Considerar esse agir com autonomia como o produto da assistência outrora prestada resulta em uma relação dinâmica do processo de mediação.

Nesse processo, a comunicação verbal com o adulto, como afirmou Vygotsky (1998, p. 85), é um importante fator para o desenvolvimento dos conceitos, que segundo este teórico pressupõe o envolvimento: “de muitas funções intelectuais: atenção, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial” (VYGOTSKY, 1998, p. 104).

Este ponto da teoria vygotskyana auxilia no entendimento de que na organização do ensino em Ciclo, propiciar mais tempo à criança é colocá-la em contato com o conteúdo a ser estudado, em diferentes situações, para que o que ela realiza hoje, com ajuda, possa amanhã fazer sozinha.

Assim, as tarefas propostas aos alunos precisam ser dinâmicas, interativas, que abordem diversos aspectos do conteúdo, no sentido de fazer com que as informações recebidas possam transpor constatações empíricas e lhes sirvam de ferramentas de análise e compreensão da realidade. Essas atividades mobilizam aquelas funções cognitivas que se encontram na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Segundo Vygotsky (1989, p. 97), Zona de Desenvolvimento Proximal é entendida como:

> ... a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Este teórico considerou que as crianças possuem um nível de desenvolvimento real que caracterizou como sendo aquilo que elas já conseguem realizar de forma independente, pois determinadas funções se encontram amadurecidas. Seguindo essa lógica, demonstrou que há um nível potencial para desenvolvimento de determinado domínio. A distância entre esses dois níveis é a chamada zona de desenvolvimento proximal.

Nas palavras de Vygotsky:

> A ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão em presentes e estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento.

Segundo este teórico, o conceito de ZDP[13] exige que se pense além de determinadas capacidades ou características de um sujeito. Isso porque a ZDP expõe determinadas funções que estão em processo de maturação. Provê os educadores, como disse Vygotsky, de um instrumento que os possibilita entender mais acerca da aprendizagem. Faz repensar a proposição de arranjos diferenciados dos grupos de alunos, organização das turmas com flexibilidade, desenvolvimento de projetos de trabalho que reorganizam o tempo/espaço para sua realização, levando em consideração a mediação entre sujeitos e o desenvolvimento das funções psicológicas.

Salienta-se a consideração de Sacristán e Gómez (2000, p. 63) sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças na escola, que precisa ser repensado com urgência para que o espaço de formação ao qual o Ciclo de Aprendizagem se propõe não se transforme em um Ciclo de reproduções de informações:

---

[13] Para facilitar a leitura, optou-se em usar as letras iniciais das palavras Zona de Desenvolvimento Proximal, ao se fazer referência a ela.

> ... diversas fontes de influência e de transmissão de informação no mundo pós-industrial contemporâneo desenvolvido não têm como objetivo o desenvolvimento cognitivo da criança, mas servir aos múltiplos interesses econômicos, sociais, políticos ou religiosos que os controlam. Assim, é fácil supor que os esquemas de pensamento que a criança desenvolve, nas sociedades de mercado atuais, (...) respondem às forças e interesses da propaganda e publicidade a serviço das forças que controlam o mercado.

Dessa forma, o professor, em sala de aula, precisa rever com atenção como as atividades são planejadas e direcionadas aos alunos, principalmente para que estes possam buscar esquemas de significados que os auxiliem não apenas na execução da tarefa, mas nas articulações entre os conhecimentos disciplinares. Que organizações diferenciadas dos alunos sejam propostas para que possam estar ocupados em tarefas que em determinados momentos vão necessitar da assistência do outro mais experiente e outras em que possam agir com autonomia.

A questão que se torna conflitante para a prática docente são as organizações diferenciadas em sala de aula, pois isso solicita atenção à assistência prestada aos alunos. O que inicialmente parece ser uma assistência comum para todos os alunos, irá variar conforme o movimento deles pela ZDP.

Segundo Gallimore e Tharp (2002, p. 180), o progresso pela ZDP perpassa por quatro estágios:

ESTÁGIO I: o desempenho é assistido por indivíduos mais capazes. Ao executarem uma tarefa a qual ainda não conseguem resolver com autonomia, as crianças dependem da intervenção externa do adulto ou de colegas mais experientes. Durante o desempenho dessas, as conversações feitas pelos sujeitos experientes e oferecimento de modelos vão propiciar que a criança estabeleça relações entre partes da tarefa e comece a entender como preceder a realização dela.

ESTÁGIO II: é chamado de desempenho auto-assistido. Entende-se que a criança não necessita diretamente do auxílio do sujeito mais experiente. O discurso, outrora verbalizado pelo adulto, agora é feito por ela sob a forma de discurso dirigido. Mas isso não significa que o desempenho está plenamente desenvolvido.

ESTÁGIO III: “O desempenho é desenvolvido, automatizado”. A execução da tarefa é mais fácil e a criança compreende os procedimentos que encaminham à execução. Auxílios não solicitados ou intromissões são recusados. Nesse estágio, o desempenho para a tarefa está completamente desenvolvido. Vygotsky o descreveu como os “frutos do desenvolvimento” (2002, p. 182).

ESTÁGIO IV: a desautomatização do desempenho conduz a um retorno à ZDP. O aprendizado segue as seqüências da ZDP: assistência externa, desempenho auto-assistido, automatização. Retorna-se a ela para o desenvolvimento de novas capacidades. A criança pode ter alcançado automatização no desenvolvimento de uma tarefa, mas ainda encontra-se com desempenho assistido para a realização de outra, em razão das funções cognitivas que são solicitadas na execução das tarefas, as quais podem estar em amadurecimento.

É preciso lembrar que mesmo tendo dominado determinadas estratégias cognitivas, a criança pode solicitar auxílio quando se sente impedida de prosseguir, devido à ausência de algum elemento que considera importante para concretizar o trabalho solicitado.

Tempo/espaço sugerem que o processo de aprendizagem não se constitua como reprodução de saberes, por meio de cópias em um único tipo de material, como, por exemplo, o caderno. Há que se reestruturar o uso de outros materiais, em tempos e espaços diferenciados. Dessa maneira, na organização do ensino em Ciclos, a articulação dos saberes não poderá ficar restrita a uma etapa somente, mas ao contexto do Ciclo.

O trabalho pedagógico, que se distribui em um período de tempo maior, considera as características peculiares de cada fase de vida da criança, a organização dos grupos de alunos e atividades que Lima (1998) coloca como sendo aquelas direcionadas ao desenvolvimento da comunicação a partir das artes visuais, cênicas, musicais, corporais, da escrita, da matemática, das ciências e de outras áreas que possibilitam estudo de relações de temporalidade, de espacialidade, das representações culturais e conceitos científicos:

> A educação, organizada em ciclos, deve promover a formação humana, incluindo os processos de comunicação através dos sistemas expressivos

> (movimento, atividades estéticas, como dança, teatro, mímica, desenho, grafismo, a linguagem enquanto sistema expressivo – literatura, poesia, etc.) e o desenvolvimento de linguagens simbólicas (a escrita, a linguagem matemática e as linguagens específicas de áreas do conhecimento como a física, química, arquitetura, etc.) (LIMA, 1998, p. 14).

Ao fazer uso de diferentes linguagens simbólicas no espaço escolar, o aluno tem maiores possibilidades de operar com as idéias, analisar fatos, discuti-los e estabelecer trocas.

Baquero (2001, p. 82), a partir da perspectiva de Vygotsky sobre aprendizagem escolar, conclui que as escolas ofertam atividades que pouco auxiliam a cognição, sendo que o tratamento dado aos conteúdos escolares não provoca a motivação necessária para o aprender. Propiciam o domínio dos instrumentos de mediação, de maneira gradual, porém descontextualizados, que são internalizados a partir dos usos que se faz no próprio ambiente escolar, não transpondo para os sistemas conceituais mais complexos dos quais fazem parte.

Novamente, reafirma-se a urgência de redimensionar o cotidiano pedagógico, proporcionando atividades diversificadas e significativas, que possam ser desenvolvidas em tempos e espaços diferenciados.

Ao relacionar a proposta de Ciclo com *respeito ao tempo de aprender de cada criança,* em nada essa idéia se pode parecer com “dar tempo ao tempo”. Respeitar o tempo da criança é uma referência tempo vivido, das experiências resultantes da interação com o social e desencadeamento de processos cognitivos, como percepção, memória, linguagem, atenção e formação de conceitos.

Como ressaltou Arroyo (2004, p. 217):

> ... temos de saber mais sobre as funções que entram em jogo no aprendizado: atenção, percepção, memória, imaginação. Levar em conta e tratar profissionalmente o tempo de exposição dessas operações (a memória, por exemplo) a um determinado assunto a ser ensinado e aprendido.

São conhecimentos que auxiliam na compreensão de como se estrutura a aprendizagem, pois ela não é uma atividade mental baseada em cópia de diálogos ou

registros escritos, é um processo de interação e internalização de estruturas de pensamento.

Para Inhelder (1997, p. 263) apud Becker (1993, p. 25): “aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade”.

Aprendizagem não é um processo isolado e linear. Nela, há movimento, o qual a caracteriza de modo particular, a partir das experiências individuais, das possibilidades ofertadas à pessoa pelo meio em que vive e das interações ocorridas, que permitem estabelecer novos e mais amplos referenciais sobre o objeto do conhecimento. Nesse contexto que tempo/espaço se articulam à aprendizagem.

O tempo é um elemento muito presente na vida escolar e na vida cotidiana, que muitas pessoas o consideram materializado pelos relógios, calendários e agendas. Ao se fazer referência a esse elemento, perpassa-se por dois conceitos relacionados a ele: o tempo físico-social e o tempo vivido.

O espaço escolar, historicamente concretizado como salas de aula, apresenta ao menos duas representações que se devem destacar: enquanto espaço físico construído, que revela pela arquitetura dos edifícios, demonstrando como a educação foi concebida em determinados momentos históricos, e espaço escolar enquanto lugar praticado, ou seja, constituído e organizado a partir dos significados atribuídos ao processo de aprendizagem e ensino.

O tempo físico social é ditado em segundos, minutos, horas, dias, organiza e determina as tarefas presentes e futuras. Para Elias (1998, p. 15), o tempo não é apenas um conceito que apareceu espontaneamente para as pessoas. “Ele é também uma instituição cujo caráter varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas pessoas” (ELIAS, 1998, p. 15). Quanto mais a sociedade se desenvolve, mais complexa se torna a organização do tempo.

Nas instituições educacionais, esse elemento encontra-se materializado pelos calendários escolares, pelas divisões dos horários de aula, pelos bimestres, trimestres e semestres, que tratam de organizar a prática docente, a vida do aluno e da professora, a distribuição dos conteúdos, a periodicidade da avaliação e, muitas vezes, fragmenta o processo de aprendizagem e o ensino. Como salienta Escalano (2000, p. 85), os quadros de horários que são construídos representam muito mais que uma forma de

organização da educação. São, na realidade, mediadores entre os aspectos biológicos e culturais, com os quais a escola convive.

Exposto dessa maneira, tem-se a impressão de que o tempo acorrenta o processo educacional. Mas Lima (1998, p. 5) adverte que planejar o tempo não é uma coisa ruim, é algo necessário devido ao modo de vida na sociedade, porém o que se questiona é o ajuste da aprendizagem ao tempo cronológico, que padronizou excessivamente este processo.

O tempo é um meio de orientação, como afirma Elias (1998, p. 33), e assim só pode ser compreendido porque as pessoas têm a capacidade de elaborar imagens mentais de acontecimentos sucessivos, porém nem sempre simultâneos. Isso está relacionado às funções psicológicas, como percepção e memória, e se reflete na aprendizagem quando observadas as seqüências dos conteúdos em sala de aula, dos encaminhamentos realizados nas diversas atividades, os quais possibilitam recuperar fatos e informações, transmitidos em diferentes momentos, até se organizarem como um conjunto de dados significativos, uma rede de relações neuronais complexas e expressivas.

A organização desses dados significativamente na memória, formando as imagens mentais, trará o que se concebe como o tempo de resposta a uma dada questão, ou seja, o tempo de resposta de cada um. Necessariamente, para que a resposta se estruture, a pessoa precisa de referenciais diversos, de reorganizações dos conteúdos por meio de diferentes linguagens, de mediação, das experiências que são oportunizadas a ela. Assim, quando se trata de aprendizagem, é necessário considerá-la como um processo múltiplo.

O que ainda ocorre com o planejamento do tempo escolar é que ele ainda hoje é o mesmo do século XIX e essas seqüências temporais marcadas institucionalmente, por vezes, interrompem uma seqüência de explicações ou de experimentos, modificando encaminhamentos das atividades em função desse tempo da instituição, não necessariamente em termos do processamento cognitivo.

O elemento tempo, quando relacionado à aprendizagem, não pode ser relacionado somente ao caráter cronológico. Significa relacioná-lo à realização de tarefas que utilizaram procedimentos cada vez mais abstratos, que demandam

conhecer o que Becker (2004, p. 44) coloca como respeito ativo à aprendizagem, onde destaca três práticas fundamentais para o educador em relação ao educando. Essas dizem respeito, a saber, mais sobre:

> ... conhecimento da capacidade cognitiva ou dos instrumentos lógicos do educando; a instauração da fala ou "[d] o direito de dizer a sua palavra" (Freire, 1997, p. 49) e a reinterpretação da função do erro no desenvolvimento cognitivo, especialmente nos procedimentos de avaliação.

Novamente, autores que pesquisam o desenvolvimento humano, tomando como referência os contextos socioculturais, colocam que tempo, além de um dado cronológico, com certa importância na organização escolar, enfatizam a necessidade de repensá-lo em termos do desenvolvimento cognitivo.

Em relação ao espaço escolar, estudos demonstram que a disposição física das salas de aula, pátios, sala de administração e demais dependências possui marcas de uma arquitetura escolar que imprimiu nessa instituição as marcas de um espaço laboratorial, disciplinador, difusor de práticas higienistas e moralizantes, características do início do governo republicano no Brasil e que se mantiveram ao longo de muitas décadas.

Para Vinão (2005, p. 18), essa configuração do espaço escolar assim se apresentou para transmitir "(...) hierarquias, valores, princípios de ordem e classificação, representações mentais, e como tal, linguagem, significados simbólicos (...)".

Uma construção física, portanto, não é apenas um projeto arquitetônico, mas uma representação de determinados grupos sociais, que projetam conceitos para muito além dos olhares pedagógicos, concretizando seus ideários sociais, políticos, econômicos, culturais, nas amplas salas de aula, na decoração marcante, nas figuras históricas escolhidas para adornar espaços de entrada e circulação, na projeção dos espaços destinados à administração escolar.

Tuma (2001, p. 49) apresenta em seu trabalho um registro que evidencia como o espaço se constitui disciplinador tanto para pais quanto para os alunos:

> É o primeiro dia de aula em uma escola. No pátio, crianças de 6 a 8 anos, que apresentam no rosto expressão assustada, são orientadas para formarem fila (os meninos de um lado e as meninas de outro) e entrarem na sala de aula.

> Na sala a professora explica às crianças organizadas em fileiras, que as aulas, efetivamente, começarão na segunda-feira e que, aquele momento era só para se conhecerem e saberem que:
>
> - devem tomar banho antes de irem para a escola;
> - não devem ir descalças, devem usar chinelos ou sapatos;
> - os pais não podem entrar no pátio da escola;
> - não podem mascar chicletes na escola;
> - não podem ir ao banheiro toda hora, por isto devem ir ao banheiro fazer xixi; tomar água e lavar as mãos antes de entrar na sala de aula... (Caderno de observação da autora).

Como destacou a autora, ao se observar alguns desses elementos na situação descrita, nada ficariam devendo as idéias dos séculos para algumas situações do século XVII ou XVIII. Porém, trata-se de uma situação ocorrida em 1997, em uma escola pública do município de Londrina (PR). Algumas dessas normas disciplinadores se relacionam à questão de organização do próprio ambiente, porém outras são excludentes para uma determinada parcela da comunidade escolar.

A sociedade exige uma organização de tempo e espaço, para que seja possível a convivência entre tantas diferenças, a implementação intensa de tantas tecnologias, as transformações, requerendo a construção de regras envolvendo educandos e educadores, operários e padrões, população e governantes.

O espaço escolar, enquanto um lugar praticado, apresenta no dia-a-dia uma aparente neutralidade, mas impregnado de representações sobre a importância dada à leitura, à escrita, aos outros instrumentos de mediação com o saber (tecnologias inovadoras ou tradicionais) e também como a sua organização gira em torno da figura do professor.

As salas de aula, assim como espaços destinados ao desenvolvimento das atividades de Educação Física, Artes, o parquinho, laboratório de informática, deveriam ser considerados espaços que possibilitam a interação das crianças tanto com as outras crianças como com os próprios elementos que estão dispostos nesses espaços e vão caracterizá-los.

Como salienta Barbosa (2006, p. 120):

> O espaço físico é o lugar de desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente.

Observa-se que ao se mencionar os elementos tempo/espaço, os docentes projetam tempo como o calendário anual e o espaço como a sala de aula. Depara-se também com a questão referente: nos programas dos cursos de formação de professores e pedagogos nas Universidades, houve uma reestruturação para discutir com profundidade as concepções de aprendizagem e ensino, de tempo/espaço que as escolas organizadas em Séries e em Ciclos pressupõem? Ou o que representa o tempo/espaço no processo de aprendizagem? Quais os debates, grupos de estudos que se organizam para debater temas que promovam a desestruturação de antigas crenças pedagógicas? Há que se propor outras estratégias didáticas para se contemplar a trajetória inicial de formação dos profissionais do ensino.

No percurso de coleta de dados, realizando entrevistas com as professoras do Ciclo I, das Escolas Municipais Alfa e Beta, foi questionado como elas organizavam o espaço físico da sala de aula. As professoras da Escola Municipal Alfa responderam que organizam a sala colocando os alunos de dois em dois (pares em filas) ou em forma de **U**. Apenas uma professora afirmou que trabalha com pequenos grupos. Mas todas elas foram unânimes em dizer que a organização do espaço físico da sala depende muito da atividade que será realizada.

Segundo Richardson (1997, p. 29), a forma como o espaço da sala de aula é organizado influencia o diálogo, a comunicação entre alunos e professor, além de produzir efeitos emocionais importantes que influenciam na aprendizagem.

Acredita-se que o espaço físico da sala de aula necessita ser analisado não apenas em relação às atividades, mas em relação às necessidades que os alunos manifestam em termos de desempenho assistido, autodesempenho ou autonomia na realização da tarefa.

As professoras da Escola Municipal Beta assim se expressaram sobre a questão da organização do espaço físico de sua sala aula:

> Sempre diferente sempre mudo. Trabalham em duplas, com três grandes filas, ou eu faço seis fileiras ou cinco fileiras, a gente (professor) tem mais espaço para circular.
>
> Prof. B1

> Normalmente é essa forma aqui (duplas em fileiras) ou em grupos de quatro a seis crianças. Nesta turma dá para fazer trio, duplas, em quatro. Daí eu faço aquela divisão uma mais fortinha, um mais mediozinho, não querendo rotular.
>
> Prof. B2

Observa-se, na fala da professora B1, que a preocupação está em organizar o espaço de maneira que ela tenha condições de circular entre os alunos. A professora B2 evidencia uma organização por níveis de aprendizagem. Procura organizar os alunos de maneira que os arranjos propiciem trocas entre aquelas mais experientes e aqueles que necessitam de apoio.

Para Richardson (1997, p. 24), a disposição das carteiras apresenta uma relação significativa com o comportamento dos alunos, destacando que em cada arranjo das carteiras existe uma “zona de ação” que normalmente converge para frente e ao centro da sala. Essa “zona de ação” possibilita focar a atenção dos alunos para a atividade proposta, propicia a interação do aluno com o colega ou professor, permite que alunos participem mais ativamente da aula e dá ao professor maior ou menor controle sobre as ações dos alunos.

Observa-se que em termos da organização no espaço da sala de aula, esta precisa ganhar mais cores, mais aromas, ser um espaço de movimento. Como destacou Fornero:

> Para a criança, o espaço é o que se sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar.
> O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor...
> O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço. (FORNERO, apud ZABALZA, 1998, p. 231)

Essa referência amplia o conceito de espaço, remetendo-se às dimensões físicas, relacionais, comunicativas, de expressão. Nas discussões pedagógicas, outros espaços necessitam receber atenção, para integrar outras metodologias, reelaborar sua função, em função das oportunidades de aprendizagem que eles oferecem.

A relação tempo/espaço e aprendizagem na organização em Ciclos não se resume apenas à flexibilização desses elementos (torná-los maleáveis, menos rígidos), a referência está no movimento que se constitui a partir das vivências, experiências, o acervo disponibilizado aos alunos e também aos professores, o diálogo estabelecido, as possibilidades de interação com diversas linguagens.

Portanto, uma sala de aula não é apenas mais uma sala, um espaço organizado na escola não é mais um espaço, um horário diferenciado não é mais um modismo, são intervenções que promovem alterações significativas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno.

5 OS DADOS DA PESQUISA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS E AS PEDAGOGAS

Este trabalho de pesquisa ocorreu em duas escolas municipais de Curitiba e analisou como as professoras integram os elementos tempo/espaço na prática pedagógica, em função da diversidade no processo de aprendizagem dos alunos do Ciclo I.

As escolas foram selecionadas a partir de critérios preestabelecidos e posteriormente convidadas a participar do desenvolvimento da pesquisa. Não houve nenhuma objeção por parte das diretoras, pedagogas e professoras no que diz respeito à coleta de dados e acesso aos documentos necessários para caracterização das referidas unidades.

A metodologia de trabalho adotada foi a abordagem de pesquisa qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Na introdução deste trabalho, realizei uma exposição sobre o contexto da Rede Municipal de Ensino de Curitiba atualmente, apresentando o número de escolas, as formas de organização do ensino, a descentralização administrativa e pedagógica que é realizada em nove Núcleos Regionais de Educação, os quais são responsáveis pelo gerenciamento de um número determinado de escolas, compartilhado com a Secretaria Municipal da Educação.

As escolas participantes da pesquisa pertencem ao mesmo Núcleo Regional de Educação e localizam-se em bairros da região sul da cidade (Apêndices 1 e 2). A escolha das unidades se pautou nos seguintes critérios: a localização geográfica; as condições socioeconômicas das respectivas comunidades nas quais se inserem estas unidades; a participação delas desde o início da fase de implantação dos Ciclos e possíveis propostas de organização diferenciada dos alunos do Ciclo.

Neste trabalho, as escolas são identificadas como Escola Municipal Alfa e Escola Municipal Beta, para resguardar suas identidades, e também dos profissionais que

aceitaram participar do estudo. Para apresentação dos dados obtidos nos questionários e entrevistas, as professoras da escola Municipal Alfa receberam a denominação Prof. A1, Prof. A2, Prof. A3, Prof. A4, Prof. A5 e, as pedagogas, Ped. A1 e Ped. A2. As professoras da Escola Municipal Beta foram identificadas como Prof. B1 e Prof. B2 e as pedagogas Ped. B1 e Ped. B2.

A pesquisa de campo iniciou-se em setembro de 2006, sendo finalizada na primeira quinzena de março de 2007. O contato inicial foi realizado com as diretoras das respectivas escolas e pedagogas, sendo apresentado o objetivo da pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Em cada escola foi agendada uma data nos turnos manhã e tarde, para entrega do primeiro instrumento de coleta de dados, o questionário, e posteriormente marcadas as entrevistas e também assinatura do termo de livre consentimento (Apêndice 3) pelos sujeitos da pesquisa e pela pesquisadora.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na obtenção das informações para tratar o problema proposto foram um questionário de perguntas abertas e uma entrevista semi-estruturada. O questionário para as professoras (Apêndice 4) visava a obter interpretações das profissionais em relação à organização da escola em Ciclos, conhecer quais as orientações recebidas para o desenvolvimento do trabalho, o que representavam os elementos tempo/espaço no processo de aprendizagem e quais organizações em função do processo de aprendizagem dos alunos foram propostas e se as professoras tinham observado mudanças em relação à aprendizagem.

No questionário encaminhado às pedagogas (Apêndice 5), foram mantidas as questões referentes à interpretação da proposta de Ciclos e quais as orientações recebidas e as outras perguntas substituídas pela questão: quais as ações didáticas que a escola desenvolveu para integrar os elementos tempo/espaço na proposta de organização do ensino em Ciclos. A intenção era conhecer como as organizações diferenciadas de alunos, desenvolvidas pelos professores com apoio das pedagogas, estavam sendo consideradas em termos da totalidade da escola.

A entrevista, outro instrumento utilizado, permitiu uma interação entre a pesquisadora e as profissionais. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 34), “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e

corrente da informação desejada (...)”. As entrevistas foram gravadas para obter-se o registro fidedigno das falas desses profissionais e posteriormente transcritas.

As entrevistas com as professoras e pedagogas começavam com a leitura de uma situação elaborada por mim (Apêndice 6), na qual dava referências acerca da localização de uma escola e explicava o procedimento de uma professora com alguns alunos com dificuldades na aprendizagem. Destacava que eles tinham adequação idade-ciclo. A intenção era refletir sobre o que era de competência do(s) professor(es) e equipe-pedagógica e da própria mantenedora, diante das dificuldades das crianças e perceber se as profissionais entrevistadas relacionavam com o tempo de escolaridade e a própria idade das crianças. No decorrer das entrevistas, percebi que elas não se atentavam à questão tempo de escolaridade nem ao tempo de vivência das crianças no espaço escolar e passei a utilizar este instrumento apenas como uma introdução ao assunto.

As questões das entrevistas com as professoras (Apêndice 7) referiam-se à forma como os elementos tempo/espaço eram considerados no planejamento das atividades de classe; o que representava para elas o tempo de aprender (individual) dos alunos; como organizavam o espaço físico da sala de aula e quais os outros espaços que utilizavam para desenvolvimento das atividades.

Nas entrevistas com as pedagogas (Apêndice 8), as questões procuravam verificar se elas identificavam no planejamento da professora a forma como os elementos tempo/espaço eram levados em consideração; como observavam que a professora trabalhava a questão do tempo de aprender dos alunos; como as professoras organizavam o espaço físico da sala de aula e quais os outros espaços da escola que eram utilizados para o desenvolvimento das atividades.

Após apresentar a trajetória de investigação, faço uma divisão do capítulo em duas partes: na primeira parte, faço uma descrição das escolas pesquisadas nos aspectos relacionados à localização geográfica, rede física, comunidade escolar, recursos materiais e humanos disponíveis, constituindo o perfil das escolas nas quais se realizou a pesquisa e apresento uma contextualização das onze profissionais participantes, sendo sete professoras e quatro pedagogas.

Na segunda parte, apresento os dados obtidos com a aplicação de um questionário e de uma entrevista semi-estruturada. Os dados coletados foram agrupados em duas categorias, as quais foram denominadas **Interpretações** e **falas** das profissionais das escolas, para aproximar as colocações que foram realizadas a partir da aplicação dos instrumentos citados.

Esta estratégia foi utilizada para realizar as considerações necessárias em relação ao objetivo geral deste trabalho.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS ALFA E BETA[14]

5.1.1 ESCOLA MUNICIPAL ALFA

A Escola Municipal Alfa atende alunos do Ciclo I, Ciclo II e Classe Especial. Situa-se em um conjunto habitacional da COHAB, no bairro Tatuquara. A escola foi criada pelo Decreto Municipal número 1.073, de 1997, iniciando suas atividades nesse mesmo ano.

A comunidade escolar apresenta as seguintes características: as famílias são constituídas em sua maioria por mais de quatro pessoas, moram em casa financiada pela COHAB ou alugada. São procedentes do interior do Paraná e de outros Estados e poucas são naturais de Curitiba.

Quanto à estrutura física: a escola possui 14 salas de aula, atendendo a 28 turmas; 1 sala de educação artística; 1 laboratório de informática; sala de professores; sala para recuperação; sala para mimeógrafo e inspetoras; sala para material de limpeza e zeladoras; cantina; almoxarifado para a cantina; secretaria; sala para materiais de educação física; sala para equipe pedagógica; sala para equipe administrativa; 2 banheiros para professores e funcionários; 4 banheiros para alunos; 1 pátio coberto; 1 cancha; estacionamento e ajardinamento.

O laboratório de informática é equipado com dezesseis computadores e 314 programas de *softwares* para atividades pedagógicas. Os equipamentos audiovisuais

[14] Os dados apresentados foram retirados na integra do Projeto Pedagógico das escolas.

disponíveis são retroprojetor, rádio, Cd's, videocassete, fitas de vídeo, televisores, aparelho de DVD, DVD's, computador, mimeógrafo, aparelho de fax.

As salas de aula são amplas, iluminadas e arejadas, com cores que favorecem um ambiente calmo e com bom aproveitamento para a aprendizagem. A capacidade máxima das salas de aula é para 35 alunos. O mobiliário encontra-se em bom estado de conservação.

A formação dos docentes é de nível superior, alguns com especialização. Poucos residem próximos à escola, sendo que a maioria necessita de transporte para chegar ao local. O tempo de percurso casa/escola dos professores varia de 20 minutos a 1 hora e 20 minutos. O quadro de professores não apresenta uma estabilidade, permanecendo na escola no máximo por dois anos.

5.1.2 ESCOLA MUNICIPAL BETA

A Escola Municipal Beta atende alunos da Educação Infantil até a 2.ª Etapa do Ciclo II. Situa-se no bairro Capão Raso. No período noturno, a escola atende à Comunidade com os cursos de Educação Permanente e alunos da Educação de Jovens e Adultos, das 18h às 22h. Foi oficialmente inaugurada no dia 7 de abril de 1976.

A comunidade escolar apresenta as seguintes características: as famílias são constituídas em sua maioria de três a quatro pessoas, moram em casa própria, sendo em sua maioria famílias naturais de Curitiba.

Quanto à estrutura física: a escola possui 8 salas de aula, atendendo a 16 turmas, sendo duas adaptadas para a Educação Infantil; 1 Laboratório de Informática; 1 secretaria, dividida com sala de Direção; 1 sala de professores, dividida com setor pedagógico; 1 almoxarifado para material de expediente, de uso contínuo e materiais didáticos; 1 almoxarifado para arquivo morto, materiais da Educação de Jovens e Adultos e livros didáticos; 1 cantina; 4 banheiros, 2 femininos e 2 masculinos, sendo cada um destes adaptados para a Educação Infantil; 1 banheiro para cadeirante; 1 pátio

coberto; 1 cancha de esportes; 1 banheiro, destinado ao uso de professores; horta escolar.

Os profissionais da escola residem no mesmo bairro ou bairros vizinhos. Fazem o percurso a pé ou de transporte particular, levando no máximo quinze minutos de suas casas até o local de trabalho.

O quadro de professores apresenta uma estabilidade, lotados há mais de três anos na mesma escola. Em decorrência disso, a experiência profissional assim como a formação acadêmica e atualização dos profissionais são fatores que propiciam a qualidade dos contextos de desenvolvimento de aprendizagem, contribuindo para o baixo índice de situações de abandono e desistência e ao mesmo tempo como fatores desencadeantes para a elevação dos índices de promoção e/ou progressão dos alunos nos Ciclos de Aprendizagem.

5.2 FORMAÇÃO E TEMPO DE ATUAÇÃO DAS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A coleta de dados foi direcionada para as professoras da 1.ª etapa do Ciclo I, que na RME apresenta-se organizado em três anos. As pedagogas foram envolvidas na pesquisa, pois entendo que são responsáveis pelo processo de orientação aos professores acerca dos pressupostos teórico-metodológicos da proposta pedagógica e devem compartilhar estudos e pesquisas com os docentes.

Inicialmente, contextualizo, por meio de quadros, a formação e tempo de atuação no Magistério das professoras e pedagogas participantes desta pesquisa, pois a dimensão temporal dos saberes docentes é um dado importante a ser considerado, uma vez que eles são construídos e dominados progressivamente, segundo Tardif e Raymond (2000). Conseqüentemente, modificações importantes no pensar e na ação vão se estruturando com o passar dos anos e também pelo processo de formação no qual os profissionais são inseridos.

Quadro III – Formação e tempo de atuação profissionais da Escola Municipal Alfa.

Escola Alfa	Formação	Tempo de atuação no Magistério	Tempo de atuação no Magistério Municipal	Tempo de atuação no ensino organizada em Ciclos:	Tempo de atuação na respectiva escola de pesquisa	Tempo de atuação em turmas de alfabetização
Prof. A1[15]	Pedagogia	2	2	2	2	2
Prof. A2	Pedagogia	10	4	4	1	5
Prof. A3	Pedagogia	3	2	2	1	2
Prof. A4	Pedagogia	7	2	2	2	1
Prof. A5	Normal Superior	5	3	3	1	1
Ped. A1	Pedagogia	3	2	2	2	Dado não questionado
Ped. A2	Pedagogia	14	11	7	1	Dado não questionado

[15] A professora (Prof. A1) trabalha na escola nos turno manhã e tarde, com a mesma etapa do Ciclo I, sendo realizado o questionário e a entrevista uma vez.

Quadro IV – Formação e tempo de atuação profissionais da Escola Municipal Beta.

Escola Beta	Formação	Tempo de atuação no Magistério	Tempo de atuação no Magistério Municipal	Tempo de atuação no ensino organizada em Ciclos	Tempo de atuação na respectiva escola de pesquisa	Tempo de atuação em turmas de alfabetização
Prof. B1	Letras	12	6	6	2	6
Prof. B2	Letras	20	20	6	11	15
Ped. B1	Pedagogia	13	7	7	4	Dado não questionado
Ped. B2	Pedagogia	14	13	4	4	Dado não questionado

O quadro da Escola Municipal Beta demonstra que a equipe de profissionais, em relação à Escola Municipal Alfa, possui um tempo maior de vivência no magistério e também em relação ao processo de implantação dos Ciclos de Aprendizagem. Este dado sustenta a afirmação de Tardif e Raymond (2000, p. 210) sobre a questão do tempo: "... o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho".

Esse aprender a trabalhar passa pela reflexão crítica da própria prática e dos conhecimentos das diversas ciências que são incorporados à docência e que os leva a raciocinarem de diferentes formas, a se expressarem com maior ou menor flexibilidade frente às normas, aos objetivos de ensino, aos comportamentos dos alunos, à organização da sala de aula e das atividades.

A Escola Municipal Alfa apresenta uma porcentagem maior de professores com menos tempo de atuação no Magistério Municipal, inseridos em uma escola com ensino organizado em Ciclos aproximadamente há oito anos e que necessariamente precisam conhecer o movimento instaurado no início do processo e os pressupostos

fundamentais da proposta. O início da carreira é uma fase crítica, pois as experiências anteriores e os conhecimentos advindos pela nova realidade de trabalho vão se confrontar ou se inter-relacionar. É possível afirmar que esses professores precisam da orientação progressiva para identificar seus saberes e aqueles que compõem o sistema de ensino no qual estão atuando.

Como afirmou Tardif (2002, p. 57): “Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade (...)”.

O dado referente ao tempo do professor leva a refletir sobre a oferta de um tipo de capacitação em serviço para professores que ingressam na RME, cuja discussão principal seja os Ciclos de Aprendizagem, contextualizando o processo inicial e discutindo os pressupostos dessa forma de organização de ensino. E, ainda, a capacitação para aqueles que apresentam um corpo de conhecimentos constituído a partir da temporalidade de sua experiência como docente.

É necessário refletir que o professor e o pedagogo também são aprendizes, não passivos, ou executores de planos administrativos, como aponta Kincheloe (1997, p. 31). Necessitam de um movimento de pensamento crítico sobre seus conhecimentos e também sobre as bases filosóficas, sociológicas e psicológicas em que os Ciclos de Aprendizagem estão alicerçados.

Ressalto que tanto a Escola Municipal Beta quanto a Escola Municipal Alfa participaram do processo de implantação dos Ciclos de Aprendizagem desde 1999. Porém, a Escola Alfa, por estar situada em uma região mais periférica da cidade, enfrenta a problemática da rotatividade de professores e pedagogos. Essa questão tem sido discutida ao longo dos anos pelos diretores escolares e secretários municipais e alternativas foram pensadas e executadas, porém não envolve apenas o “querer” dos administradores, envolve normatizações legais da própria Prefeitura Municipal de Curitiba.[16]

[16] Registro uma ação da gestão administrativa de 2007, que conseguiu implantar para as escolas consideradas mais distantes um percentual entre 10% a 30% no salário-base dos professores, para os profissionais que estão atuando nessas escolas.

5.3 OS ELEMENTOS TEMPO/ESPAÇO E APRENDIZAGEM NA VISÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após a coleta dos dados, procurei desenvolver categorias que aproximassem os elementos contidos nos questionários com aqueles que compunham as entrevistas. Bogdan e Bilklen (1994, p. 221) fazem uma analogia que ilustra o processo vivenciado nesta etapa:

> Imagine-se num grande ginásio com milhares de brinquedos espalhados pelo chão. Foi incumbido de os arrumar em pilhas de acordo com um esquema que terá que desenvolver. Passeia-se pelo ginásio, olhando para os brinquedos, pegando neles e examinando-os. Há várias maneiras de os arrumar em montes. Pode organizá-los por tamanhos, cores, país de origem, data de fabrico, fabricante, material de que são feitos, tipo de brincadeira que sugerem, grupo etário a que se destinam ou, ainda, pelo facto de representarem seres vivos ou objectos inanimados.

Foi esse passeio que realizei pelos dados, pois pesquisas relacionadas aos Ciclos de Aprendizagem trazem muitas questões para serem discutidas. Mesmo com o objeto da pesquisa voltado para os elementos tempo/espaço e a prática pedagógica, foi necessário destacar muitas palavras e frases para se aproximar das questões significativas e relacionadas a este trabalho.

Partindo de uma questão mais abrangente, iniciei com as pedagogas e professoras questionando: *Qual a sua interpretação da proposta de organização do ensino em Ciclos da Rede Municipal de Curitiba?* Reuni todas as respostas das profissionais das escolas Alfa e Beta e obtive a seguinte representação:

> Respeitar o tempo de aprendizagem de cada criança, trabalhando com diversos materiais, como: textos informativos, poemas, trava-línguas que tenham contextos significativos para as crianças. (Prof. A1)
>
> Proposta que concebe a aprendizagem como um processo dinâmico e contínuo. (Prof. A2)
>
> Uma organização que possibilita ao aluno maior tempo para adquirir conhecimentos necessários. (Prof. A3)

> Há retenção na 2.ª etapa do Ciclo I e na 2.ª etapa do Ciclo II e no restante, mesmo que não apresente pré-requisitos o aluno precisa continuar, pois uma hora irá aprender. (Prof. A4)
>
> Concebe que cada aluno aprende a seu tempo; precisa ser respeitado tempo de cada criança, ênfase no trabalho individualizado. (Ped. A1)
>
> Uma proposta progressista. (Ped. A2)
>
> Estratégia para redução da repetência e da evasão escolar. (Prof. B1)
>
> O caráter quantitativo sobrepõe-se ao caráter qualitativo, possibilitando o acesso a todos através do aumento de vagas. (Prof. B1)
>
> Tentativa de "atingir" o maior número possível de alunos, respeitando o "tempo" de cada um. O aluno é visto como um ser único. (Prof. B2)
>
> O aluno avança no processo de aquisição do conhecimento de forma gradativa, garantindo a continuidade e terminalidade de seus estudos. Tempo maior para assimilar os conteúdos trabalhados sem que alunos fiquem retidos. (Ped. B1)
>
> Reestruturação da/na escola, reorganização do tempo escolar, reorganização do espaço. Reorganização do processo ensino-aprendizagem. (Ped. B2)

A pretensão dessa questão era de conhecer as interpretações acerca dos Ciclos, a partir desses saberes profissionais, que se configuram enquanto um conjunto de relações estabelecidas com o próprio objeto, com seus próprios pensamentos e com os outros (CHARLOT, 2005, p. 45).

Nessas respostas, observei que alguns profissionais se detiveram à questão do tempo como elemento importante a ser considerado para aquisição de conhecimentos, assimilação de conteúdos, respeito ao aluno. Algumas profissionais se detiveram ao aspecto da redução de repetências e evasões, pela ausência da reprovação.

Professores e pedagogos ainda estão acostumados a um tipo de organização de ensino que enquadra cada aluno em sua turma, em sua série. Os professores, por sua vez, são chamados a rever sua prática e as concepções que as norteiam, na medida em que vão se deparando com uma proposta de educação que enxerga o período de escolarização como um tempo/espaço de formação.

As pesquisas realizadas por Barreto e MitruliS (2001) demonstraram que as primeiras idéias de implantação dos Ciclos procuravam tornar o ensino menos seletivo, combater a evasão e repetência e a referência feita aos elementos tempo/espaço era no sentido de manter os alunos na escola e não de repensar o processo de aprendizagem em função das características individuais.

Portanto, na proposta, os Ciclos de Aprendizagem são concebidos a partir das seguintes idéias:

> (...) a aprendizagem e a escolaridade são processos contínuos; o saber é o objeto da ação pedagógica; a escola é a principal responsável por essa tarefa e que esta só tem razão de ser se for orientada para além dos processos de conhecimento, isto é, para a formação plena do cidadão (CURITIBA, 1999, p. 20).

Outra questão abordada no questionário foi quanto às orientações recebidas pelas professoras e pedagogas para o desenvolvimento do trabalho em Ciclos. Na Escola Municipal Alfa, as professoras e pedagogas deixaram a questão em branco. Na entrevista, comentaram que a principal orientação era não reprovar os alunos ao final do ano e que desenvolviam o trabalho pedagógico a partir do entendimento de que devem planejar as atividades de acordo com os conteúdos para a “série” (um ponto bem significativo já que o trabalho é em ciclos) e procuram ensinar da melhor forma possível.

Na Escola Municipal Beta, uma professora deixou em branco a questão e a outra professora e as pedagogas colocaram que as orientações foram parciais e citaram algumas delas:

> Que o aluno não poderia ser retido ao final da 1.ª etapa do Ciclo I, mesmo que não dominasse princípios básicos da alfabetização, pois teria um tempo maior para se alfabetizar. Prof. B1

> Sobre as formas de avaliar, encaminhamentos pedagógicos, equipe multidisciplinar, estudos de caso e retenção. Ped. B1

> Principal orientação que o aluno teria um tempo maior para aprender, que não deveria ser retido nas primeiras etapas, repensar a forma de avaliar.
> Ped. B2

Ao falar em Ciclos no ensino, a marca registrada na fala das profissionais aparenta estar na retenção. Essa questão, pode-se afirmar, é uma das tensões gerada pelo não entendimento da progressão contínua ou continuada, ou quando é confundida com a progressão automática. Ao se pensar em uma progressão contínua dos educandos, em um Ciclo de Aprendizagem, está-se tomando o posicionamento que tempo/espaço precisam ser repensados, pois as crianças não aprendem todas ao mesmo tempo, da mesma maneira.

A avaliação é parceira do professor. De maneira geral, como Lüdke (2001, p. 29) colocou, a convivência com ela não tem sido nada fácil. Segundo a lógica de pensamento desta autora, avaliar, promover ou reter incomoda porque o conjunto de recursos utilizados para a avaliação não está suficientemente consistente e, ao mesmo tempo, explícito no sentido do que se avalia e para que. E, o mais o importante, qual a tomada de decisões e realizações concretas tendo por base os dados obtidos.

É o que Lima (2002, p. 13) adverte:

> Na situação contemporânea, temos a considerar dois aspectos importantes ao se refletir sobre avaliação: o primeiro é a confusão entre avaliação do comportamento e da aprendizagem, o segundo é a concepção de erro.

Quando a proposta de Ciclo diz que a avaliação não serve para reprovar, mas para analisar o processo de aprendizagem e de ensino, solicita que os registros realizados contemplem não apenas aspectos de instrução ou de comportamento, mas aspectos significativos referentes à formação do educando.

Como afirma Vasconcellos (2002, p. 140): “O ciclo, por ser uma forma institucional de romper com a lógica classificatória, pode ajudar o professor a perceber que é possível outro tipo de relacionamento com os alunos, sem ser baseado no medo, na ameaça da ‘nota’.”

No questionário e na entrevista com as professoras, realizei duas questões, a princípio semelhantes. No primeiro, a pergunta era: Na organização do ensino em

Ciclos, há uma discussão sobre os elementos tempo/espaço. O que representa para você esses elementos no processo de aprendizagem? E, na entrevista, questionei: No planejamento de suas atividades de classe, de que forma os elementos tempo/espaço são levados em consideração?

A intenção era obter, pelo questionário, a representação das professoras sobre esses elementos e, a outra, realizada na entrevista, destinava-se a observar esses elementos em suas práticas pedagógicas. Transcrevi os dados estabelecendo um paralelo entre o pensamento e a ação, para analisar quais as percepções que as professoras têm sobre tempo/espaço. Esclareço que dos oito questionários entregues, dois não tiveram as questões respondidas pelas professoras.

Quadro VI – Comparativo de dados da pesquisa: questionário e entrevista.

QUESTIONÁRIO O que representam os elementos tempo/espaço no processo de aprendizagem	ENTREVISTA Elementos tempo/espaço no planejamento das atividades de classe
Até o momento não houve discussão sobre o assunto; o que houve é que não há reprovação. Prof. A1	Penso nos alunos, alguns são rápidos e outros ficam até 4 horas na mesma atividade, tem que planejar pensando nesses alunos e nos outros, porque aquele que sabe fica desmotivado se não tem outra atividade. Prof. A1
Tempo e espaço são norteadores do trabalho do professor. Indicativos de como deve se organizar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido e de como ocorre a aprendizagem. Prof. A2	É preciso adequar, você destina um tempo X para uma atividade e acaba usando mais porque de uma coisa vai puxando outra. Prof. A2
Professora A3 não respondeu.	Isso! .... Isso é a última coisa que vou pensar! É a última coisa que levo em consideração. Para mim são os menos importantes. Prof. A3
Representa a busca de uma aprendizagem contínua, onde se procura acabar com a divisão por série, priorizando, assim, o desenvolvimento individual de cada criança, respeitando seu tempo. Prof. A4	Como acompanhei a turma, em dois anos, posso fazer um trabalho de grupos, conforme o tempo de cada um. Prof. A4

Continuação Quadro VI – Comparativo de dados da pesquisa: questionário e entrevista.

QUESTIONÁRIO O que representam os elementos tempo/espaço no processo de aprendizagem	ENTREVISTA Elementos tempo/espaço no planejamento das atividades de classe
Considero os elementos tempo/espaço muito importantes, embora o elemento tempo é muito mais privilegiado. O espaço não é muito considerado, pois requer reorganização dos alunos dentro da escola e nem todos os profissionais se propõem a trabalhar dessa forma. Prof. B2	A questão de tempo na sala até consegue sozinha, adequando à atividade, atividade diferenciada, trabalhar com grupinho ai (apontava para cantos na sala de aula), aproveitando muito a co-regente. Agora, eu sinto falta da utilização do espaço. Eu sinto falta de tirar a criança para trabalhar, não trabalhar a dificuldade, trabalhar outras coisas. Prof. B2
A Prof. B1 não respondeu à questão no questionário.	Organizo bem, casando o meu tempo com o tempo que vou ter com a co-regente na sala. (.....) preparo uma atividade que beneficie aquele aluno, que ela possa trabalhar individualmente naquele momento Pesquisadora: você utiliza outros espaços? Eu tenho um aluno que tem muita dificuldade de concentração, ele se mexe demais, olha para os lados, então a gente achou que se tivesse um lugar mais tranqüilo ajudaria. Nesse momento a gente tem um corredorzinho ou até mesmo aqui (fazendo referência à sala dos professores)

Fonte: Dados da pesquisa realizada nas duas escolas municipais.

Realizando uma análise comparativa, é possível observar que algumas professoras demonstram o que se pode chamar das contradições entre a teoria e a prática, ou seja, a representação no discurso dos elementos tempo/espaço no processo de aprendizagem e a prática cotidiana.

Outras demonstram que a utilização de metodologias diferenciadas, no mesmo espaço, pode auxiliar os alunos, reconhecendo que apresentam tempos diferenciados para aprender, porém a ênfase dada está no tempo da atividade.

Considero importante atentar tanto para as representações sobre o tempo de aprender, como para as formas como os alunos são organizados em sala de aula. Elas podem aproximar saberes, interesses, promover a integração, como gerar insucessos, acentuar desigualdades, colocar alunos em situações de inferioridade perante a turma.

A fala da professora A4 apresenta uma questão importante sobre conhecer os alunos. Ela está com a turma há dois anos, conseguindo promover dinâmicas diferenciadas, pois o tempo de convivência possibilitou estabelecer estratégias que a auxiliam na identificação das necessidades de seus alunos.

Uma orientação dada no início da implantação dos Ciclos de Aprendizagem referia-se ao professor regente de turma acompanhar os alunos pelo menos dois anos. Nem sempre foi possível, principalmente, em escolas como no caso da Escola Alfa, que ocorre uma rotatividade de profissionais. Mas, quando isso ocorre, o profissional demonstra maior segurança ao comentar sobre suas estratégias em classe e sobre seus alunos, conhece um pouco mais sobre a maneira como eles aprendem e também se coloca na condição de aprendiz. Moll (2004, p. 107) lembra que: “Aprender implica estar com os outros, implica acolhida, implica presença física e simbólica, implica ser chamado pelo nome, implica sentir-se parte do grupo, implica processos de colaboração, implica ser olhado”.

Quando tratamos de tempo/espaço e aprendizagem, essas palavras apresentam uma grande intensidade, pois podem estar relacionadas ao tempo de convivência, aos laços que se estabelecem com o passar dos dias e meses, quando a criança, o adolescente aprende a confiar na figura do professor, desejar fazer perguntas sobre o conteúdo trabalhado e também ser perguntado para expressar seu pensamento.

No entanto, as professoras A1 e A2 apresentam concepções diferenciadas em termos de representação dos elementos tempo/espaço. A professora A2 demonstra ter um conceito já estabelecido, advindo de leituras e do seu próprio tempo no magistério e no trabalho com a organização do ensino em Ciclos. Identifica tempo/espaço como elementos da proposta e que estão relacionados à aprendizagem. A professora A1 apega-se à própria ação, considera que pensar no aluno já não é uma representação sobre o tempo/espaço e a aprendizagem. Preocupa-se com as atividades e vai se distanciado da reflexão sobre a ação, mais que uma necessidade, uma condição necessária para o exercício da profissão, pois vivemos rodeados de teorias, algumas complementares, outras antagônicas, conhecimentos novos sobre determinadas áreas, que solicitam estudos, reflexões, reorientações da prática.

A resposta dada pela professora A3 demonstra que os elementos tempo/espaço no cotidiano docente precisam ser discutidos e reavaliados, pois seus saberes organizados enquanto professora permitem que ela perceba o tempo como cumprimento legal do calendário escolar, como às quatro horas de aula diárias dos alunos e suas oito ou doze horas de trabalho.

No transcorrer da entrevista, consegui retomar com a professora A3 sobre a consideração realizada e ela complementa dizendo:

> Tem muito para pensar. Pensar nas atividades, nas matérias que ainda tem para ensinar e tem os alunos que não aprendem. E falta estrutura para desenvolver um bom trabalho nessa escola.
>
> Prof. A3

Nessa colocação, a professora demonstra que pensar nos conteúdos a serem ensinados é uma preocupação muito maior se comparada à questão da análise sobre o processo de aprendizagem dos alunos, sobre seus tempos, suas vivências, assim também dos professores. Ela e a professora A1 estão preocupadas com o tempo do conteúdo. E não é infundada essa questão. Nos cursos de formação, de atualização, pouco se discute sobre o tempo de aprender, aprende-se a atribuir quantidade de tempo em função da atividade proposta ou do conteúdo que precisa ser ensinado. Becker (2004) afirma que a escola não apresenta para discussões e análises temas como os processos e estabelecimento de relações que alunos e professores têm condições de realizar, ficando centrada na administração dos conteúdos.

Já a professora B2 percebe que na escola se privilegia o elemento tempo, até por se tratar de um elemento cristalizado na instituição escolar, determina o que aprender e em que época do ano letivo. Richardson (1997), em sua pesquisa, ressaltou que a gestão do tempo é muito lembrada e muito pouco se conhece acerca da gestão do espaço.

Para as pedagogas das respectivas escolas, direcionei a pergunta da seguinte maneira: Você identifica no planejamento da professora se os elementos tempo/espaço são levados em consideração?

> Eu observo que algumas se preocupam muito com o tempo e se esquecem do espaço.
>
> Ped. B1

> Nem todas exploram os espaços da escola, mesmo que a gente esteja sugerindo. Preocupam-se mesmo com a questão do tempo, da atividade, fala é “será que vou dar conta”.
>
> Ped. B2

> Não vejo essa questão no planejamento delas. Planejamento é o que vai dar e atividade colada nos cadernos. É raro ter objetivo, como avaliar.
>
> Ped. A1

> Não. Na verdade é mais uma seleção do que precisa ser trabalhado. E vai trabalhando como é possível.
>
> Ped. A2

Como indicam as falas das pedagogas da Escola Municipal Beta, elas realizam um trabalho de acompanhamento mais direcionado e constatam que o elemento tempo é a maior preocupação das professoras, pois é visto por muitos como um elemento que redimensiona as tarefas para um mês, um bimestre, um semestre e até mesmo para um dia de aula. As pedagogas da Escola Municipal Alfa demonstram que planejamento é seleção de atividades e que necessariamente precisam redefinir, pois cumprir o programa não garante que todos os alunos aprendam e tenham possibilidades de expressar seus saberes, de utilizar diferentes linguagens, de demonstrar o quanto reelaboraram os conhecimentos, em função da mediação exercida pela professora e pelos colegas.

Constado na minha prática como pedagoga e professora de graduação e pós-graduação, que não é somente o aluno que precisa ter o desejo de aprender. O professor também precisa sentir esse desejo. Querer aprender para mudar, analisar, rediscutir a prática e a teoria, que para Portilho et al. (2007, p. 19) indica:

> A aprendizagem acontece na interação do aprendiz com o seu contexto histórico, social, afetivo e com seus pares possibilitando, desta forma, uma construção intra e interpsiquíca do conhecimento. O aprendiz se constrói como sujeito cognoscente na medida em que constrói a realidade balizada por suas emoções e afetos.

Considero que além da emoção e do afeto, quando a proposta é integrar os elementos tempo/espaço na prática pedagógica, há que se ampliar a compreensão sobre essa em seu próprio local de trabalho (MARTINS, 1998, p. 98).

Observar os elementos tempo/espaço em função do processo de aprendizagem dos alunos é conceber que há uma pedagogia diferenciada, que não elimina a aula com orientações gerais e que remete também a um acompanhamento individualizado, ou nas palavras de Meirieu (2005 p. 122): “(...) é oferecer a cada um os meios de apropriar-se dos saberes respeitando suas necessidades específicas e acompanhando-os o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem”.

Em relação ao tempo de aprender dos alunos, o tempo individual, que foi abordado nas entrevistas, as professoras colocaram que:

> Cada criança tem seu ritmo, eu acho que depende muito da vivência, acho que aí entra o papel da família que tem o hábito de leitura, a família mais esclarecida tem mais contato, ele chega aqui ele precisa de menos tempo. Agora aquele aluno que o pai mal sabe ler, essa criança, eu acho, precisa de mais tempo porque vai estar sendo os primeiros contatos dela com a linguagem.
>
> Prof. B1

> É aquilo de cada um mesmo, eu fico muito na investigação. Observando com atenção o que a criança faz. Principalmente aqueles que apresentam maiores dificuldades. Olho se ele hoje fez sozinho, ele já não esperou o amigo, eu vibro com pequenos avanços.
>
> Prof. B2

> É o tempo dele!
>
> Prof. A1

> É o ritmo, não é bem ritmo, é o que ele precisa dar conta, habilidades.
>
> Prof. A2

> Prof. A3: não se manifestou.

> A criança aprende fazendo, o aluno é auxiliado pela professora, pela co-regente para atendê-lo em suas necessidades e com o objetivo de desenvolver outras potencialidades.
>
> Prof. A4 e Prof. A5

As professoras apresentam idéias bem distintas sobre a questão. Uma professora relaciona com a questão familiar e vale lembrar que o desenvolvimento da criança se processa no âmbito de uma sociedade e não somente da família. Definido como “é o tempo dele”, leva a considerar que a aprendizagem é de total responsabilidade da criança, estando aí relacionadas visões sobre esse processo. Também relacionam com o conteúdo, mas também remete à questão do que a criança consegue fazer sozinha e com a mediação do outro.

Ao fazer referência aos elementos tempo/espaço e aprendizagem na organização em Ciclos, refletir sobre o significado do tempo de aprender é um ponto essencial para melhor compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o papel de comunicação social, expressão e compreensão que a linguagem desempenha (VYGOTSKY, 1934, p. 21 apud BAQUERO, 2001, p. 50) e como as ações escolares contribuem com esses processos.

No Ciclo de Aprendizagem, professores, pedagogos, diretores deparam-se e trabalham na articulação de três lados do elemento TEMPO: o lado físico ou cronológico, o lado psicológico do desenvolvimento e o lado social da formação.

O tempo individual diz respeito, num primeiro momento, a realizações de ordem biológica, seguidas pelo desenvolvimento dos sistemas simbólicos, no qual a linguagem tem um papel preponderante. Aprender uma grande e variável quantidade de símbolos contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e esse aprendizado é resultante das interações com o meio.

Nas palavras de Lima (2002, p. 5):

> O ser humano desenvolve, em seus primeiros anos de vida, os sistemas simbólicos e expressivos que estarão na base de suas aprendizagens posteriores. A todo sistema corresponde um substrato orgânico: o desenvolvimento de representações, a formação e o uso de símbolos têm uma base orgânica para sua realização, mas a efetivação do sistema é função da vida social e da cultura.

Esse tempo de aprender individual tem relação com as vivências próprias da idade, como aquelas relacionadas ao grupo social ao qual pertence a cultura, a qual vivencia e também tem contato por diferentes fontes. Faço referência aqui às proposições de Dewey quando colocou que a exploração de diferentes situações da vida cotidiana, em grupos diversificados e em espaços, que não se restringiam às salas de aula, possibilitariam novas e enriquecedoras experiências, em que era possível reorganizar conhecimentos e adquirir outros.

No pensamento de PistraK[17] (1924, p.13) apud Freitas (2003, p. 57-58):

> Seria engraçado negar, é claro, que nas diferentes idades a criança reage de formas diferentes aos fenômenos externos, compreende diferentemente. Evidentemente, cada idade tem suas peculiaridades, devemos levá-las em conta, e muito seriamente, na escola. Mas da incontestabilidade destas características gerais da criança à predefinição dos interesses da criança pela sua idade, há uma grande distância. Essas características gerais do cérebro da criança são apenas a forma na qual fundem-se os interesses da criança, preenchida pela vida externa, pela vida do ambiente social da criança, a forma na qual entra um conteúdo determinado. Este conteúdo, em nenhum grau, depende de características fisiológicas do cérebro em desenvolvimento; ele, por inteiro, é o reflexo de fenômenos externos da vida.

[17] Moisés Mikhaylovich Pistrak (1888-1940), educador pouco conhecido, foi contemporâneo de Makarenko. Suas reflexões teóricas estavam relacionadas ao projeto pedagógico socialista. Suas idéias são referenciais para o processo de construção de uma escola democrática, cidadã e de qualidade.

O tempo individual de cada um tem relação com as características da fase de vida, mas o meio que ela está inserida contribui na definição de interesses como na ampliação dos referenciais necessários para uma aprendizagem significativa e acesso ao conhecimento. E aqui está a função da escola em Ciclos.

Prosseguindo nas investigações, as pedagogas foram questionadas em relação a como elas observam que as professoras trabalham com a questão do tempo de aprender dos alunos. Elas responderam que:

> Eu acho que no início do ano esse tempo de aprender para elas é mais geral. Só com o passar do tempo é que elas vão conhecendo cada um e vão começando a acalmar aquele pânico "olha esse não consegue, a turma está assim, mas esse não está.
>
> Ped. B1

> Parece que num momento é mais geral, depois as professoras passam a entender os alunos e vão adaptando às atividades.
>
> Ped. B1

> Trabalham pouco, é muito aluno, alunos com muitos comprometimentos psicológicos, emocionais, falta de estrutura familiar.
>
> Ped. A1

> Elas não identificam, não conseguem discriminar. É uma grande batalha que a gente trava quando vai discutir criança e dificuldade. (...) Essa é uma questão que a gente tem batalhando, pedindo que olhem que se trata de uma criança, de um indivíduo.
>
> Ped. A2

Na Escola Municipal Alfa, as pedagogas (A1 e A2) têm dificuldade de observar a questão com os professores, pois elas mesmas não têm uma definição clara para si

próprias, mesmo que baseadas em princípios empiristas. Relacionam com a condição de ser criança, mas enquanto adulto também temos nosso tempo individual, uma das pedagogas associa a problemas tanto do campo psicológico quanto social e o que denominam de comprometimentos.

As pedagogas da Escola Municipal Beta (B1 e B2) trazem a questão do tempo, que inicialmente é dado como comum para todos, provavelmente porque as professoras trabalham com crianças que estão na mesma faixa de idade e que no processo as especificidades se destacam, resultado da interação com o mundo que as rodeia.

Essa é uma questão que necessita ser rediscutida com o grupo.

Dando continuidade ao processo de pesquisa, foi solicitado às professoras das Escolas Municipais Alfa e Beta que relatassem se, em função do processo de aprendizagem dos alunos, propuseram alguma forma de organização, levando em consideração tempo/espaço. Todas responderam afirmativamente e relataram as seguintes práticas:

> Com a outra professora, em outra sala. A idéia era agrupar alunos com dificuldades parecidas, num determinado dia da semana, para realizar um trabalho mais dirigido.
>
> Prof. B1

> Com atividades e encaminhamentos diferenciados em sala de aula. Também no horário de informática onde a turma é dividida para trabalhar com as necessidades específicas.
>
> Prof. B2

> Os alunos divididos em grupos de acordo com as dificuldades de aprendizagem. Em alguns casos deu resultado sim, quando o problema está no seu tempo/espaço, como imaturidade, falta de recursos em casa, onde a criança só pode contar com o apoio do professor.
>
> Prof. A1

> Reorganização espaço-temporal: onde os alunos são divididos em grupos de acordo com as necessidades de aprendizagem. Organizei grupos menores de trabalho, por dificuldades e a realização de atividades individualizadas e diversificadas com os alunos proporcionou a interação entre os alunos em diferentes níveis de aprendizagem.
>
> Prof. A2

> Respeitando o tempo aluno, retomando o que foi ensinado, quando este não consegue dominar.
>
> Prof. A4

> Manter sempre uma rotina diária na sala, para que cada criança mantenha sua ansiedade em baixa.
>
> Prof. A5

Verifica-se que diante da diversidade no processo de aprender, algumas ações foram sendo implementadas, como é o caso da chamada reorganização de tempo/espaço ou espaço-tempo. Apesar do título, a essência desses reagrupamentos ainda não atingiu sua maturidade, como é possível observar nas falas das professoras B1, B2, A1 e A2.

Na fala das quatro professoras citadas, a organização de grupos diferenciados de alunos ocorre em função das dificuldades que são detectadas e, como afirma Meirieu (2005, p. 124), a formação dos grupos se baseia num diagnóstico ainda hipotético, amparados pelas necessidades que se apresentam mais aparentes. As professoras, de maneira geral, passaram anos de sua formação preocupadas em articular ações didáticas para “ensinar tudo a todos na totalidade”, ao mesmo tempo e no mesmo espaço. Caso alguns estudantes não conseguissem alcançar os saberes mínimos, permaneciam naquela série.

Os conteúdos da docência, transmitidos ao longo da formação, transformaram-se no saber funcional do professor, como, por exemplo, retomar o que foi ensinado, manter a rotina na sala de aula. Como salienta Arroyo (2000, p. 74): “A docência repetitiva de saberes fechados não estimula a pesquisa, nem a leitura e o embate, e torna-se um dos processos mais desqualificadores”.

Essa docência “fechada” precisa ser rompida em nossas escolas, respeitando as memórias, experiências e caminhos trilhados pelos educadores, como coloca Moll (2000), porém desestabilizando toda uma rede de relações que ainda compromete a organização diferenciada dos horários, da organização das turmas, do planejamento, da proposição de trabalhos diferenciados.

Há urgência em reencontrar e reencantar as atividades docentes, para que não sejam apenas cópias de livros didáticos, ou a organização da sala de aula, formação de fileiras de alunos (digamos são chamados de fortes, fracos, médios, mal comportados).

Nas palavras de Moll (2000, p. 105):

> Trata-se de, a partir de processos de reflexão e ação constituídos há muito em muitas escolas, avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada aluno e aluna, com razão e emoção, possa conhecer e operar com a música, com as ciências, com as artes cênicas, com as matemáticas, com a literatura... onde cada um e todos em relação possam humanizar-se e singularizar-se, entendendo o mundo e entendendo-se no mundo.

Aqui se encontram elementos essenciais do Ciclo, sempre lembrando que é uma forma de ensino que sugere movimento, que busca não reter os alunos. As ações que envolvem arranjos de tempo/espaço não podem se constituir em ações isoladas de alguns professores. São organizações de grupos que ocupam determinados espaços na escola e quando possível fora dela e que se reúnem porque são capazes de aprender.

A respeito dessas práticas citadas de reorganização dos grupos, Meirieu (2005, p. 125) esclarece que se trata de “ajuda temporária” e não formas definitivas de atendimento aos alunos. As escolas não podem esquecer que na convivência e nas trocas estabelecidas a partir das diferenças, é que a aprendizagem se organiza, transformando-se em desenvolvimento mental.

Durante a entrevista realizada com a professora B2, ela deu o exemplo de uma prática realizada com outra colega, que envolveu não somente seu grupo de alunos, mas uma parceria:

> No ano passado eu e a professora C, que estava na segunda etapa, trocávamos alguns alunos.
> Eu sabia que o aluno R tinha problemas na multiplicação, então quando eu ia trabalhar com uma atividade que envolvia multiplicação eu ia "roubar" ele, para ficar na minha turma, para trabalhar com aquela atividade. E alunos meus iam para ela em determinados dias para trabalhar produção de textos. Eu entendo assim: se eu tenho um aluno na primeira etapa que esteja indo superbem, ele poderia estar lá na segunda etapa fazendo outras atividades.
> Prof. B2

É possível alterar a palavra "roubar" utilizada pela professora por outra como troca. Excluindo a etapa do Ciclo, que segmenta todo o processo, as professoras organizavam seus alunos com possibilidades de que: "o mesmo e o outro se entrelacem no dia-a-dia na sala de aula e no estabelecimento (...)" (MEIRIEU, 2005, p. 127).

Os procedimentos que as professoras utilizam para integrar os elementos tempo/espaço necessitam embasar-se nas seguintes colocações que destaco de Meirieu (2005, p. 127):

> Sou como você porque necessito, como você, compreender tal questão do programa de história; sou como você porque adquiri com você as competências lingüísticas que nos permitem discutir a esse respeito. Mas sou diferente de você porque estudei um documento que você não conhece, porque lhe proporciono minha análise e minha sensibilidade, porque reciprocamente, posso questioná-lo sobre algo que você, por sua vez, sabe melhor que eu, e assim poderemos aprender juntos. Amanhã nesta hora, estarei em um grupo com outros alunos que, como eu, necessitam rever esta ou aquela questão de gramática. (...). Desse modo, a história que construiremos será o resultado daquilo que faremos juntos com nossas respectivas contribuições (...).

Somos diferentes e, em alguns momentos, aprendemos com as diferenças e em outros, com as possíveis semelhanças. Mas ainda observo que, em geral, a busca é pela turma homogênea, na qual todos aprendem ao mesmo tempo.

Na entrevista com as pedagogas, foi solicitado que relatassem as ações didáticas que a escola desenvolvia para integrar os elementos tempo/espaço na proposta de organização do ensino em Ciclos. A elaboração dessa questão se justifica por acreditar que ações de reorganização no Ciclo envolvem todo o coletivo de

professores, contando com a orientação da pedagoga, que pode articular diferentes estratégias visando à melhoria das aprendizagens dos alunos.

A resposta obtida na escola Alfa, por uma das pedagogas, foi:

> 2006 as ações se tornaram complicadas por haver adaptação da nova direção e rotatividade de profissionais.
>
> Ped. A1

As mudanças na gestão administrativa das escolas, ao que parece, provocam descontinuidade de ações tanto de caráter pedagógico quanto administrativo. Aqueles que possuem funções administrativas precisam estar envolvidos sobre como os procedimentos didáticos utilizados correspondem ao projeto educativo da escola que assumem enquanto diretores.

Lima (2000, p. 20) adverte com propriedade: “A gerência da unidade escolar deve servir primeiramente à ação educativa, ou seja, ela deve ter como prioridade a concretização das ações necessárias para o desenvolvimento humano e todas as aprendizagens que os alunos necessitam realizar”.

Na Escola Municipal Beta, as pedagogas não se remeteram à gestão, mesmo ocorrendo processo de eleição de diretores, como na outra escola. Nesta escola ficou visível a relação da direção com os assuntos pedagógicos e, sobretudo, uma continuidade dos processos já instaurados em anos anteriores:

> Organizamos o contraturno, co-regência, projeto de ciências.
>
> Ped. B1

> Reorganização da avaliação escolar; substituir notas por pareceres descritivos, ampliação dos períodos bimestrais para semestrais, co-regente, plano de apoio pedagógico.
>
> Ped. B2

Outra questão direcionada para as professoras das duas escolas referia-se à organização do espaço físico da sala de aula, assim como de outros espaços que utilizavam para o desenvolvimento das atividades.

De maneira geral, ficou constatado que a sala de aula é o espaço privilegiado para a organização das atividades diferenciadas para os grupos de alunos. Quanto à disposição física das carteiras, os arranjos são em fileiras ou duplas de alunos, sempre em fileiras.

A sala de aula apresenta uma linguagem significativa dos atores que dão vida a esta construção. Como já citado, nos estudos de Richardson (1997, p. 29), a maneira que esse espaço é organizado influencia o diálogo, a comunicação entre alunos e professor, alunos e alunos, além de produzir efeitos emocionais importantes que influenciam na aprendizagem.

A sala de aula também funciona para a educabilidade de corpos, idéia incorporada à pedagogia pela psicologia e psicanálise do século XIX, em que corpo e mente se separam e aprender é manter uma rigidez dos movimentos.

Esse espaço já passou pelo seu momento de homogeneização, quando diversos testes foram aplicados nos alunos para organizar as classes de acordo com os aspectos físicos e mentais destes.

Como Veiga (2003, p. 94) informa:

> O processo de homogeneização das salas de aula teve como objetivo agrupar as crianças de acordo com seu nível de inteligência, de aptidões e habilidades, de forma a possibilitar uma pedagogia adequada às características de cada grupo e racionalizar os esforços do professor.

A questão da utilização dos espaços nas escolas merece um planejamento com melhor definição, pois muitos são organizados para cumprir determinadas funções e assim permanecem, mesmo que as necessidades de alunos e professores sejam outras.

Na Escola Municipal Alfa, a professora relatou:

> A gente tem que ficar correndo atrás de outros espaços para ver se pode usar o espaço do pátio.
>
> Prof. A1

Quando a professora planeja uma atividade para o grupo de alunos, diversos aspectos são considerados, com antecipação. Se o trabalho envolve a utilização de outro espaço físico, isso está previsto no planejamento, além da comunicação com demais professores, para evitar situações como esta descrita pela docente.

Em relação à utilização de outros espaços, duas professoras da escola Alfa disseram utilizar o pátio coberto para atividades com jogos. As demais afirmaram que utilizam a sala de aula. Consideram difícil outro espaço, pois a quadra é usada pela Educação Física. Elas não utilizam o laboratório de informática, pois não há professor de informática e alguns computadores se encontram estragados.

Na Escola Municipal Beta, o laboratório de informática é utilizado como apoio às atividades e, em função das características dos alunos, os espaços externos são também utilizados:

> A gente utiliza o laboratório (de informática), mas cada turma tem o seu horário. E vai meia turma, tem dois horários por semana e conforme a semana eu organizo a turma de um jeito. Nesse momento eu trabalho com leitura na sala de aula e a professora de informática vai com metade da turma pra lá. Antes do dia das crianças, eu estava trabalhando jogos, brinquedos e brincadeiras, eu utilizei muito espaço. A gente via a instrução da brincadeira e ia lá fora brincar com eles. Eu tenho uma turma muito agitada. Eles não conseguem ficar o dia todo fazendo uma atividade só sentadinhos. Eu preciso mudar muito com eles. Então eu vou lá para fora com eles.
>
> Prof. B2

A outra professora da Escola Beta reafirma a utilização do laboratório de informática, mas já deixa claro que outro espaço (sala) seria necessário na escola.

> Uma briga que nós temos aqui é para abrir uma salinha, de reforço, contraturno. A gente tem o laboratório de informática, por ser uma escola menor a gente tinha mais horários daí a gente organizava a turma, alguns alunos iam para o laboratório, e aqueles outros eu trabalhava uma coisa específica.
>
> Prof. B1

Quanto ao olhar das pedagogas sobre a organização do espaço em sala de aula, colocaram que, na maioria das vezes, a sala está organizada com uma carteira atrás da outra.

Em relação à utilização de outros espaços da escola, que são utilizados para o desenvolvimento das atividades, as pedagogas da Escola Municipal Beta informaram que as professoras procuram utilizar todos os espaços disponíveis: a sala de informática, o pátio, a cancha, atividades nas mesas da sala dos professores. Na Escola Municipal Alfa, o espaço é a sala de aula, relatam as pedagogas.

A literatura consultada aponta para a questão do uso do espaço pelos educadores, a partir de uma organização mais disciplinadora, na qual possam exercer um monitoramento maior das ações dos alunos, pois a escola é herdeira das idéias de controle dos movimentos dos corpos, para se obter o controle das mentes e assim conseguir que meninos e meninas tivessem um bom aprendizado.

Segundo Horn (2004, p. 28): “a arquitetura escolar, (...) materializa todo um esquema de valores, de crenças, bem como os marcos da atividade sensorial e motora”. Então, desde a construção dos edifícios escolares, já se encontram as marcas que encaminham para uma determinada forma de organização do espaço, em torno da figura do professor, uma vez que é ele quem ensina e o aluno é quem aprende.

Organizar a turma de alunos para atividades diferenciadas no espaço escolar passa a ser outro elemento de relevância no planejamento do trabalho escolar, pois a experiência de formação, enquanto professores, levou-nos a conceber a sala de aula com um tipo de arranjo das carteiras como o único espaço organizado para o ensino-aprendizagem.

É necessário que o espaço da escola seja trabalhado como um cenário que se constitui a partir das relações humanas que ali se estabelecem, os elementos simbólicos que se fazem presentes, a organização e distribuição de matérias que proporcionem aos alunos o desenvolvimento de diversas habilidades, que possam instigar a curiosidade infantil.

Se as construções escolares nos últimos anos passaram de projetos arquitetônicos padronizados para edificações diferenciadas, inovadoras, que atendam

às necessidades dos educandos e dos educadores, os docentes devem estar preparados para utilizar os espaços das escolas com maior inventividade e flexibilidade.

Desenvolver uma prática docente na escola organizada em Ciclos corresponde a pensar a organização do tempo/espaço na medida em que favoreçam a socialização, promovam o trabalho de equipe, planos de trabalho que enfatizem aprendizagens significativas e que possam estar adequados à diversidade do processo de aprender.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da implantação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, constatei, na minha prática pedagógica, a necessidade de compreender os elementos tempo/espaço e aprendizagem para subsidiar o trabalho desenvolvido com as equipes escolares.

Com esta pesquisa, busquei analisar como os elementos tempo/espaço estão integrados à prática docente nas organizações propostas em função da diversidade no processo de aprendizagem dos alunos, nas escolas organizadas em Ciclos.

Inicialmente, propus-me a identificar a compreensão sobre os elementos tempo/espaço na prática do professor nas escolas organizadas em Ciclos, tendo como sujeitos de pesquisa professoras da primeira etapa do Ciclo I e pedagogas de duas escolas municipais que haviam implantado esta forma de organização do ensino desde 1999, ano do início da proposta na RME.

Fui examinar os procedimentos utilizados pelos docentes na integração tempo/espaço e aprendizagem e buscar destacar atitudes relevantes na prática docente em relação aos elementos aqui analisados.

Organizei um referencial teórico que auxiliasse na compreensão do tempo/espaço a partir das principais idéias de três teóricos da educação, tomando como referência as idéias de Comênio, Rousseau e Dewey.

No referencial teórico, apresentei algumas propostas de Ciclos, implantadas no Brasil a partir da década de 50, observando como os elementos tempo/espaço foram tratados, se eles tomavam como referência os tempos de vida, do desenvolvimento ou o tempo/espaço da instituição escolar no sentido de garantir abertura de mais vagas no ensino.

Estudei a relação tempo/espaço e aprendizagem a partir de alguns pressupostos da teoria de Vygotsky, pois, para compreender a questão do tempo de aprender individual, é necessário observar a dinâmica do processo de mediação, o qual é mobilizador de diversas estruturas cognitivas.

Durante o processo de pesquisa, entrevistei professoras e pedagogas que possuem tempos diferenciados de atuação docente, assim como de trabalho com a

proposta de Ciclos de aprendizagem. Este dado veio a se constituir como um diferencial para a análise de algumas respostas dadas pelas professoras e acrescentou ao estudo a reflexão sobre o tempo do professor. Tempo relacionado aos saberes organizados a partir da experiência, que transformam esse profissional em uma pessoa mais exigente com seu próprio trabalho e com os argumentos que lhe são apresentados diante de diferenciadas propostas para o ensino.

Após a coleta, organização e análise dos dados relacionados à compreensão dos elementos tempo/espaço na organização do ensino em Ciclos, constatei que oito profissionais, das doze entrevistadas, colocaram esses elementos como norteadores do trabalho pedagógico, que possibilitam a reorganização da escola, tendo em vista as necessidades apresentadas pelos educandos. Quatro profissionais disseram que são elementos muito importantes, mas apenas isso, demonstrando que os fundamentos da proposta de Ciclos precisam ser retomados e melhor discutidos.

Faço essa consideração, pois um dos pontos que constam do primeiro instrumento aplicado diz respeito às orientações recebidas para o desenvolvimento do trabalho na escola organizada em Ciclos de Aprendizagem, e as respostas das profissionais da Escola Municipal Beta e da Escola Municipal Alfa ficaram marcadas por questões pontuais, como a equipe multidisciplinar, estudo de casos, mas, principalmente, o aspecto de que os alunos não podem ficar retidos ao final da 1.ª etapa.

A não-retenção incomoda aos profissionais, pois mesmo atuando em um Ciclo, a divisão por etapas faz com que vejam as crianças apenas dentro daquele tempo delimitado e fiquem angustiados com a progressão contínua delas, esquecendo todo o trabalho de mediação que realizam e ainda as possibilidades de agrupamentos que podem ser realizadas, tendo em vista o tempo da aprendizagem dos alunos e a construção de conceitos nas diferentes disciplinas, assim como a utilização de diferentes linguagens expressivas.

A questão do tempo institucional apresenta-se fortemente marcada na estruturação dos calendários escolares, organização dos horários para os alunos, na tarefa de ministrar os conteúdos relacionados para uma determinada série – mesmo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, apresentando

objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de acordo com a organização em Ciclos (CURITIBA, 2006)[18].

As escolas que participaram deste estudo foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: a participação delas desde o início da fase de implantação dos Ciclos; apresentação de propostas de organização diferenciada dos alunos do Ciclo e estarem situadas em comunidades diferenciadas na questão socioeconômica.

A Escola Municipal Beta já havia realizado a experiência de organizar grupos de alunos de acordo com as necessidades apresentadas. Eram reunidos uma vez na semana, no próprio turno. Essa organização ocorria no segundo semestre. Percebi que se trata de um trabalho direcionado para as segundas etapas do Ciclo I e II. No período de realização deste estudo, esta prática não havia sido realizada, pois as crianças com dificuldades estavam sendo atendidas pela professora co-regente. Nesta escola ocorre um trabalho intensificado com a co-regente nas primeiras etapas do Ciclo I.

Já a Escola Municipal Alfa promoveu turmas de progressão. As crianças foram organizadas de acordo com níveis de aquisição da escrita e, quando superavam determinadas dificuldades, passavam para outras turmas. Essa prática também se direcionou para as segundas etapas do Ciclo I.[19]

A Escola Municipal Alfa está situada em um bairro da periferia da cidade e enfrenta a problemática da rotatividade de profissionais. Com um quadro não-estável de profissionais, muitas das práticas realizadas não são efetivadas no ano seguinte e há, ainda, falta de registros delas, os quais poderiam favorecer as reorganizações de alunos e apoio aos profissionais.

Uma proposição para as escolas poderia ser a realização dos Diários dos Ciclos, que originalmente Zabalza (2004) utiliza como *Diários de Aula* que, neste caso, constituir-se-iam nas narrativas dos professores, pedagogos e direção das escolas sobre o desenvolvimento de ações e de projetos, com uma periodicidade definida pela

---

[18] As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba foram estruturadas no período de 2005 e 2006, sendo que anteriormente dois documentos já haviam sido organizados: Diretrizes Curriculares em Discussão (2001) e Diretrizes Curriculares – o currículo em construção (2004).

[19] No período de coleta de dados para este estudo, nenhuma das escolas havia promovido essas práticas. As informações foram fornecidas pela equipe pedagógica do Núcleo de Educação que atende a essas escolas.

equipe de profissionais das escolas, explicitando os avanços e dilemas do processo e a avaliação dos Ciclos, que como autor citado afirma: “(...) os diários podem ser empregados tanto com uma finalidade mais estritamente investigadora (...) como com a finalidade mais orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (ZABALZA, 2004, p.16).

Dados organizados e arquivados poderão se constituir como uma possibilidade de identificar os pontos fortes e pontos de melhoria do processo desenvolvido nos Ciclos. Nas palavras de Zabalza (2004, p. 25): “... às crenças, às concepções e conhecimento profissional dos docentes no âmbito do paradigma do pensamento do professor (...)”. Esses documentos possibilitariam também a continuidade de ações.

Quanto aos procedimentos utilizados pelas professoras para integrar os elementos tempo/espaço e aprendizagem, foi possível perceber que elas organizam pequenos grupos em sala de aula, para trabalhar com atividades diferenciadas de acordo com as dificuldades dos alunos. Os agrupamentos em sala são organizados de dois em dois, ou grupos de quatro alunos, que são atendidos pela professora regente de turma ou pela professora co-regente. Porém são formas paralelas de atendimento.

A representação do tempo individual também se constituiu em um aspecto relevante neste trabalho, pois não é um elemento que se considera espontaneamente. Esse tempo individual está relacionado às experiências resultantes da interação com o social, que possibilitam a mediação com os objetos de conhecimento e desenvolvimento de diferentes estruturas cognitivas.

Uma citação de Perrenoud (2004, p. 47) resume, no meu ponto de vista, que o tempo individual é um tempo a ser trabalhado pelos docentes. Esse autor cita uma charge do gato de Philippe Gelück, desenhista belga, que diz o seguinte: “Se eu andar dentro do meu ritmo, eu não ando!”. O ser humano precisa interagir, questionar e ser questionado sobre o que aprendeu, sobre suas vivências. E então, na escola, os professores necessitam pensar no desenvolvimento de atividades, no uso de recursos didáticos, na utilização de espaços diferentes na escola e fora dela, na organização de grupos de trabalho diferenciados, partindo do desenvolvimento dos conteúdos propostos. Este aspecto inclui além de mudanças dos tempos no espaço escolar, como as possibilidades de formação do corpo docente.

As professoras destacaram algumas práticas interessantes, como o trabalho paralelo com o laboratório de informática e reorganizar agrupamentos de alunos ou mesmo de apenas um aluno, dada as necessidades que são apresentadas, as quais os professores do Ciclo conhecem, bem como as possibilidades de os alunos de uma etapa realizarem atividades em outra etapa do mesmo Ciclo, pois apresentam um nível de aprendizagem e desenvolvimento. Porém esse trabalho foi levantado por uma professora apenas na Escola Municipal Beta.

Considero que os elementos tempo/espaço na escola organizada em Ciclos estão inseridos na prática cotidiana dos professores ainda muito relacionados ao cumprimento de horas e dias letivos e também ao tempo dos conteúdos e pré-requisitos para a etapa seguinte.

O processo de aprendizagem é visto de maneira pontual e possibilidades de trabalhos diferenciados baseiam-se nas dificuldades dos alunos. Constatei a urgente necessidade de ser retomado, no trabalho de capacitação em serviço dos professores e nos cursos de formação, como os elementos tempo/espaço e aprendizagem são norteadores da proposta de organização do ensino em Ciclos. Análises de maneira continuada precisam ser realizadas, para que o Ciclo de Aprendizagem não se constitua em desenvolvimento por etapas, mas, no conjunto, alcançando o objetivo da formação integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 279 p.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 mar. 2006.

_____. **Oficio de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.

_____. Quem de-forma o profissional do ensino? In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. **Tempo e espaço de formação**. Chapecó: Argos, 2003. 253 p.

_____. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004. 405 p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006. 236 p.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p.103-140, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 20 nov. 2005.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. **Ciclos**: estudos sobre as políticas implantadas no Brasil. 27. Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, nov. 2004.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. 167 p.

BECKER, Fernando. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese: a escola frente à complexidade do conhecimento. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Ciclos na escola, tempos na vida criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 247 p.

_____. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 344 p.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996. 251 p.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. 283 p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos**.** Porto: Porto, 1994. 335 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, 1997. 126 p.

BRASÍLIA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

SEBARROJA, Jaume Carbonell et al. **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 160 p.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação, a ciência, a sociedade e a cultura emergente.** 31. ed. São Paulo: Cultrix, 2005. 445 p.

CARCERERI, Flamínia. **A escola organizada em ciclos e a formação de professores**: uma reflexão. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2003 Dissertação (Mestrado).

CERIZARA, Beatriz. **Rousseau, a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990. 174 p.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005. 159 p.

COMÉNIO, João Amós. **Didáctica Magna:** tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. 525 p.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 472 p.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1994. 89 p.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. **Projeto de Implantação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba, 1999. 66 p.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. **Proposta de Implantação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba, 1999. 14 p.

DEWEY, **John. Pedagogia y filosofia**. Madri: F. Beltran, 1930. 558 p.

_____. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959. 292 p.

_____. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 113 p.

DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. **Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista**. Caderno de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan/abril 2005.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emilio a Emilia**: a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000. 207 p.

ELIAS, Nobert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 163 p.

ESCALANO, Benito. **Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar em revista**, Curitiba: Editora UFPR, n.17, p. 63-78, 2001.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich. **Escola em movimento**: a reelaboração da prática pedagógica na implantação da política do ciclo básico de alfabetização do estado do Paraná. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

FONTANA, Roseli A. Cação. De que tempos a escola é feita? In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. **Tempo e espaço de formação**. Chapecó: Argos, 2003. 253 p.

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. 96 p.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio – a emergência da modernidade na educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 396 p.

GAUKROGER, Stephen. **Descartes**: uma biografia intelectual. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 1999, 596 p.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004, 119 p.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 262 p.

LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola:** aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: Sobradinho, 1997. 32 p.

_____. **Ciclos de formação – uma reorganização do tempo escolar.** São Paulo: Sobradinho, 2000. 24 p.

_____. **Avaliação na escola 1.** São Paulo: Sobradinho, 2002. 31 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

_____. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001. 172 p.

MAINARDES, Jefferson. **Ciclo básico de alfabetização**: da intenção à realidade: avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – PR. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1995.

_____. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, maio/ago. 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 80 p.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da sociabilidade. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, maio/ago. 2005.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a17v2691.pdf>. Acesso: 12 nov. 2006.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998. 176 p.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender**... sim, mas como? 7. ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.
193 p.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005. 221 p.

MOLL, Jaqueline. **Ciclos na escola, tempos na vida:** criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. 247 p.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. 432 p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Boletim Informativo – Estudos e Pesquisas. Novembro 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem:** um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004. 229 p.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 268 p.

PINO, Angel. Tempo real, tempo vivido, representações do tempo. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, Filosofia, Cinema, Astronomia, Psicanálise, História ... 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. 251 p.

PINTO, José Manuel Sousa. **O tempo e a aprendizagem – subsídios para uma nova organização do tempo escolar.** Lisboa: Edições Asa, 2001. 161 p.

PISSARA, Maria Constança Peres. **Rousseau – a política como exercício pedagógico.** São Paulo: Moderna, 2002. 125 p.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Aprendizaje universitário**: un enfoque metacognitivo. Madri: Universidad Complutense de Madrid, 2003. Tese Doutorado.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut et al. Conexões da Aprendizagem e do Conhecimento. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 7, n. 20, p. 13-32, jan./abr., 2007.

RICHARDSON, Virginia. Espaço e tempo. In: ARENDS, Richard I. A**prender a ensinar**. McGraw-Hill de Portugal, L.A. 1997. Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/DEB/recursos/biblioteca_digital/biblioteca_digital.asp - 210k>. Acesso: 13 jan. 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da Educação.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 711 p.

SPONVILLE, André Comte. **O ser tempo**: algumas reflexões sobre o tempo da consciência. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 145 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

TUMA, Magda Madalena Peruzin. **A escola e o tempo**. Londrina: Ed. UEL, 2001.134 p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

213 p.

VEIGA, Cynthia Greive. Lições da pedra: a sala de aula e a produção do aluno. In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. **Tempo e espaço de formação**. Chapecó: Argos, 2003. 253 p.

VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. Entre relógios e ritmos: a experiência do tempo no cotidiano dos professores. In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. **Tempo e espaço de formação**. Chapecó: Argos, 2003. 253 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 167 p.

_____. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 194 p.

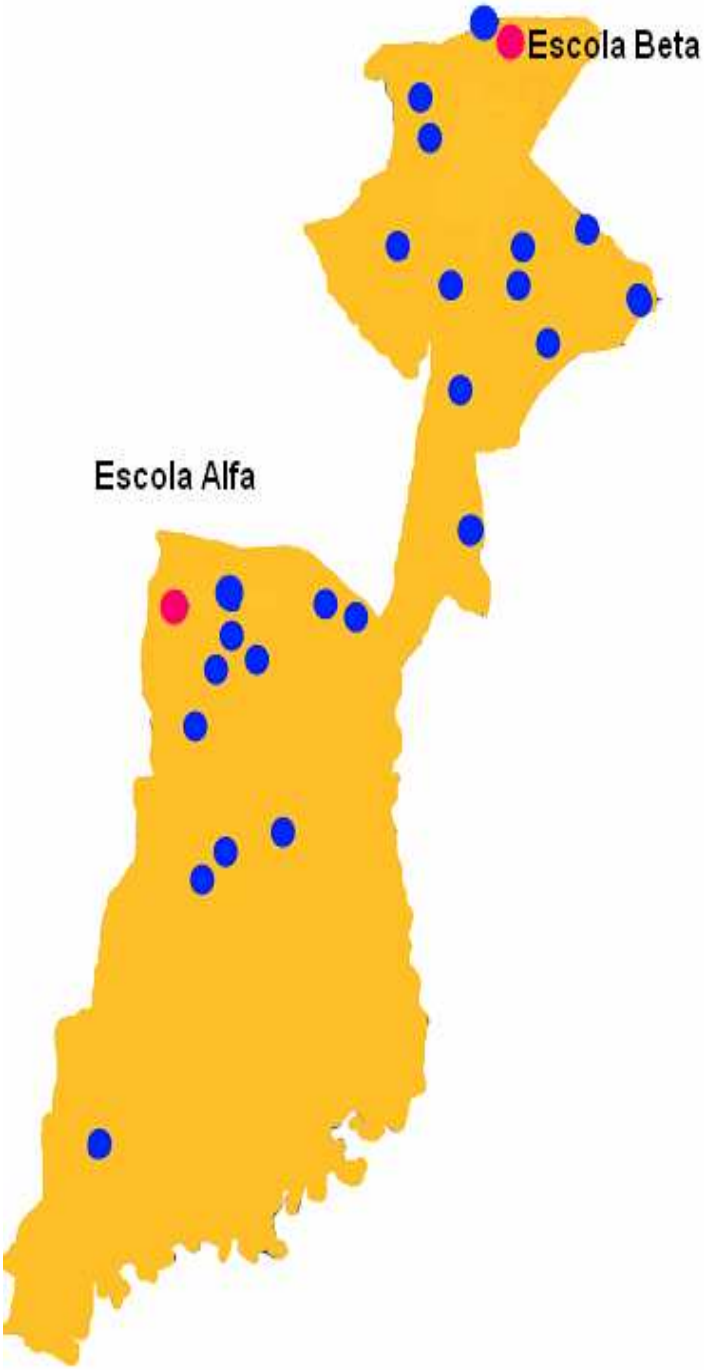
ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 288 p.

_____ **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004. 160 p.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – MAPA DE CURITIBA DIVIDIDO EM REGIONAIS

APÊNDICE 2 – REGIONAL DEMARCADA E DESTACA A LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA



APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu_____,RG n.º_____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: "A Escola organizada em Ciclos: Tempo, Espaço e Aprendizagem", cujo objetivo é analisar como os elementos tempo e espaço estão integrados à prática docente nas organizações propostas em função da diversidade no processo de aprendizagem no Ciclo I.

Sei que para o avanço da pesquisa, a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa, eu responderei a um questionário elaborado pela pesquisadora, que consta de questões abertas, discursivas, referentes à organização do ensino em Ciclos e à integração dos elementos tempo e espaço na prática docente.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial serão mantidos em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é a mestranda Liliamar Hoça, com quem poderei manter contacto pelos telefones: 91917795 / 3246-5282, sendo esta orientada pela Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho, com quem poderei manter contato pelo telefone 3271-1655.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo. Li, portanto, este termo, fui orientado(a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado(a) a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

_____

Assinatura do sujeito de pesquisa

_____ _____

Assinatura do pesquisador

Curitiba, _____de _____de 2006.

APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO ENTREGUE PARA AS PROFESSORAS

A ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS: TEMPO, ESPAÇO E APRENDIZAGEM

Escola Municipal_____
Data da aplicação_____
Ciclo I – 1.ª etapa número de alunos:_____
Professor regente: _____
Formação: _____
Tempo de atuação no Magistério:_____

Tempo de atuação no Magistério Municipal: _____

Tempo de atuação no ensino organizada em Ciclos _____

Tempo de atuação na respectiva escola de pesquisa _____

Tempo de atuação em turmas de alfabetização _____

1. O que é para você organização do ensino em Ciclos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba?

2. Você recebeu orientações para desenvolver o seu trabalho pedagógico, a partir da organização de ensino em Ciclos?

   ( ) sim ( ) não ( ) parcialmente

3. Se afirmativo, quais as orientações que recebeu?

4. Na organização do ensino em Ciclos, há uma discussão sobre os elementos tempo/espaço. O que representa para você esses elementos no processo de aprendizagem?

5. Em sua função da aprendizagem dos alunos você já propôs alguma forma de organização, levando em consideração tempo/espaço?

   ( ) sim ( ) não

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO ENTREGUE PARA AS PEDAGOGAS

A ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS: TEMPO, ESPAÇO E APRENDIZAGEM

Escola - _____

Data da aplicação do instrumento: _____

Pedagoga: _____ ( ) manhã ( ) tarde

Formação: _____

Tempo de atuação no Magistério:_____

Tempo de atuação no Magistério Municipal: _____

Tempo de atuação no ensino organizada em Ciclos _____

Tempo de atuação na respectiva escola de pesquisa _____

1. Qual a sua interpretação da proposta de organização do ensino em Ciclos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba?

2. Você recebeu orientações para desenvolver o seu trabalho pedagógico-administrativo no Ciclo I, diante da organização de ensino em Ciclos?

   ( ) sim ( ) não ( ) parcialmente

3. Quais as orientações que recebeu?

4. Quais as ações didáticas que a escola tem desenvolvido para integrar os elementos tempo/espaço na proposta de organização do ensino em Ciclos?

APÊNDICE 6 – SITUAÇÃO PROBLEMA PARA INÍCIO DA ENTREVISTA

A escola **X** está situada em um bairro da região sul da cidade de Curitiba. Atende o Ciclo I e o Ciclo II, nos períodos da manhã e tarde, além de ofertar ensino de jovens e adultos no período noturno. Essa escola localiza-se em um bairro com um comércio bem diversificado, agências bancárias e três linhas de ônibus que facilitam o deslocamento da comunidade para o centro da cidade e para outros bairros. A escola encontra-se em uma rua de pouco movimento de carros, sendo o trânsito maior de pedestres e ciclistas.

Um dos professores do Ciclo I, do turno da tarde, após o primeiro mês de atividades escolares, apresentou para a equipe pedagógica a seguinte situação constatada: em sua turma, sete alunos não dominam a escrita alfabética, reconhecendo apenas letras isoladas. Comentou com a equipe que percebeu o vocabulário desses alunos muito restrito, sendo que as tarefas eles cumprem algumas vezes, utilizando o desenho, ou evitam realizar o que foi solicitado, paralisam diante da escrita, sendo assim, muitas das tarefas não são cumpridas.

Desses sete alunos, quatro estão iniciando o seu 3.º ano de escolaridade (no ensino organizado em Ciclos) e três alunos estão iniciando o 2.º ano de escolaridade. Todos eles apresentam adequação idade-Ciclo e são alunos da mesma escola desde o início da escolaridade. Essa escola tem ao todo dezoito turmas do Ciclo I, sendo nove turmas em cada período.

Na situação descrita, o que compete:

- Ao(s) professor(es)
- À equipe pedagógica-administrativa
- À mantenedora

APÊNDICE 7 – ROTEIRO ENTREVISTA COM PROFESSORAS

Professora: _____

a) No planejamento de suas atividades de classe, de que forma os elementos tempo/espaço são levados em consideração?

b) O que representa para você o tempo de aprender (individual) de seus alunos?

c) Como você organiza o espaço físico da sua sala de aula?

d) Quais os outros espaços que você utiliza em função da diversidade no processo de aprendizagem?

APÊNDICE 8 – ROTEIRO ENTREVISTA COM AS PEDAGOGAS

Considerando a situação apresentada anteriormente, o que pode dizer sobre as seguintes questões:

a) Você identifica no planejamento do professor a forma como os elementos tempo/espaço são levados em consideração?

b) Como você observa que o professor trabalha a questão do tempo de aprender (individual) dos alunos? O professor compreende o que representa o tempo individual dos alunos?

c) De que forma os professores do Ciclo I procuram organizar o espaço físico da sua sala de aula?

d) Quais os espaços físicos da Escola que são utilizados para o desenvolvimento das atividades objetivando atender às especificidades do tempo/espaço de aprender?