

TATIANE CORDASCO PENKAL

**ADAPTAÇÃO SOCIAL X ADAPTAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
PROBLEMAS ENFRENTADOS POR ALUNOS TRANSFERIDOS
DE CICLO PARA SÉRIES**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof.^a Valéria Milena Rörich
Ferreira

CURITIBA

2006

Aos meus pais, namorado, amigas que fiz no
decorrer deste trabalho:
Marcela, Mari, Pati, Valéria.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora que me auxiliou em todas as etapas desta pesquisa.

Aos meus familiares pelo apoio e carinho.

Às minhas eternas amigas da Pós, que colaboraram com este estudo.

Aos professores, pelas dicas e paciência.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
2	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO SISTEMA SERIADO.....	11
3	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO SISTEMA CICLADO.....	23
3.1	Brasil – Décadas de 20, 50, 60 e 70.....	23
3.2	Década de 90 e a proposta de ciclos.....	38
4	ADAPTAÇÃO DO ALUNO: CONTRADIÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO.....	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
	REFERÊNCIAS.....	73

1 INTRODUÇÃO

Um dos municípios que não adotaram os Ciclos de Aprendizagem em seu sistema de ensino foi o de São José dos Pinhais, município da região metropolitana de Curitiba. Por ser umas das cidades que tem o acesso mais facilitado à capital, o município recebe em seu sistema de ensino muitas crianças oriundas de Curitiba. Estas crianças na maioria das vezes saem de um sistema público para o outro.

Observou-se que alguns desses alunos que vêm transferidos da capital, parecem sofrer um impacto ao adentrarem no sistema seriado, uma vez que vêm de um sistema ciclado. Muitas vezes, o sistema seriado considera que estes novos alunos não apresentam conhecimentos mínimos para continuarem na turma com a mesma faixa etária a que pertenciam.

O que ocorre, contudo, é que algumas crianças que chegam à rede pública de São José na situação supracitada, parecem não ser devidamente acolhidas pelo sistema seriado, ou seja, acabam sendo rotuladas como incapazes de acompanhar determinada série ou turma.

Esta pesquisa tem por finalidade, portanto, analisar uma determinada escola da região metropolitana de Curitiba, situada no município de São José dos Pinhais cujo sistema de ensino é o seriado. A preocupação é com a inclusão de alunos que vêm transferidos de um outro sistema de ensino, mais especificamente o sistema de Ciclos de Aprendizagens do município de Curitiba. Através dessas questões, será analisado o que ocorre nesse momento de transição enfrentado pelo aluno, quando este sai de um sistema organizado por ciclos e passa a freqüentar um sistema organizado por séries.

Foi possível estabelecer, portanto, como problema de pesquisa a seguinte questão: **Os alunos da rede municipal de Curitiba, que se transferem para o município de São José dos Pinhais, encontram problemas de adaptação e de aprendizagem nesse momento da transição? Se sim, em que sentido encontram esses problemas?**

Para responder o problema, procurou-se: realizar levantamento bibliográfico para estudar historicamente tanto como se deu a organização do sistema seriado, quanto

estudar a implantação e desenvolvimento da proposta de ciclos. Procurou-se ainda, analisar o modo como a escola pesquisada acolhe os alunos que vêm transferidos, analisando qual a visão que os professores possuem em relação a estes alunos, bem como suas atitudes diante das etapas desses alunos, suas fases e nível de aprendizagem.

No início dos trabalhos a hipótese orientadora norteava-se pela questão de que, com relação aos alunos vindos de um sistema ciclado, estaria no próprio sistema ciclado o problema das dificuldades apresentadas pelos alunos que chegavam ao sistema seriado de São José dos Pinhais.

A partir de leituras mais aprofundadas, porém, esta hipótese mostrava-se insuficiente para responder ao problema de pesquisa uma vez que este também estava ficando mais focado na questão da transição dos alunos de um sistema para outro.

Assim, uma nova hipótese delineou-se: 1. Os alunos encontram problemas em adaptar-se porque, independentemente do tipo de sistema de ensino que os alunos venham, os professores agem com uma espécie de preconceito, considerando tais alunos como “estrangeiros” e supondo que estes nunca irão estar no nível da turma. 2. O sistema seriado de ensino da forma com que se constitui, exclui os alunos que apresentam problemas de aprendizagem, apesar de procurar dar todo um suporte para que este seja “recuperado”.

Partindo dessas hipóteses, como metodologia de pesquisa, iniciou-se a pesquisa de campo, localizando-se, na escola os alunos que vieram de fora, suas respectivas salas e professoras (verificou-se ainda se havia um número significativo de transferências para a escola em estudo, ao longo dos últimos três anos). Após, utilizou-se de entrevistas aplicados aos professores que trabalham direta e indiretamente com esses alunos. Foram ainda realizadas entrevistas com: a professora de artes, que realiza um trabalho semanal com o aluno, a professora do reforço escolar que tem contato com esses alunos duas vezes por semana, além da equipe pedagógica e a diretora.

A escola pesquisada foi escolhida pelos seguintes motivos: por fazer parte do município de São José dos Pinhais, município este que optou em não adotar o sistema de ciclos, continuando assim com as séries, por ser um município que obteve um

notório crescimento industrial nas últimas décadas, motivo este que atraiu grande número de pessoas, buscando residência fixa no local, bem como escolas para seus filhos, (local, portanto, produtivo para se investigar movimentações de transferências de alunos) e por ter um acesso facilitado para a pesquisadora.

Partindo desses pressupostos, iniciou-se um estudo mais detalhado de ambas as propostas (seriada e ciclada), analisando-as em seu histórico de implantação no sistema educacional brasileiro, com o intuito de examinar o processo de transição enfrentado pela criança após a transferência de um sistema para o outro. Ao mesmo tempo em que se realizavam estas análises, fez-se necessária a realização de coleta de dados através de documentos da secretaria da escola (como relatório de alunos transferidos, pasta individual destes), foram realizadas também entrevistas com docentes e equipe pedagógica, na escola escolhida como campo de pesquisa, do município da região metropolitana de Curitiba (São José dos Pinhais).

Para isto, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, a partir da relação estabelecida entre teoria e prática para uma construção válida do conhecimento, ou seja, se buscou entender e explicar a realidade analisada, tomando a prática como um desafio e confrontado a todo o momento com a teoria pesquisada. Para melhor compreender as situações vivenciadas no cotidiano escolar e os dados coletados durante as entrevistas, tanto na organização do ambiente e coleta dos dados, quanto na sua análise, procurou atender às características fundamentais do estudo de campo, ou seja, nesta abordagem o investigador deve procurar: manter-se atento a novos elementos que emergem durante o processo; levar em conta o contexto em questão; retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões presentes; usar variadas fontes de informações. (LUDKE, 1986, p. 18-21)

A pesquisa qualitativa, especificamente realizada na área educacional, envolve a obtenção de dados descritivos, como observamos em Bogdan e Biklen citado por LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 11). O material obtido deve ser abastado em descrições, estas obtidas de diversas formas como, entrevistas, depoimentos, fotografias, desenhos e documentos. Citações são muito usadas para confirmar uma afirmação. Todos os dados obtidos são considerados importantes.

Para Chizzotti (2000, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e *interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.*

A pesquisa qualitativa possui implicações muito distintas ao pressuposto experimental. Ela possui correntes de pesquisa e adota métodos e técnicas diferentes dos experimentalistas. “[...] as ciências humanas têm sua especificidade – o estudo do comportamento humano e social – que faz delas ciências específicas, com metodologia própria” (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).

Alguns aspectos são característicos da pesquisa qualitativa como: a delimitação e formulação do problema, um pesquisador despojado de preconceitos, os pesquisados, os dados e as técnicas.

A pesquisa qualitativa objetiva, em geral, “provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los.” (CHIZZOTTI, 2000, p. 104).

Dessa maneira, tem-se um entendimento do que será vivenciado e das informações que serão coletadas, para sua posterior análise. Assim, as características fundamentais de um estudo de campo serão aqui abordadas.

Neste tipo de pesquisa, o pesquisador deve manter-se constantemente vigilante a novas informações que podem aparecer durante o estudo. Levar em conta o contexto estudado e retratar a realidade de maneira completa, mostrando a abundância de dimensões existentes. Num estudo de campo o pesquisador deve usar diversas fontes de conhecimento e poder agregar dados encontrados no estudo com dados que são das suas experiências pessoais, as chamadas “generalizações naturalísticas”, como afirma LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 19).

Considera-se fundamental respaldar-se teoricamente em autores que fornecem uma visão que extrapole o conhecimento do senso-comum, com um posicionamento crítico apoiando-se cientificamente em conhecimentos sobre o assunto estudado.

Assim, esta pesquisa organizou-se da seguinte forma: o capítulo I tratou da organização do sistema de séries no ensino brasileiro, organização esta que se fez presente desde o final do século XIX, e perdura até a atualidade, com seus pontos positivos e negativos. Neste capítulo estão presentes autores renomados que se dedicaram ao estudo deste sistema, como FILHO (2003), SOUZA (1998), VARELA (1996), VINCENT(1994), os quais trouxeram contribuições significativas para este trabalho.

O capítulo II, tratou então, do modo organizacional dos Sistemas de Ciclos, bem como sua introdução no sistema educacional brasileiro, desde o início do século XX. Discutiu as implicações e impactos diante da então rígida organização seriada, bem como sua aceitação e recusa por parte dos profissionais da educação. Neste capítulo estão relacionadas as significativas experiências de tentativa de superação do modo organizacional seriado, destacando as experiências de São Paulo, Rio Grande do Sul, Belo Horizonte e Paraná, entre outros. A literatura a respeito ficou por conta de estudiosos do tema como BARRETTO e MITRULIS (1999), FERREIRA (2002), GUILHERME (2002), KNOBLAUCH (2004), MAINARDES (2001), entre outros.

Por fim, o Capítulo III relatou os dados coletados durante as entrevistas realizadas com os profissionais da escola estudada. Neste capítulo, foi possível observar como é a realidade enfrentada pelos alunos que se transferem de uma escola para outra, quais as impressões que estes causam aos novos professores, como são recebidos, como se dá sua adaptação frente à nova realidade.

Destaca-se que, sem este processo de conhecimento de ambos os sistemas, seriado e ciclado, contidos nos dois primeiros capítulos, não seria possível a realização de tal análise, bem como a constatação dos dados a ela implicados. É preciso ressaltar, portanto, que, embora os dois primeiros capítulos tenham se organizado de forma teórica, deixando para o terceiro capítulo a exposição e análise dos dados de pesquisa, é destacando que procurou-se, a todo o momento, relacionar, confrontar os dados teóricos com os empíricos.

2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO SISTEMA SERIADO

Para compreendermos de uma maneira geral o sistema seriado, faz-se necessária uma análise de seu histórico, investigando a educação brasileira e mundial. Buscou-se analisar educação no início do século XIX, no Brasil verificando sua organização. Assim, a denominada Escolas de Primeiras Letras foi a primeira iniciativa do Estado de legislar sobre o tema.

Apesar dessa iniciativa por parte do Estado brasileiro, a escola de primeiras letras que se destinaria às denominadas classes inferiores da sociedade, se restringiria ao saber ler, escrever e contar, não possibilitando uma relação com os outros níveis de instrução. Ou seja, dificilmente a população mais necessitada teria acesso a outros níveis de ensino, como o ensino secundário e superior.

Tem-se aqui a criação da lei de 15 de novembro de 1827 que no texto do seu artigo 1º dizia que deveria haver escolas de primeiras letras, que fossem necessárias, nos lugares mais populosos.

Assim enfoca Faria Filho (2003, p. 137):

Essa lei é contemporânea de um lento, mas paulatino, fortalecimento de uma perspectiva político- cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite concebiam e propunham-se a organizar. Instruir as classes inferiores era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação.

Buscava-se através da instrução a criação de condições de participação controlada por parte do povo, para um projeto de país independente. Ou seja, o Estado utilizava-se das leis para interferir no processo de instrução da população.

Através da importância da instituição escolar como responsável pela instrução e como agente central de toda a educação, a Escola de Primeiras Letras foi sendo substituída pela instrução elementar.

Faria Filho (2003, p. 138) assim define esta instrução: "A palavra elementar, mesmo etimologicamente, mantém a idéia de rudimentar, mas, é o 'princípio básico, o elemento primeiro', e do qual nada mais pode ser subtraído do processo de instrução."

Nesse sentido, a instrução elementar diz respeito não só ao ensino de primeiras letras, mas vai além deste, buscando o acesso a um conjunto de outros conhecimentos e valores que são necessários a inserção da população mais carente à vida social.

No Brasil, a necessidade de uma educação graduada surgiu em meados do século XIX, com o projeto republicano de educação popular. Uma das mais importantes inovações do ensino da escola primária, foi a criação dos grupos escolares, na década de 1890.

Com a reunião de escolas próximas em um só prédio, estes grupos escolares receberiam denominações numéricas de acordo com a região que estavam localizados, ou poderiam receber denominações especiais em forma de homenagem pública aos cidadãos que contribuíssem com donativos aos grupos. Essa era uma maneira de o governo estimular a população a contribuir com os grupos.

Essa inovação trouxe consigo a necessidade de uma nova organização da escola primária, destacando-se a racionalidade pedagógica, como destaca SOUZA (1998, p. 16) "a racionalidade pedagógica fundamentava-se na classificação dos alunos, no estabelecimento de um plano de estudos e na determinação da jornada escolar, resultando em um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme."

Com a possibilidade do atendimento de mais crianças, a escola graduada contribuiu com a economia da época, já que buscou-se a sua articulação com a economia, como vemos em SOUZA (1998, p. 46): "O agrupamento de centenas de crianças num mesmo edifício—escola apresentava-se como medida de racionalização de custos e de controle."

Com a formação dos grupos escolares, tem-se assim, a chamada forma escolar, como vemos em Vincent (1994, p. 37):

A emergência da forma escolar, forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços – entre eles, deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as

regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim -, é a de um novo modo de socialização.

A reunião dessas escolas num mesmo edifício contribuiu para a criação de um outro tipo de escola primária, denominada de escolas reunidas. As escolas reunidas funcionavam como escolas isoladas, independentes entre si, mesmo estando localizadas num mesmo prédio.

Souza (1998, p. 50) nos mostra qual era a intenção do governo republicano com a criação desses grupos:

Embora reunidas, as escolas funcionavam independentes entre si, como isoladas. Mantendo diferenças salariais e uma organização mais simplificada que os grupos escolares, tais escolas foram um expediente econômico utilizado pelo governo, uma forma de protelar a criação do grupo escolar na localidade.

Como os grupos escolares foram criados para atender aos grandes centros urbanos, as escolas isoladas, principalmente as da zona rural sofreram com o descaso do governo, como nos mostra Souza (1998, p. 51), “numa época em que cerca de 70% da população do Estado vivia no campo.”

A escola graduada traz consigo uma nova forma de organização, presente até hoje em nossas escolas. Inaugura-se aqui o uso do quadro- negro, o uso de cadernos, a organização em fileira na sala de aula, o agrupamento dos alunos com a mesma faixa etária, bem como a instituição de um calendário escolar. Esta nova organização buscando a homogeneização dos grupos escolares, inaugurou assim, a cultura da reprovação.

Temos aí a grande transformação da escola primária, que durante o império tinha como finalidade principal ensinar a ler, escrever e contar, para uma escola com um saber enciclopédico, organizado e de acesso obrigatório. Com a universalização do ensino, tem-se uma nova organização pedagógica racional, que compreendia três elementos fundamentais: a classificação dos alunos, um plano de estudos e o emprego do tempo.

Esta nova organização teve como características: o sistema de organização vertical, ou seja, os cursos sucedem uns aos outros; a formação de grupos

homogêneos; a equivalência; e a promoção rigorosa e inflexível dos alunos para passarem para uma próxima etapa.

Com a formação desses grupos homogêneos, dá-se início a terminologia e noção de classes ou séries, já que os alunos começaram a ser agrupados em uma determinada série, de acordo com a sua idade. Este tipo de organização fez-se presente na Inglaterra já a partir da década de 1860.

Foi nesse período também que se deu início ao uso da terminologia “classes” para designar, como cita Souza (1998, p. 34): “a palavra classe deve ser aplicada a qualquer agrupamento de crianças a cargo de um professor recebendo instrução de uma mesma matéria.” As classes primeiramente funcionavam dessa maneira, como informou a autora e, somente na década de 1870 é que foram construídas as primeiras escolas, com salas de aula onde cada uma funcionava uma classe, com um professor.

Com relação à repetência, Souza (1998, p. 35) afirma que: “a racionalidade e a eficiência do ensino simultâneo geraram o que a educação ainda possui de mais perverso: a sublimação do indivíduo e prol do coletivo e a individualização que seleciona e pune.”

A defesa da criação da escola graduada, veio em 1893, com o deputado Gabriel Prestes, que defendia sua criação com o argumento de que dessa maneira seria possível o atendimento de um grande número de crianças.

Vemos isso em Souza (1998, p. 45):

O primeiro argumento utilizado foi a quantidade de trabalho do professor. O segundo assinalava as necessidades dos centros populosos. Tais princípios de racionalidade atendiam aos dois fundamentos básicos da escola graduada – a divisão do trabalho e o atendimento da instrução popular, isto é, uma escola para atender um grande número de crianças.

Novos processos de ensino foram adotados e consolidados no método intuitivo. Criou-se assim, dentro desses moldes, a Escola Modelo, considerada a base da reforma da instrução pública em São Paulo. Uma das principais características da Escola Modelo foi o seu tipo de ensino. Considerava-se que esta escola era mais do que uma simples escola de prática de ensino, como pontuou Souza quando descreveu

que “esta escola foi considerada a base da reforma da instrução pública.” (1998, p. 40). A Escola Modelo trouxe consigo a concepção de escola graduada, escola esta que dividiu-se em várias salas de aula, cada qual com seu professor.

A história da educação brasileira revela que, durante o século XX, o seu modelo de organização dos tempos e espaços escolares predominante foi a seriação. Muitos estudos identificam sua origem no próprio processo de configuração do sistema escolar, que no Brasil surgem nas reformas educacionais do final do século XIX, quando da implantação dos já mencionados grupos escolares.

Uma vez que agora, os professores teriam um maior número de alunos para atender, num espaço de tempo organizado, fez surgir a necessidade de controlá-los, ou seja, discipliná-los. Os alunos são agrupados de acordo com a idade, visando uma organização homogênea. Essa nova concepção exige que as atividades sejam organizadas de acordo com um esquema de séries múltiplas e progressivas.

Varela (1996, p. 84), historiadora espanhola, quando se refere as Pedagogias Disciplinares dos séculos XVIII e XIX, aponta também esta idéia quando descreve:

Essa nova forma de perceber e de organizar o espaço e o tempo de aprendizagem, permite o controle de todos e de cada um dos alunos, faz com que o espaço escolar funcione como uma máquina de aprender e ao mesmo tempo possibilita a intervenção do mestre em qualquer momento para premiar ou castigar e, sobretudo, para corrigir e normalizar.

Ao situar as escolas escriturais, e dentro delas o papel da escola, ainda com relação a essa organização do tempo, Vincent (1994, p. 40) cita que:

As atividades organizadas, enquadradas por especialistas, regulam e estruturam o tempo das crianças; tendem a garantir sua ocupação incessante, ocupação cuja função consiste não tanto em enquadrar e vigiar, mas gerar disposições em relação à regularidade, ao respeito pelo “emprego do tempo”.

Os saberes que são organizados em disciplinas, com uma organização lógica e interna específicas, acabam por produzir a individualização dos sujeitos, através da utilização de exames, que implica “duas operações fundamentais: a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora. Ambas coordenadas permitem decifrar, medir, comparar, hierarquizar e normalizar aos colegiais.” (VARELA, 1996, p. 85)

A autora ainda traz que:

A "escola examinadora" atribui a cada aluno como estatuto de sua própria individualidade, a qual é o resultado de provas e exames contínuos que, por sua vez, supõe uma extração de saberes dos próprios colegiais, o que tornará possível a formação e o desenvolvimento da ciência pedagógica. Os exames não apenas avaliam as aprendizagens, a formação que recebem os escolares, como também conferem a cada estudante uma natureza específica: convertem-no em um sujeito individual. (VARELA, 1996, p. 86)

O surgimento dos grupos escolares trouxe também consigo a necessidade de uma nova concepção arquitetônica. Como vemos em Souza (1998, p. 16): "Pela primeira vez, surge a escola como lugar, a exigência do edifício- escola como um aspecto imprescindível para o seu funcionamento, dotada de uma identidade." Tem-se assim, a escola graduada de ensino primário, que procurou estabelecer uma nova realidade educacional e adequar o modelo às condições da realidade republicana.

O modelo de escola graduada evidenciou-se por diversos países, como Inglaterra, França, Espanha, EUA, Brasil, entre outros. No final do século XIX, a educação no Brasil fazia parte de uma concepção liberal, onde se tinha confiança na instrução como elemento de formação dos indivíduos. Como afirma Souza (1998, p. 27) "Articulada com a valorização da ciência e com os rudimentos de uma cultura letrada, ela se apresentava como interpretação conciliadora capaz de explicar os motivos do atraso da sociedade brasileira e apontar a solução para o mesmo."

Os intelectuais republicanos, nessa época, pensaram um amplo projeto civilizador, com o intuito de modernizar a sociedade, conquistando assim o progresso da nação. Este projeto tem a educação popular como uma necessidade política e social.

Para o regime republicano, a instrução, ou seja, a alfabetização da população havia tornado-se indispensável já que só poderiam participar das eleições os cidadãos que estivessem alfabetizados. Além deste importante fator, a educação popular foi uma forte aliada para a propagação dos interesses republicanos, já que, como afirma Souza (1998, p. 27): "...responsabilizada pela formação intelectual e moral do povo, a educação popular foi associada ao projeto de controle e de ordem social, a civilização vista da perspectiva da suavização das maneiras, da polidez, da civilidade e da

dulcificação dos costumes.” Assim essa escola que serviu para consolidar o novo regime, tornou –se a “escola da República e para a República.” (SOUZA, 1998, p. 28)

Como se afirmou anteriormente, o modelo da escola graduada obteve muitos resultados positivos na Europa e também nos Estados Unidos. Isso fez com que os republicanos se impressionassem com tais resultados. Com a necessidade de igualar-se, nesse aspecto, a esses países, o ensino primário passou por um processo de reinvenção:

O método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo; a escola unitária foi, paulatinamente substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional dá lugar ao método intuitivo, a mulher encontrou no magistério primário uma profissão, os professores e professoras tomaram-se profissionais de educação. (SOUZA, 1998, p. 29)

O método individual consistia em ensinar cada criança individualmente. Durante o século XIX, a escola funcionava em sua maioria, na casa dos próprios professores ou em fazendas. Com relação a esse método de ensino, ou seja, o método individual, Faria Filho (2003, p.140) relata: “Na verdade, era o método por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava aos filhos e às filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam.”

Como o atendimento aos alunos era individual, estes ficavam muito tempo sem o contato direto com o professor, o que acarretava uma perda de tempo considerável. Numa época em que a racionalidade do tempo era uma necessidade bastante discutida, o método individual sofreu com várias críticas. Assim, nas primeiras décadas do século XIX o método individual deu lugar ao método mútuo.

No método mútuo, os próprios alunos eram auxiliares dos professores, ou seja, um maior número de alunos. O método prometia até 1.000 alunos atendidos no mesmo espaço, que poderiam ser atendidos ao mesmo tempo. Com relação à economia de tempo, Faria Filho (2003, p. 141) relata que: “Essa economia de tempo seria também uma economia de recursos econômicos, otimizada pela necessidade de pagamento de salário a um reduzido número de professores.”

Buscando atingir um maior número de pessoas num tempo adequado, seus defensores consideravam que com o método mútuo, além de diminuir a despesa das

escolas, seria possível generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade. Contudo, o método mútuo acabou se tornando inviável, já que era um método que requeria para um bom funcionamento, de espaços adequados, materiais didáticos para os alunos e de uma formação adequada aos professores.

Assim, ao término dos anos 30 do século XIX, o método mútuo deu lugar aos métodos mistos. Os métodos mistos buscavam aliar os aspectos positivos do método individual e do método mútuo como também do método simultâneo. Com relação ao método simultâneo, Faria Filho (2003, p. 142) cita que:

Com o decorrer do tempo, vai-se estabelecendo que o método simultâneo era o que melhor atendia às especificações da instrução escolar, permitindo a organização de classes mais homogêneas, a ação do professor sobre vários alunos simultaneamente, a otimização do tempo escolar, a organização dos conteúdos em diversos níveis, dentre outros elementos.

Para que o método simultâneo se efetivasse, havia a necessidade da produção dos materiais didáticos, como livros e cadernos para os alunos, além do quadro – negro que deveriam manter os alunos ocupados.

A forma de organização das classes escolares sofre uma grande mudança a partir de 1870, com a apropriação das idéias e experiências do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi, dando mais ênfase às relações de ensino aprendizagens do que ao modo de organização das classes. Nesse sentido, como nos mostra Faria Filho (2003, p. 143) os métodos de ensino:

...vão dando lugar às reflexões que acentuam a importância de prestar atenção aos processos de aprendizagens dos alunos, afirmando que “o professor somente poderia ensinar bem se o processo de ensino levasse em conta os processos de aprendizagem do aluno”.

Com base nessas discussões articula-se o método intuitivo. Este método destacou a importância da observação dos ritmos de aprendizagens dos alunos. Os defensores do método intuitivo “chamaram a atenção para a importância da observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e para a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar.” (FARIA FILHO, 2003, p. 143)

A correlação entre as séries e a idade dos alunos estabeleceu-se, iniciando-se assim, a seletividade entre estes. Como buscava-se o agrupamento em classes homogêneas, os alunos considerados melhores acabavam sendo favorecidos, através de exames seletivos, para que estes adquirissem todos os pré-requisitos básicos para a série seguinte. Criou-se assim, um dos maiores problemas do ensino primário, a noção de repetência.

Todo esse movimento de renovação e transformação pedagógica, traz consigo novos métodos de ensino. O tempo escolar tornou-se o núcleo organizador das atividades escolares. A jornada escolar foi fixada, bem como o início, intervalo e término das aulas. Através do tempo, estabelecia-se o período de descanso de professores e alunos, bem como a fragmentação do saber em matérias. Surge assim, a hierarquização das matérias, já que se determinava o tempo exato de duração de cada uma.

Enfim, em 1890, no Brasil, aparece pela primeira vez no ensino público, o modelo de escola graduada de ensino primário, com várias salas de aula, classes, alunos e professores. Contudo este modelo ainda não era rigorosamente discutido por educadores e intelectuais da época e o que ainda predominava era o modelo de escola unitária.

A reforma do ensino republicano brasileiro, que iniciou-se nesta mesma década, trouxe consigo a necessidade de discussões acerca da importância da formação de professores para a renovação da escola pública. Com relação à formação de professores tem-se que os primeiros governos do Estado Republicano investiram nessa formação e na valorização do magistério através da Reforma da Escola Normal e na melhoria dos salários.

O campo educacional contribuiu para a utilização do trabalho feminino, que vinha ganhando força no final do século XIX. As mulheres ganharam espaço nesse campo, uma vez que o salário não era atrativo para os homens e como pontua SOUZA (1998, p. 62): "...as virtudes femininas passaram a ser ressaltadas como características que ajustavam perfeitamente à atividade educacional, ..." ou seja, o instinto maternal feminino serviu como argumento para que as mulheres se inserissem nesse ramo do mercado de trabalho.

Apesar de a mulher ter conquistado esse espaço nos primeiros tempos republicanos, esta sofria com preconceitos, conforme Souza (1998, p. 64) relata:

De acordo com o regulamento da instrução pública do Estado de 1892, a regência das escolas do sexo feminino e das escolas mistas cabia às professoras, enquanto a regência das escolas masculinas era permitida apenas aos professores. Posteriormente foi facultado às professoras o ensino das primeiras séries da seção masculina e aos professores o ensino das últimas séries nessas seções. No entanto, a feminização do magistério acabou por vencer as barreiras morais.

As escolas complementares implicavam custos menores que as escolas normais, com programas de ensino que consistiam no estudo de Português, Francês, Moral e Educação Cívica; História e Geografia do Brasil; Aritmética; noções de Física e Química, entre outras. Para ministrar todas as matérias, havia um único professor polivalente.

Essa formação precária dos professores era bastante criticada pelos profissionais do magistério, sendo que sua formação era quase que exclusivamente teórica. Observa-se assim, que o projeto de formação dos professores idealizado pelo governo republicano desvirtua-se, como nos mostra Souza (1998, p. 69):

Ao impor um projeto modernizador, o Estado republicano manteve algumas poucas instituições modelares que simbolizavam o desejo fáustico de inovação e propagandeavam as realizações do novo regime, enquanto boa parte do sistema de ensino público padecia de enormes problemas.

Apesar disso, a formação passou a ser o critério fundamental para o ingresso na carreira e, em 1892 foi instituído para o ingresso na carreira do magistério a realização de concursos públicos. Contudo, para atuar nos grupos escolares os professores não precisavam prestar concursos.

Souza (1998, p. 71) relata como se dava o ingresso desses professores nos grupos escolares:

Entretanto, para ser professor de grupo escolar, as condições exigidas para o ingresso não se baseavam em concurso público. Inicialmente, o corpo docente dos grupos escolares foi formado pelos professores efetivos das escolas isoladas absorvidas pelo grupo por ocasião da reunião das escolas. Esses professores recebiam, então, a denominação de 'adjuntos do diretor'. Posteriormente, predominou o critério da livre nomeação pelo governo, em

conformidade ou não com a indicação do diretor, recaindo sobre os professores formados pela Escola Normal ou escolas complementares.

Com relação à falta de professores, surgiram os professores substitutos, em 1904. Essa foi uma importante inovação nos grupos escolares. Os professores substitutos substituíam os adjuntos quando estes faltavam. Eles compareciam no estabelecimento de ensino diariamente, mas recebiam seus pagamentos somente quando efetivamente substituíassem o adjunto.

Com relação ao professor substituto Souza (1998, p. 73):

Com essa medida, o Estado garantia o suprimento de professores e criava um dispositivo para o ingresso nos grupos escolares, uma forma de seleção dos professores independentemente de concurso. Muitas vezes o substituto tomava-se um auxiliar do diretor ou do professor e realizava sua aprendizagem *profissional nos interstícios da substituição e no convívio com os demais professores na escola.*

Contudo, vários professores disputavam uma oportunidade de trabalhar nos grupos escolares, já que além de serem consideradas escolas de qualidade e de grande prestígio, os salários eram melhores, como nos mostra Souza (1998, p. 73): “Para muitos professores, especialmente as mulheres, trabalhar no grupo escolar significava o máximo da ascensão na carreira do magistério, dado que os cargos superiores estavam reservados ao sexo masculino.”

Esses profissionais em muito contribuíram para a institucionalização da escola primária graduada, apesar de enfrentarem muitas dificuldades “na construção do saber-fazer do ofício de ensinar.” (SOUZA, 1998, p. 75)

A organização do ensino nessa época no Estado de São Paulo era bastante diferente, assim ficou difícil manter a uniformidade e a padronização do ensino, uma vez que havia dentro de um mesmo sistema de ensino, diferentes tipos de escolas primárias, diferentes programas de ensino e diferentes níveis de formação de professores.

Mesmo enfrentando essas dificuldades o modelo de ensino público paulista serviu de exemplo para outros estados: Minas Gerais, Santa Catarina, Goiás, Sergipe, Paraná, Pernambuco, Piauí e Acre.

Assim, como enfatiza Faria Filho (2003, p. 147):

...a cultura escolar elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares atravessou o século XX, constituindo-se referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras, dentre outros aspectos. *É, grosso modo, nesse e com referencia a esse caldo de cultura que ainda hoje se elaboram as reflexões pedagógicas, mesmo aquelas que se representam, mais uma vez, de costas para o passado e antecipadoras de um futuro grandioso.*

Diante desta forma de organização escolar, inovadora para a época, mas que se tornou sistemática, com práticas arraigadas na homogeneidade, nos pré-requisitos das séries, graus, com uma avaliação de caráter classificatório, será possível buscar uma nova organização que supere a então cultura da reprovação? Cultura esta que seleciona, classifica e pune seus alunos? Será que a proposta de ciclos como uma nova organização de ensino que começa a ser refletida a partir da década de 20, será estruturada o bastante para superar esta lógica seriada?

No Capítulo II, essas questões serão refletidas e debatidas, situando-as em um contexto histórico, que envolve o processo de implantação, bem como sua aceitação por parte da comunidade escolar.

3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO SISTEMA CICLADO

Para melhor compreender a proposta brasileira de ensino por ciclos, foi realizado um levantamento de seu histórico de implantação neste país, analisando sua trajetória ao longo do século XX. Evidenciou-se o seu processo de implantação desde a década de 20, com as primeiras propostas de flexibilização do tempo escolar, bem como as propostas de progressão continuada. Destaca-se que o Estado de São Paulo foi o pioneiro em sua implantação, sendo seguido pelos estados de Rio Grande do Sul, Pernambuco, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná.

Segundo Barretto e Souza (2004) Os ciclos compreendem alternativas de organização do ensino básico, “que ultrapassam a duração das séries anuais como referencia temporal para o ensino e a aprendizagem, e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade.”

Os ciclos tiveram o propósito de superar a fragmentação presente no processo de aprendizagem em consequência da seriação, que através da reprovação causa rupturas na trajetória escolar. Os ciclos também, buscaram constituir um processo de democratização do ensino, quando provocaram mudanças na concepção de conhecimento e de aprendizagem, bem como na própria função da educação escolar.

Será analisado assim, o processo de implantação do sistema de ciclos na sociedade brasileira que, como já foi visto, teve sua trajetória até então respaldada numa organização seriada, que mesmo sendo algumas vezes falha em sua concepção, introduziu no sistema educacional brasileiro a forma organizacional vigente até os dias atuais.

3.1 Brasil – Décadas de 20, 50, 60 e 70

Análises realizadas acerca da retenção escolar apontam duas consequências indesejáveis, a primeira diz respeito aos prejuízos que esta causa a organização e ao

financiamento do sistema de ensino e a segunda está relacionada diretamente ao processo de aprendizagem dos alunos, bem como seu reflexo no âmbito social, pessoal e familiar da criança.

Devido ao fraco desempenho da escola brasileira, foi desde a década de 20 que estudiosos buscavam soluções para o problema da retenção.

Barretto e Mitrulis (1999, p. 29) trazem isso quando dizem que:

Na Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada em 1921, Oscar Thompson, Diretor Geral do Ensino do Estado de São Paulo, preconizava como medida adequada a 'promoção em massa'. Três anos antes, o Anuário do Ensino do mesmo estado reproduzira a recomendação de Sampaio Dória de que se promovesse para o segundo 'período' todos os alunos que tivessem frequentado o ano escolar, "só podendo os atrasados repetir o ano, se não houvesse candidatos aos lugares que ficariam ocupados". (Almeida Júnior. 1957, p. 9 apud BARRETO e MITRULIS, 1999, p. 29)

A alfabetização era vista como uma maneira de possibilitar a modernização do país e a nacionalização dos imigrantes estrangeiros, porém vários estudiosos, como Sampaio Dória, reconheciam que havia uma grande falta de recursos públicos para a educação. Com a intenção de que mais crianças freqüentassem então, a escola regular, Sampaio Dória remete uma carta ao então diretor da instrução pública, Oscar Thompson, propondo a não reprovação dos alunos do 1º para o 2º ano, recomendando a retenção somente se houvesse vagas sobrando, como vemos em Knoblauch (2004, p. 27): "... ele propôs a não reprovação dos alunos do 1º para o 2º ano, já que os altos índices de repetência que, segundo ele, giravam em torno de 50%, impediam a matrícula de novos alunos."

Até a metade do século a situação com relação a repetência era a mesma. Em relação aos países da América Latina, o Brasil era o país que apresentava índices mais elevados. Nesse contexto, as perdas ocasionadas pelas recorrentes repetências e evasão escolar eram bastante consideráveis, ou seja, "de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série, apenas 16 concluíam as quatro séries do ensino primário." (BARRETTO e MITRULIS, 1999, p. 30)

As preocupações com a repetência datam do período de expansão das matrículas no Brasil, sendo considerada como um empecilho à modernização do país,

pois acabava impedindo a alfabetização de um maior número de pessoas. Assim enfatiza Knoblauch (2004, p. 31): "... é possível levantar uma hipótese de que a repetência era vista como uma barreira ao ideal republicano de implantação da escolarização no país que teria o poder de regeneração moral."

Em meio a esse contexto, em debates realizados durante a Conferencia Regional Latino- Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO em Lima, em 1956, com a participação de educadores brasileiros, a discussão acerca da promoção automática ganha grande destaque.

Knoblauch (2004, p. 33), destaca o ponto de vista do educador Almeida Júnior com relação ao reflexo que a reprovação causava aos alunos e familiares:

No que se refere à criança e à família, o autor considerou que a reprovação exercia uma influencia negativa na criança dificultando a sua adaptação social em seu ambiente, devido à 'humilhação' que sofria por, entre outras coisas, freqüentar uma classe heterogênea quanto à idade.

Além de que a reprovação causava também um grande problema financeiro, já que o aluno reprovado significava a perda do orçamento aplicado para com ele.

Barretto e Mitrulis (1999, p. 30) destacam que para o mesmo educador brasileiro, a promoção automática, promoção por idade e promoção em massa, não serviam prontamente ao caso brasileiro. Para ele era necessário preparar os docentes para que estes aceitassem este modelo e, assim fossem adotadas medidas preliminares:

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 se lograria avançar em relação ao assunto: modificar a concepção vigente de 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.

Mainardes (2001, p. 40), complementa que, para o autor seriam necessárias tomadas de providências, tais como:

Aperfeiçoamento de professores; modificação da então vigente concepção de ensino primário; revisão dos programas e critérios de promoção; cumprimento da escolaridade obrigatória, com a convocação de todos os alunos de oito anos para a escola; melhoria da formação do professor nos cursos regulares.

Havia essa necessidade porque a concepção de escola primária no Brasil era a de instituição seletiva. Os programas escolares eram bastante divergentes das necessidades sociais e às características das crianças, além de apresentarem surpreendente uniformidade de um estado para o outro. Dessa maneira, o Congresso de Lima recomendou que os programas escolares fossem diretamente relacionados à vida do aluno, servindo como elemento de transmissão e unidade cultural.

Essa escola de caráter seletivo presente na década de 50 tornara-se um obstáculo ao desenvolvimento social e econômico do país e sua manutenção já se tornava questionada.

Barretto e Mitrulis (1999) trazem uma citação demonstrando que o próprio presidente da república, Jucelino Kubitschek, em um pronunciamento ao público, em dezembro de 1956, defendia a adoção dos sistemas de promoção automática:

A escola deixou de ser seletiva(...) As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, como das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este ela é classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. Sobre ser racional, a reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão escolar. (KUBITSCHKE, 1956, p. 144 apud BARRETTO e MITRULIS, 1999, p. 31)

Além dos prejuízos econômicos, a retenção escolar causava outros danos tão prejudiciais às crianças quanto ao seu desenvolvimento como pessoa, danos que interferiam diretamente na aprendizagem destas. A formação de classes heterogêneas quanto à competências, bem como fatores que causavam desestímulos de aprendizagem, também causavam aspectos negativos nas crianças.

Teve-se assim, como idéia a implantação do modelo inglês de promoção automática aqui no Brasil. Para Luís Pereira citado por Knoblauch (2004) a implantação da promoção na Inglaterra se “deu a partir da organização de turmas homogêneas, montadas segundo a capacidade de cada aluno, a fim de exigir deles aquilo que estava ao alcance de suas capacidades. (KNOBLAUCH, 2004, p. 37)

Nesse sentido, o sistema de promoção por idade adotado em alguns países tinha como base que a educação deveria estruturar o seu trabalho de acordo com as necessidades e possibilidades de cada criança. A diferença entre estes países é que enquanto que na Inglaterra sabia-se porque havia a reprovação, no Brasil ao invés de

os pesquisadores se preocuparem em conhecer as causas desta, estes estavam mais preocupados em conhecer as suas conseqüências e efeitos sobre a população e economia do país.

Temos este aspecto destacado por Mainardes (2001, p. 41):

Importante lembrar que, algumas vezes, os projetos de correção de fluxo e de organização de escolaridade em ciclos baseia-se no modelo de racionalidade economicista, geralmente implantados com recursos de agências internacionais de financiamento, visando à obtenção de maior produtividade e eficiência.

Foi nesse contexto que em 1958, o Estado do Rio Grande do Sul adotou em seu sistema de ensino uma modalidade de progressão continuada. O estado do Rio Grande do Sul, dando os seus primeiros passos nesse sentido, adotou em 1958 uma modalidade de progressão continuada, criando classes de recuperação, destinadas a alunos com dificuldades, que quando recuperados poderiam voltar às suas classes de origem, ou, caso contrário, continuar a escolarização em seu próprio ritmo.

Nesse mesmo período, periódicos de grande circulação entre os educadores paulistas divulgavam artigos favoráveis a promoção automática defendendo o uso de novas metodologias de ensino. Havia, contudo quem discordasse e criticasse a progressão automática, com medo que esta ao invés de promover a reconstrução do ensino fundamental, pudesse agravar suas deficiências.

Com relação à promoção automática e à progressão continuada, Minardes (2001, p. 42) pontua que:

No processo de formulação da progressão continuada, defende-se que esta diferencia-se da promoção automática – uma idéia bastante desgastada no meio educacional, em virtude das formas de sua implantação no Brasil e resultados insatisfatórios, na maioria dos casos.

Assim, Barretto e Mitrulis (1999, p. 33) relatam outros artigos como o do sociólogo Luís Pereira, que considerava:

...adotar a promoção automática 'em futuro próximo' era um esforço de transplantação institucional precoce que, embora pudesse resolver de imediato as altas taxas de repetência escolar, não afetaria de modo direto e profundo os fatores determinantes do problema. Segundo o autor, o fundamento e a fundação primeira da promoção automática não era de ordem econômica, mas

de ordem pedagógica, de ajustamento das atividades escolares à capacidade e aos ritmos variáveis de aprendizagem dos alunos, razão pela qual sua instituição somente deveria ocorrer em fase adiantada de um longo processo de aperfeiçoamento das condições de ensino.

Para o psicólogo Dante Moreira Leite, ao contrário, como vemos em Barretto e Mitrulis (1999) a solução para o problema da retenção seria organizar um currículo adequado ao nível de desenvolvimento do aluno e somente a promoção automática poderia permitir a organização deste currículo. Assim, as classes deveriam ser organizadas por idade e o professor organizaria suas atividades pelo princípio da heterogeneidade, atendendo diferentes grupos dentro da sala de aula, esperando-se de cada, um nível de realização diferenciado.

Vemos esta postura de Dante Moreira Leite também em Knoblauch (2004, p. 39): "...porque ele considerava falsa a existência de turmas homogêneas, ou seja, mesmo que o professor desenvolvesse um tipo de ensino uniforme, igual para todos, o desempenho de cada aluno seria diferenciado, assim como o tempo para a realização da tarefa."

A reprovação por ser vista como um processo inútil ao processo de aprendizagem, deveria ser substituída por formas de motivação positiva que facilitaria o progresso do aluno.

Barretto e Mitrulis (1999, p. 34) nos mostram que:

A reprovação na escola seria mais grave que a reprovação social, uma vez que não permitiu o reconhecimento das qualidades positivas da criança, além do desempenho escolar, e não se lhe deu condições de procurar outros grupos para construir sua identidade.

Como vemos em Mainardes (2001, p. 40), para o autor a escola aceita a reprovação pelas seguintes razões: "a) a escola foi, tradicionalmente, uma instituição seletiva; b) admite-se que as classes devem ser homogêneas e c) acredita-se que o castigo e o prêmio sejam formas de provocar ou acelerar a aprendizagem."

Foi nessa perspectiva que adentramos na década de 60, procurando criar-se condições para a aquisição de alguma forma de progressão continuada. Nesta época é

que vão sendo modificadas normas de organização do sistema escolar presentes na educação brasileira desde a década de 30.

No decorrer dos anos 60 altos índices de repetência efetiva e de repetência camuflada em evasão, impossibilitavam o atendimento pleno de grande parte da população ao longo da escolarização. Em todo o país, principalmente em São Paulo, buscou-se alternativas para este problema, onde procurou-se criar condições que contassem como pré-requisitos para a adoção de uma progressão continuada. Novas metodologias escolares foram amplamente divulgadas, a orientação pedagógica, que antes tinha um caráter de serviço de inspeção escolar, ganhou espaço bem como passou a conviver com novos setores que realizavam um trabalho paralelo de assessoramento junto aos professores.

Apesar de todo esse movimento voltado para a transformação do ensino brasileiro, o que ocorreu efetivamente foi o não cumprimento das propostas que visavam tais mudanças. As discussões sobre os programas escolares não conseguiam atrair uma devida atenção para com o compromisso com a educação democrática, pois pareciam mais preocupadas com mudanças relacionadas aos métodos de ensino do que com a democracia propriamente dita.

Em consequência, a promoção dos alunos acabava sendo anulada pelas próprias instituições de ensino, sendo que os boletins de merecimento que deveriam orientar uma prática renovada de ensino, acabavam sendo preenchidos com mera formalidade, para atender as exigências de um sistema burocrático.

Foi nesse contexto que, ao final da década, os Estados de Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina deram início a uma flexibilização da organização da proposta curricular da educação primária.

Rompendo com a tradicional organização curricular por anos de escolaridade ou por séries na escola primária, Pernambuco adotou a organização por nível, no ano de 1968. A justificativa para tal organização tinha um respaldo de cunho psicológico, pois entendia-se que os níveis respondiam de forma mais adequada as necessidades e interesses das crianças, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da sua capacidade de pensar.

Barretto e Mitrulis (1999, p. 35) citam como se deu esta organização:

Dos seis níveis propostos, a criança deveria alcançar no mínimo quatro, com a possibilidade de avanço de alguns alunos dentro da mesma classe, em qualquer época do ano. O professor deveria realizar trabalho diversificado em pequenos grupos a partir de temas centrais de sua livre escolha.

Knoblauch (2004, p. 44), complementa informando que na proposta de Pernambuco: "... a passagem de um nível a outro poderia ocorrer em qualquer época do ano, demonstrando, com isso, maior flexibilidade na organização da escola." Esta proposta embasava-se em um movimento escolar em evidência nos Estados Unidos, nessa mesma época.

Nesse mesmo ano, o estado de São Paulo adota o sistema ciclado para a reorganização de seu currículo, contudo esta proposta ficou em vigor por apenas dois anos. Estes ciclos constituíam-se de dois níveis, cada um compreendendo duas, das quatro primeiras séries da escola primária. Nesse contexto, exames de promoção com notas de caráter classificatório seriam realizados somente na passagem do primeiro para o segundo nível como também ao término deste.

Assim, vemos em Barretto e Mitrulis (1999, p. 35): "A promoção de um nível para outro far-se-ia mediante o alcance de mínimos pré- fixados, sendo os alunos reprovados reunidos em classes especiais de aceleração."

Cada nível possuía um programa mínimo, que o professor poderia aprofundar de acordo com suas possibilidades e assim desenvolvê-las de acordo com as metodologias que considerassem mais apropriadas.

Esta proposta de reorganização do ensino primário, contudo acabou não se efetivando, pois os setores conservadores do ensino e da sociedade reagiram negativamente a tais medidas.

Arelaro citada por Mainardes (2001) relata também outras razões para a não efetivação da proposta em São Paulo: "...o grupo favorável à medida 'cai' no início de maio de 1970, sob a suspeita de 'subversivos' e a alegação de que a Lei 5692/71 dispunha sobre a organização do currículo em séries anuais." (MAINARDES, 2001, p.43)

Foi o estado de Santa Catarina, no entanto, que obteve a experiência de progressão continuada mais abrangente e expressiva, como assinalam Barretto e Mitrulis (1999, p. 36):

Em atenção aos dispositivos constitucionais de 1967, que ampliavam de quatro para oito os anos de escolaridade obrigatória, o Plano Estadual de Educação de 1969 instituiu oito anos de escolaridade contínua e obrigatória na rede estadual, abrangendo o então ensino primário e médio (primeiro ciclo), o que antecipava a Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus.

Em 1970, foi implantado neste estado um novo sistema de ensino, estabelecendo avanços progressivos relacionados a forma de avaliação contínua dos alunos. A reprovação foi abolida das quatro primeiras e das quatro últimas séries do ensino de 1º grau.¹

Para os alunos que não conseguiam atingir o desenvolvimento adequado no processo de aprendizagem, ao término da 4ª e da 8ª série, foram implantadas classes de recuperação, sendo que a escola deveria adaptar o ensino a capacidade e ritmo de cada aluno, buscando conduzir este aluno a iniciação ao trabalho ao mesmo tempo em que adquiria hábitos de estudos.

Além das justificativas voltadas ao caráter psicopedagógico, havia também um interesse econômico por trás desse plano voltado para a não repetência, considerando-se que esta era a responsável por altos custos à educação.

Apesar de bastante expressivo, o programa de Santa Catarina acabou sendo extinto, como afirma Knoblauch (2004, p. 44):

Em 1983, um estudo sobre esse programa concluiu que o mesmo havia contribuído para o aligeiramento do ensino devido ao despreparo dos professores para tal proposta, ao grande número de alunos por turma e à falta de materiais pedagógicos adequados.

Como vemos em Auras (1988, p. 165 apud Mainardes, 2001, p. 43): “Os alunos eram promovidos automaticamente para as séries seguintes. Deste modo, alunos praticamente não-alfabetizados concluíam o 1º grau.” Isso se deu exatamente durante

¹ Estilo adotado pela Inglaterra correspondente ao modelo de promoção automática a ser adotado no Brasil.

o período em que outros estados estavam também implantando o Ciclo Básico de Alfabetização.

Além desses três estados também em Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação iniciou uma implantação gradativa de um sistema de avanços progressivos, em Juiz de Fora. Após três anos, ao término da experiência no ano de 1973, as escolas haviam atendido uma geração de alunos do ensino primário tendo com resultado um maior rendimento destes ao mesmo tempo que houve a diminuição da repetência e da evasão.

Um dos fatores que colaboraram para a extinção desse sistema, foi o estrangulamento das matrículas após as quatro primeiras séries do primeiro grau, sendo que isso ocorreu justamente na ocasião em que vários segmentos da população se mobilizaram intensamente em favor da abertura democrática do país, criando assim a necessidade de os sistemas de ensino buscarem alternativas capazes de criar maior flexibilidade ao processo de escolarização.

Com relação aos referenciais curriculares que embasaram as primeiras experiências brasileiras com o regime de ciclos, bem como no exterior, estes sofreram fortes influências comportamentalistas. Procurava-se assim, fugir à rigidez da programação seriada buscando a necessidade de assegurar ao aluno o direito de progredir no ritmo próprio, partindo de uma concepção linear e cumulativa do conhecimento.

Procurou-se, antes de tudo, uma flexibilização do tempo de aprendizagem, sendo este considerado como variável fundamental de acordo com o princípio de que todos eram capazes de aprender. "Um tempo flexível permitiria a modificação da divisão do tempo entre as matérias e a quebra da regularidade da distribuição do tempo no ano letivo." (LIMA, 2000, p. 7)

Houve também a fragmentação do currículo em etapas menores de dificuldades crescentes, procurando evitar as sucessivas revisões e repetições do regime seriado.

Em meio a este contexto, durante a década de 80, os governos dos estados que foram eleitos pela oposição, inseriram nas políticas educacionais algumas formas de reestruturação de seus sistemas de ensino, visando a sua redemocratização.

Dessa maneira, os Estados de São Paulo – que foi o pioneiro –, Minas Gerais e Paraná adotaram como organização da escola primária, o ciclo básico de alfabetização. Houve assim, uma reestruturação das antigas primeiras e segundas séries do primeiro graus.

Barreto e Mitrulis (1999, p. 37) relatam que: “Tratava-se de medida inicial no sentido da reorganização da escola pública, com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade.”

A proposta, ao invés de tentar acabar com a seriação do ensino de primeiro grau, procurou uma maneira de fazer com que a escola contribuísse para que o estrangulamento das matrículas nas séries iniciais fossem resolvidos. Motivos políticos que enfatizavam a importância da função social da escola estavam inseridos em propostas que buscavam aliar o referencial piagetiano ao vygotskyano.

O que realmente se viu, de modo geral no Brasil, é que os sistemas de avanços progressivos, embora originalmente inspirados em uma concepção mais democrática de educação do que a que se fundamenta a cultura da repetência, acabou sutilmente aliando a seleção social dos alunos a uma trajetória escolar diferenciada. De acordo com os níveis de desempenho atingidos, é comum que a escola subestime a capacidade do aluno de progredir intelectualmente, ofertado-lhes oportunidades educacionais menos desafiadoras que não lhe permitem passar para níveis mais adiantados do conhecimento.

A iniciativa trouxe consigo a proposta de eliminar a avaliação como modo de retenção e promoção, assegurando assim uma maior flexibilidade curricular. Como nos mostram Barreto e Mitrulis (1999, p. 37), a proposta apresenta os mesmo argumentos das décadas anteriores, e assim:

Buscava-se com isso proporcionar um atendimento mais adequado a clientela grandemente diversificadas do ponto de vista social, cultural e econômico. Questionava-se a segmentação artificial do currículo em séries tratadas de modo estanque e procurava-se assegurar a progressão dos alunos que, tendo avançado no processo de alfabetização ao longo da 1ª série, eram até então, obrigados a retornar à estaca zero com a repetência, num flagrante desrespeito da escola pelo que já haviam aprendido.

O ciclo básico propôs uma maior flexibilidade de organização curricular também quanto ao agrupamento dos alunos, bem como a utilização de estratégias de aprendizagens de acordo com a heterogeneidade dos mesmos, não prevendo, contudo, a redução dos conteúdos a serem trabalhados nos dois primeiros anos.

A proposta trouxe, além do atendimento paralelo aos alunos com maiores dificuldades, sendo que estes atendimentos deveriam ser realizados em grupos menores de alunos, o incentivo à permanência de professores mais experientes nas séries iniciais. Os ciclos de aprendizagem colocaram assim, novos desafios aos profissionais que nele iriam trabalhar, havendo a necessidade de se reinventar sua escola enquanto local de trabalho, bem como reinventar a si mesmos enquanto pessoas e membros de uma profissão.

Contudo, Knoblauch (2004, p. 47) afirma que quanto:

... à expectativa quanto a desempenhos básicos dos alunos é uma forma de fazer permanecer, mesmo que de forma tácita, uma referência às séries, pois ainda se espera que, ao final de um tempo, um ano ou um ciclo, os alunos aprendam um conjunto de conteúdos considerados essenciais para o ano ou ciclo seguinte.

Outros Estados adotaram o ciclo de aprendizagem como proposta curricular, apesar de algumas variações, como vemos em Barretto e Mitrulis (1999, p. 38):

Conforme as propostas curriculares dos estados, elaboradas entre 1985 e 1995, ele podia ser encontrado também no Ceará e no Espírito Santo, assim como na rede do Distrito Federal. No Espírito Santo, sob a influência do Rio de Janeiro, o continuum das duas séries iniciais era denominado bloco único.

Na proposta inicial de São Paulo, a flexibilidade na escolha de critérios para a formação das classes e o remanejamento excessivo dos alunos de uma turma para outra acabou por ser prejudicial aos mesmos. Isso acarretou a tradicional criação de classes homogêneas no momento em que os alunos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem eram agrupados nas denominadas "classes fracas". Este remanejamento, conseqüentemente, impediam os alunos de criarem um vínculo de convivência mais aprofundado com a docente da turma e com seus colegas, acabando por prejudicar assim o tempo que deveria ser destinado a sua aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, percebeu-se que a idéia de ciclos não deixava clara a possibilidade de aceitação de desempenhos diferenciados entre os alunos ao término da escolarização básica. Observou-se dessa maneira, que o regime de ciclos introduzido no Brasil tendeu a ser uma medida intermediária entre o regime seriado e o de progressão continuada. Ao final de cada ciclo, o que se esperava, tanto por parte dos docentes, como nos próprios dispositivos institucionais, é que todos os alunos manifestassem certas atitudes, adquirissem habilidades e dominassem conhecimentos básicos em nível semelhante, conforme afirmam Barretto e Mitrulis (1999)

Isso ficou evidente quando introduziu-se o ciclo básico, tendo claro que as reformas não tinham a pretensão de ser menos exigentes em relação ao domínio dos conteúdos, apenas se propunham a flexibilizar o tempo e a organização da escola para que ao término de cada ciclo os alunos tivessem tido oportunidades adequadas de aprender as mesmas coisas.

Por estar intimamente ligada ao processo educacional brasileiro, a avaliação foi amplamente debatida pelas redes de ensino que adotaram o ciclo básico. Assim vemos em Barretto e Mitrulis (1999, p. 38):

Se na década de 70 predominou a avaliação do rendimento centrada na dimensão isolada do aluno, nos anos 80 a ênfase deslocou-se decididamente para a consideração das variáveis presentes no contexto escolar que estariam afetando o seu desempenho.

A idéia da avaliação voltada à medida de rendimento e classificação, sempre associada aos resultados da aprendizagem, deu espaço a uma atenção especial aos processos educativos e cedeu lugar a um enfoque mais descritivo sobre o modo como se davam os mecanismos de aprendizagem e a construção de conhecimentos pelo aluno.

Dessa maneira, se o aluno não vai bem, não mais se questiona o mesmo, procurando apontar erros nele, e sim busca-se saber de que maneira o professor trabalhou o conteúdo, se este foi eleito como um dos mais importantes a serem trabalhados, se foram utilizadas abordagens que melhor traduziriam a realidade deste aluno e por fim, com seu devido a organização da escola quando esta ofereceu-lhe oportunidades mais adequadas de aprendizagem.

Um dos fatores que mais se evidenciou com a proposta de ciclo básico na rede estadual paulista em 1986, com relação ao processo avaliativo, foi a abolição de notas e conceitos proposta pelos professores, que passou a se basear meramente em ficha descritiva, como nos relata Guilherme (2002, p. 98):

Em lugar de conceitos que registrassem o rendimento do aluno, foi adotada uma ficha descritiva de seu aproveitamento. A avaliação passaria a ser, de acordo com os documentos da Secretaria de Educação, um instrumento para a constante reflexão do professor sobre o rendimento de seus alunos e sobre seu próprio trabalho.

Passado o impacto da introdução do ciclo básico, porém, certos procedimentos criados pelas escolas acabaram por transformarem-se em rotinas burocráticas constituindo assim, um breve registro das efetivas avaliações dos alunos feitas pelos professores no seu dia-a-dia.

Já no Rio de Janeiro, a modalidade adotada para que se efetivasse a redemocratização do ensino, desenvolveu-se como um bloco único. Assim, como propõe o ciclo básico, a proposta carioca apresentava também em seu contexto a flexibilização do tempo de se aprender o contido em seu currículo, embora a sua reordenação tenha sido bem mais radical.

Como pode se observar em Barretto e Mitrulis (1999, p. 39):

... o bloco único trabalha com uma concepção menos estruturada de escolaridade fundamental e tenta vinculá-la ao processo natural de construção de aprendizagens de cada criança. Nesse sentido rompe com o intervalo de 7 a 14 anos, consolidado pela Lei 5692 como a faixa da escolarização obrigatória, para incorporar as crianças de 6 anos freqüentando classes de alfabetização.

O bloco único consistia nos cinco primeiros anos de escolarização regular, incluindo neste as classes de alfabetização que atendiam as crianças de seis anos. Desenvolvia-se em dois momentos,, sendo que o primeiro consistia nos três primeiros anos de escolarização, onde tratava-se dos conceitos fundamentais do ensino. O aprofundamento e ampliação desses conceitos correspondiam ao segundo momento, que compreendia aos dois anos subseqüentes.

Este tipo de organização se fazia também presente no segundo segmento, que compreendia do sexto ao nono ano, dividindo-se estes em dois momentos com dois anos de duração cada.

O bloco único, assim como o ciclo básico, criticava o regime seriado, quanto a sua adequação ao tempo escolar, pois considerava-se que esta procurava se atender ao ano civil e acabava por desconsiderar as capacidades individuais de formação.

Como não era permitida a retenção, recomendava-se que as crianças fossem avaliadas em razão dos objetivos propostos, já que o sistema seriado havia sido abolido. Apenas ao final do bloco o aluno poderia ser submetido a um ano de estudos complementares, tendo em vista o alcance de objetivos essenciais.

O bloco único, proposta curricular do município do Rio de Janeiro, apoiava-se em Vygotsky, sendo que o processo avaliativo tinha por objetivo não apenas identificar "...o nível em que os objetivos propostos foram alcançados, como expressar a capacidade subjetiva da criança diante desses objetivos." (BARRETTO e MITRULIS, 1999, p. 40). Ou seja, a criança deveria ser avaliada em seu desenvolvimento real, bem como nos progressos que ela manifestou na direção dos objetivos propostos, indicadores do seu nível de desenvolvimento potencial.

Esta proposta terminou por não se manter como forma de organização da escola. O bloco único provocou por parte dos professores grande resistência, sobretudo por implicar um intervalo de tempo escolar muito extenso, que dificultava a manutenção de referências claras acerca dos procedimentos a serem adotados pelos diferentes professores que assumiam as classes sucessivamente. Dessa maneira, a proposta serviu como inspiração para outras iniciativas.

É evidente o fato de que o sujeito aprende em todos os momentos de sua vida e não é apenas na escola que esse aprendizado se efetiva, sendo que este é um local onde permanece por um período limitado de tempo. Nesse sentido a organização do currículo, que tomava o domínio de cada matéria como requisito para a mobilidade dentro do sistema de ensino como verdadeira e única meta educacional, começou a não fazer mais sentido.

Ao observar, contudo, a organização curricular presente nas propostas de ensino dos estados, evidencia-se o agrupamento dos conteúdos em blocos, que guardam em

si uma certa unidade interna, que acaba ultrapassando o tempo utilizado em um ano letivo. Dessa maneira, a proposta curricular "...termina se fragmentando quanto à distribuição no tempo nos diferentes componentes curriculares...". (BARRETTO e MITRULIS 1999, p. 40).

A reforma curricular paulista, na década de 80, teve como proposta a reestruturação de todo o ensino fundamental em ciclos, com a seguinte ordenação: ciclo básico de dois anos, ciclo intermediário de três anos e ciclo final, de três anos. Os componentes curriculares deveriam estruturar-se a partir da organização do ensino em ciclos, porém a orientação pedagógica não foi capaz de firmar-se na rede, pois não haviam medidas estruturais que assegurassem a transformação do regime seriado em ciclos.

Assim, como vemos em Barretto e Mitrulis (1999, p. 41):

...as propostas curriculares de cada um dos componentes, tendo vindo a público em anos diferentes, estruturaram-se de acordo com critérios próprios – em séries, nos intervalos propostos para os ciclos, ou de dois em dois anos – tendo mantido a unidade apenas em relação ao ciclo básico.

3.2 Década de 90 e a proposta de ciclos

O início dos anos 90 foram marcados por transformações educacionais protagonizadas pelas redes municipais de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, obtendo amplas repercussões em âmbito nacional.

Barretto e Mitrulis (1999, p. 41) descrevem estas mudanças:

Seu currículo é repensado a partir de princípios ordenadores que não as disciplinas escolares, objetivando a construção de uma escola de corte popular e democrático. A integração dos conteúdos deve ser feita com base nas vivências socioculturais dos alunos e as séries são substituídas por ciclos em todo o ensino fundamental em busca de um novo modo de operar a escola, capaz de romper com a lógica da exclusão dos alunos.

O ensino fundamental paulista, através de seu regimento comum das escolas, organiza todo o seu ensino em três ciclos, sendo que o inicial compreendia os três primeiros anos letivos; os três anos seguintes compreendia o ciclo intermediário e por fim, o ciclo final que compreendia as antigas 7ª e 8ª séries.

Como essa nova proposta abrangia todo o ensino fundamental, ou seja as oito séries iniciais, a frequência passou a ser um problema com relação aos alunos mais velhos, ou seja, os alunos que freqüentavam as séries finais. Como estes estavam habituados a estudar para passarem de ano, com o fim da reprovação acabavam não se sentindo mais pressionados por esta, assim conseqüentemente faltavam mas às aulas.

A gestão seguinte àquela que implantou o sistema de ciclos na rede municipal de São Paulo, contudo, utilizou-se da exigência de frequência mínima estipulada pela Lei para conter as excessivas faltas. Assim, os alunos que não freqüentassem o número mínimo de aulas previstos em lei, poderiam ser retidos. Porém, esse mesmo argumento foi muitas vezes utilizados como uma maneira de camuflar a retenção por rendimentos insatisfatórios, com o consentimento dos pais dos alunos.

Dessa maneira, como vemos em Barretto e Mitrulis (1999, p. 42):

Esses indícios mostram que medidas que alteram profundamente a cultura da escola requerem um tempo e um esforço maior para ser implantadas efetivamente, provocando mudanças de atitudes por parte dos professores e dos alunos e suas famílias. Para corrigir essa distorção foram feitas maiores exigências quanto à compensação de ausências.

Assim como em São Paulo, Belo Horizonte com a Escola Plural e Porto Alegre com a Escola Cidadã, com seus programas implantados em 1995 e 1993 respectivamente, ganharam grande destaque como nos relata Knoblauch (2004, p. 48):

Ambas as propostas não se referem somente à abolição das séries e à conseqüente não reprovação, mas constituem um amplo projeto de democratização do acesso à escola e do acesso ao conhecimento. Assim, a organização do tempo escolar por meio de ciclos, nessas propostas, é um dos elementos, entre outros, de mudança de todo o sistema de ensino.

Na proposta da "Escola Plural" de Belo Horizonte, a escolarização regular foi antecipada, como no Rio de Janeiro, admitindo as crianças de seis anos de idade que freqüentavam a pré- escola. Foram estabelecidos três ciclos, de três anos, para o ensino fundamental. A fundamentação do projeto educacional tornou-se bem mais complexa, ganhando assim novos contornos, ao incorporar mais amplamente à tradição e ao pensamento pedagógico brasileiros uma série de propostas contemporâneas.

Alunos da mesma faixa etária são agregados em grupos, tendo como eixo central a vivência sociocultural de cada idade, compreendendo o período característico da infância, da puberdade e adolescência.

O aluno deveria prosseguir nos estudos com o mesmo grupo de idade, sem rupturas provocadas pelas repetências. Nesse sentido, os eixos norteadores da proposta apresentada pela Escola Plural ocasionou uma ressignificação dos conteúdos e uma nova visão sobre a avaliação.

Aqui, o trabalho com os conteúdos, ao invés de seguir uma certa linearidade como propunha a organização curricular, deve considerar as vivências sócios- culturais dos alunos. Diferentemente do trabalho com disciplinas estanques, essa nova organização sugere que se trabalhe com temas de interesse social, temas transversais, escolhido pelos próprios alunos.

Para Knoblauch (2004, p. 48):

Nessa perspectiva, a aprendizagem é mais do que o acúmulo de conhecimento ou do que a interseção de diferentes disciplinas. Ela é vista como um processo coletivo de construção do conhecimento vinculado às necessidades sociais. A organização do trabalho se dará por meio de projetos, os requerem não uma simples inovação, mas uma mudança na postura pedagógica.

Dessa maneira, busca-se através da avaliação, que todo o processo seja avaliado, bem como o desenvolvimento do trabalho escolar, rompendo com a idéia de se avaliar apenas o produto final, como se o único responsável pelo desenvolvimento e os resultados do trabalho fosse o aluno.

O regime de ciclos, com sua concepção numa perspectiva que privilegiava a função social da escola e a socialização do educando, como a que era expressa no modelo da Escola Plural, teve repercussão nos planos político, cultural e social. Com

relação aos planos políticos, se justificava a adoção dos ciclos por favorecer um processo educativo mais aberto à heterogeneidade da população e assim mais propício à democratização do ensino, no sentido de se respeitar a diversidade, assegurando o direito à individualização.

No plano cultural, associou-se a organização por ciclos à concepção da escola como local de produção e divulgação da cultura. A escola pretendia ser um espaço de comunicação entre a cultura e a sua forma de expressão, por parte das camadas minoritárias da sociedade.

Por fim, no plano pedagógico, o sistema de ciclos causou profunda repercussões na organização do currículo, pois, trouxe como pressuposto uma nova concepção de qualidade de ensino. A lógica da organização voltada nos conteúdos, onde predominavam as preocupações com a seleção de conceitos, em que se prestigiavam o papel central das disciplinas, não fazia mais sentido.

A nova lógica organizacional estava centrada no aluno, enquanto ser social na sua formação, a partir de experiências educativas, em que se articulavam conhecimentos já adquiridos por vivências pessoais e temas de relevância social, em um processo de integração que visava ao desenvolvimento de individualidades capazes de pensamento crítico e autonomia intelectual.

A proposta de Porto Alegre, a Escola Cidadã, teve como eixo central a participação da população, já que era governada nesta época por um governo de esquerda. Assim, em 1995 foi realizada uma Constituinte escolar, contando com a participação de pais, alunos e professores. Nessa reunião, questões relativas a democratização do acesso à educação, democratização da gestão e a não reprovação foram vistas como formas de se garantir a democratização do conhecimento.

A organização curricular é realizada de acordo com as necessidades da comunidade, que após a realização de uma pesquisa por parte dos professores com esta, elege-se um tema para definir o Complexo Temático, assim o trabalho é organizado de forma interdisciplinar.

O processo avaliativo é visto como parte integrante do processo educativo, como enfoca Knoblauch (2004, p. 49): "... a avaliação é vista como parte integrante de todo o

processo, portanto é contínua e tem um caráter investigativo e diagnóstico. A auto-avaliação também é indicada.”

Assim como na Escola Plural, as turmas são organizadas de acordo com a faixa etária dos alunos, permanecendo o mesmo grupo durante todo o período de escolarização. São três ciclos com três anos cada um.

Knoblauch (2004, p. 50) relata os argumentos apresentados para este modo de organização, da proposta de Porto Alegre:

A Escola Cidadã utiliza argumentos de caráter cultural, biológico e psicológico que se diferenciam em cada grupo de idade correspondente a cada ciclo, ou seja, a infância possui características diferenciadas da pré- adolescência e da adolescência, tanto no que se refere ao desenvolvimento físico, como cognitivo e moral. Para isso, utiliza o referencial de Piaget, Vygotsky e Wallon.

Lima (2000, p. 12) refere-se aos princípios da proposta de Langevin-Wallon, enfatizando que:

A educação por ciclo se justifica, segundo Wallon, pelo fato de que a educação deve ser adaptada ao Homem e não aos interesses particulares ou transitórios da economia, da política, nacional ou internacional, das ideologias arraigadas em preconceitos, nacionalidades ou culturas.

Tem-se claro, que o que se objetivou com a introdução da proposta de ciclos tanto através da Escola Cidadã, quanto da Escola Plural, foi a construção de uma re-significação do processo de aprender.

Em 1999 foi a vez do município de Curitiba adotar a proposta de Ciclos de Aprendizagem , que ao contrário do que ocorreu com a implantação da proposta da Escola Cidadã, não houve a participação da comunidade em sua elaboração e implantação. Esta proposta foi formulada pela Secretaria Municipal de Educação do município, e enviada às escolas. Como justificativa para sua implantação mencionou-se que esta viria de acordo com as necessidades de uma sociedade contemporânea.

Como relata Knoblauch (2004, p. 53):

Nas palavras do Secretário da Educação, que introduziu o documento, é possível perceber uma relação entre a necessidade dessa proposta e as necessidades da sociedade contemporânea. Ou seja, ele afirma que o novo padrão de desenvolvimento requer novos sujeitos, sendo função da escola e de

toda a Secretaria da Educação a preocupação com o sucesso do aluno. Nesse sentido, o secretário defende a perspectiva da escola autônoma centrada na busca de melhores resultados.

Ainda segundo a autora, os altos índices de reprovação servem como justificativa para a implantação da proposta, considerando-se que estes encontravam-se no ano de 1998 na média dos 12% nas 4 séries iniciais e 19% apenas na 1ª série. Assim, tem-se nos ciclos como uma proposta para o enfrentamento desse grave problema que é a reprovação.

A proposta trouxe consigo medidas de caráter qualitativo, como a elaboração de um currículo próprio, voltado a uma proposta interacionista e capacitação docente para uma melhor compreensão desse currículo.

O currículo elaborado pela rede municipal é datado de 1988 e denominava-se Currículo Básico para a Escola Pública de Curitiba, e teve sua primeira edição revista e alterada em 1991 constituindo o "Currículo Básico: compromisso para a melhoria da qualidade do ensino na escola pública." Este documento era utilizado como orientação dos cursos de qualificação dos docentes.

Essas capacitações se realizavam por meio de cursos, seminários e oficinas, ofertados pelo Laboratório de Ensino e Aprendizagem (LEA). Porém, após um período, este modelo foi revisto e extinto e a maioria dos cursos de capacitação passaram a ser à distância.

Todo esse esforço e investimento porém, não foram suficientes para superarem o problema da repetência. Relacionado a esta, Knoblauch (2004, p. 54), relata que:

A repetência é vista como grave, sobretudo porque se acredita que a educação é uma questão estratégica para os novos rumos da economia, e esse é o segundo ponto da justificativa para os ciclos, ou seja, a economia e o processo produtivo necessitam de um novo tipo de trabalhador que tenha, características principais, a adaptabilidade a novos processos produtivos e a criatividade para solucionar problemas diários.

Nesse aspecto, o modelo seletivo da escola seriada é considerado como um entrave nesse processo. Assim, a proposta de ciclos é apresentada como estratégia para melhorar o rendimento das escolas, buscando superar esta seletividade escolar, aquela responsável pela reprovação.

Encontramos na proposta da rede de ensino da cidade de Curitiba, alguns pontos semelhantes às propostas de Porto Alegre e Belo Horizonte. Um deles é a preocupação de articular o trabalho pedagógico da escola aos problemas enfrentados pelos alunos em seu cotidiano, adaptando-se à realidade destes. A outra semelhança diz respeito a escolha de temas a serem discutidos, que fica a cargo da escola, ou seja, cada estabelecimento escolar ganha uma certa autonomia para construir o seu currículo.

Com relação às diferenças, Knoblauch (2004, p. 61) relata:

A diferença que parece ocorrer é que nas duas propostas anteriores há um diálogo maior da escola com a comunidade que a cerca, e a escolha do tema se dá após um estudo sobre tal comunidade, enquanto que na proposta de Curitiba, a escola pode escolher algo que ocorre na comunidade para ser discutido, tendo como pano de fundo as questões ambientais.

Também como nas outras duas propostas, a avaliação aparece como elemento central para a organização do ensino em ciclos. Aspectos qualitativos do processo educativo devem ser agora privilegiados, para que o professor organize sua prática de acordo com as necessidades de seus alunos.

Com a relação à avaliação qualitativa, Guilherme (2002, p. 102) enfatiza que:

Muito além do sentido simples de avaliar no cotidiano humano, a avaliação na escola é um retorno necessário para o prosseguimento das ações educativas, e, assim sendo, na escola o ato de avaliar deveria ser mais elaborado e diferente do sentido amplo do cotidiano, que muitas vezes está baseado apenas em sentimentos e não em fatos concretos. Deveria ser sistemático, planejado e baseado em dados reais, no sentido de possibilitar ao professor a tomada de decisões corretas, pois se trata da vida de seres humanos.

A avaliação é considerada essencial para apontar ações na prática do professor, visando poder superar possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos.

A organização da proposta de ciclo da rede municipal de Curitiba se dá da seguinte maneira: O Ciclo I tem a duração de três anos, nas escolas que atendem crianças a partir dos seis anos de idade, nas demais tem a duração de dois anos. Atende crianças dos 6 aos 8 anos de idade e compreende a Etapa Inicial, a Primeira Etapa e a Segunda Etapa (antigos pré- escola, primeira e segunda séries,

respectivamente.) O Ciclo II atende a faixa etária compreendida dos 9 aos 10 anos. Corresponde a Primeira Etapa e a Segunda Etapa (antigas terceiras e quartas séries).

Apesar de não haver justificativas pela organização do Ciclo se efetivar pelas idades, observa-se pela descrição acima que este foi um dos critérios para esta organização.

Quanto à organização curricular, a proposta é que este organize-se em rede, contrapondo-se a uma perspectiva tradicional de se organizar o currículo de forma linear, como podemos observar através do documento de Proposta de Implantação do município de Curitiba (KNOBLAUCH, 2004, p. 60):

Um currículo em rede pressupõe diversidade de focos de análise e de problematização em sala de aula. Nele, as áreas do conhecimento são lentes das quais se faz uso à medida que suas explicações e procedimentos são aplicáveis aos problemas que a realidade socioambiental apresenta.

Assim, ao se analisar as propostas de implantação dos sistemas de ciclos em nosso país, observou-se que: não é de agora que se discute formas diferentes de organizar o trabalho pedagógico da escola (repetência, correção de fluxo do sistema, gastos com reprovação,...); que todas as proposta mais atuais realizam tanto mudança curricular, quanto um trabalho diferenciado com os conteúdos; diferenciou-se também a maneira de se trabalhar com os alunos que apresentam certas dificuldades de aprendizagem, uma vez que estes recebem um atendimento mais individualizado, priorizando suas especificidades, dentro de sua própria sala de aula.

4 ADAPTAÇÃO DO ALUNO: CONTRADIÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO

Uma das hipóteses levantadas no início deste trabalho, era a de que os alunos que eram transferidos da rede pública de Curitiba (que freqüentavam o Ciclo de Aprendizagem), para a rede pública do município de São José dos Pinhais, não se adaptavam ao novo sistema, considerando-se assim que havia um déficit de qualidade em relação ao primeiro.

Partindo desta hipótese inicial, buscou-se estudar uma escola que, sendo pertencente a este município apresentasse as características relevantes a esta pesquisa. Pode-se pontuar assim, alguns aspectos, como a grande quantidade de transferências realizadas por ano no estabelecimento e a forma como a equipe pedagógica e os professores recebem estes alunos transferidos.

A escola estudada situa-se em São José dos Pinhais que, segundo dados do IBGE (2000)² é um município que possuía até então, uma população de 204.316 pessoas, com estimativa de uma população de 252. 470 para o ano de 2005, sendo que destes, 20.820 são crianças compreendidas na faixa etária dos 5 aos 9 anos de idade. O município possui 133 estabelecimentos educacionais públicos, compreendendo: 1 Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente, 18 Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAE's), 30 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), 7 Escolas Estaduais, 19 Colégios Estaduais, 47 Escolas Municipais, 1 Escola Municipal de Educação para Surdos e 10 Escolas Rurais.

A escola analisada é uma escola municipal que atende crianças que freqüentam de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, situada na região suburbana de São José dos Pinhais, com 285 alunos, sendo 142 no período da manhã e 143 no período da tarde. São quatro turmas no período matutino, compreendendo duas terceiras e duas quartas séries. No período da tarde são duas primeiras séries e duas segundas. Cada turma possui uma média de 35 alunos, sendo que pela manhã há apenas um professor em cada sala e pela tarde são dois os professores que atendem cada turma.

² Dados disponíveis no site da Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais. < www.pmsjp.pr.gov.br >

A equipe escolar compreende: 3 serventes, sendo duas que cuidam da limpeza e 1 que serve o lanche, esta terceirizada; Diretora, 1 secretária, 2 pedagogas (uma que atende o turno da manhã e uma que atende o turno da tarde); 13 professores, sendo que 3 trabalham o dia todo na escola e 3 estagiárias, que são contratadas pelo CIEE, Centro de Integração Empresa- Escola do Paraná.

O espaço físico da escola é bastante reduzido e conta: com 4 salas de aula, uma secretaria, uma sala que serve tanto para reforço quanto para sala dos professores em permanência no dia, uma cozinha e dois banheiros, além de um pequeno pátio que também serve de estacionamento.

A escola organiza-se da seguinte maneira: pela manhã, cada turma possui uma professora regente, que recebe o auxílio de duas estagiárias pelo menos uma vez por semana. Há duas professoras que trabalham com o reforço, sendo que uma atende as crianças com dificuldades de aprendizagens de uma maneira mais geral e a outra se dedica mais com reestruturação individual de textos, não só dos alunos freqüentadores do reforço.

A organização do período da tarde é um pouco diferenciada: são duas professoras em cada sala, devido ao grande número de crianças em cada uma delas. O reforço escolar também conta com duas professoras, sendo que cada uma atende a uma única série a cada dia. Uma dedica-se á primeira série, nas segundas e quartas-feiras, a outra atende aos alunos da segunda série, nas terças e quintas-feiras. Assim as estagiárias não prestam um atendimento de co-regentes em sala de aula, sendo que já estão inseridas dentro das turmas, ambas auxiliando as primeiras séries.

O reforço escolar é realizado no mesmo período de aula e não há contra- turno como o desejável. Isto acontece porque muitas crianças que freqüentam a escola moram em bairros mais afastados desta e deslocam-se até a mesma com um ônibus cedido pela prefeitura. Dessa maneira, se o reforço fosse oferecido a contra- turno, muitas crianças não poderiam freqüentá-lo devido a esse deslocamento.

O cronograma do reforço é um pela manhã e outro pela tarde. Pela manhã, cada turma possui um dia da semana para que seus alunos freqüentem o reforço, sendo que estes são divididos em dois grupos, um antes e outro após o recreio. Estes alunos têm

aulas na sala dos professores e no pátio coberto, sendo que nos dias mais frios esta prática torna-se penosa para eles.

À tarde, a organização é a seguinte: cada turma possui dois dias da semana para o reforço, sendo que um dia eles têm aulas de língua portuguesa e no outro dia matemática. Essas aulas também são ministradas na sala e no pátio coberto. Enquanto estão no reforço, estas crianças acabam perdendo conteúdos trabalhados em sala de aula pelos seus professores regentes, e para que não fiquem atrasadas com relação à turma, são cedidos cadernos de colegas para que coloquem a lição em dia em casa, contudo, acabam perdendo as explicações dos conteúdos.

Como visto anteriormente, o sistema seriado que visando a homogeneidade das turmas, acaba separando destas aqueles que à elas não se adaptam. Ao invés de se trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades, e que possuem um tempo diferenciado para aprenderem, dentro de suas próprias salas de aula com o auxílio de professores auxiliares (como sugere a proposta de ciclos), os alunos são retirados do seu ambiente de aprendizagem para realizarem muitas vezes as mesmas atividades que estão sendo trabalhadas em sala.

Dessa maneira, devido a precariedade do espaço destinado às aulas de reforço na escola pesquisada, e ao próprio fato de que estas são realizadas no mesmo período de aulas, torna-se evidente que se o atendimento à estas crianças se realizasse dentro da própria sala de aula, e de maneira adequada, com um professor co-regente, resultados mais satisfatórios seriam obtidos.

Nas aulas de reforço são trabalhadas prioritariamente as dificuldades das crianças, através de atividades preparadas para estas, pelos professores do reforço, de acordo com o que solicita do professor regente, sendo esta prática realizada com todos os alunos que freqüentam o reforço, priorizando-se as dificuldades de cada aluno. Também são desenvolvidas atividades lúdicas que desenvolvam a concentração e o raciocínio lógico das crianças. As crianças que apresentam graus de dificuldade extremos, ou ainda algum comportamento psicológico diferenciado são encaminhadas aos Centros Municipais de Atendimentos Especializados, os CMAE's, sendo solicitado ao responsável que a conduza aos atendimentos. Muitas vezes, estas crianças deixam

de frequentar as sessões devido à falta de condições financeiras de seus pais, e acabam participando apenas do reforço escolar.

Com relação a organização do reforço escolar descrita acima, podemos perceber o conceito de “Força Centrífuga” focado por Ferreira (2002, p. 130), ao referir-se à uma escola ciclada que segue ainda uma lógica seriada de ensino:

...a grande parte das preocupações e ações de atendimento a essas crianças, acontecem fora da sala de aula. É como se a combinação dessas ações se utilizasse de uma força que procura deslocar do centro, ou seja, da sala de aula, a solução para o aluno com problemas de aprendizagem. Seria essa uma ‘Força Centrífuga’ a impulsionar as práticas escolares.

Todos os professores³ que compõem a equipe docente são graduados com a exceção de uma, sendo que a maioria são pedagogas. Dos 13 profissionais, apenas uma possui pós-graduação em educação, e duas estão cursando. Destes, 9 trabalham apenas no município de São José dos Pinhais, e o restante trabalha também em Curitiba.

Foram realizadas entrevistas com seis professoras, duas pedagogas além da diretora. A intenção destas entrevistas, era coletar dados referentes aos alunos que vêm transferidos de outras escolas, bem como observar qual a impressão que estes causam aos seus professores ao adentrarem na escola.

Com relação às professoras entrevistadas inicialmente, uma era professora de segunda série, que será denominada como Professora 1, uma de quarta série, Professora 2 e uma professora de terceira série, Professora 3. A primeira é formada em matemática e possui pós graduação, está na rede municipal há um ano. A segunda trabalha há 6 anos na rede, todos estes anos na mesma escola, é graduada em pedagogia mas não possui pós graduação. Finalmente a terceira é professora contratada da rede, e não informou sua escolaridade. Trabalha em São José dos Pinhais há mais ou menos 8 anos.

Após este primeiro contato, foram realizadas mais três entrevistas, com outras três profissionais, que foram: a professora denominada número 4, que está na escola há apenas três meses e assumiu como regente a primeira série. Este fato ocorreu

³ A escola possui um professor, que no ano decorrente possui uma primeira série.

porque a professora que estava com esta turma, que atua na escola o dia todo, solicitou para deixar a turma, alegando que não estava dando conta de prestar um serviço adequado as turmas que possuía. Esta optou por continuar como regente de uma terceira série, pela manhã e à tarde, ficou com as aulas do reforço de primeira série.

A professora 4 possui então, como auxiliar uma estagiária, e sua turma têm em média 35 alunos. Está com a turma que é considerada a mais “fraquinha” das primeiras séries. Esta professora, trabalha no período da manhã em Curitiba, onde atua como vice-diretora em uma escola afastada do centro da capital. Ela possui como graduação o curso de Licenciatura em Matemática, e possui 6 anos de prática com o ensino fundamental público. As outras duas professoras, vieram para a escola na mesma época, mais ou menos no mês de maio. Cada uma assumiu uma segunda série, sendo a professora número 5 regente e a professora número 6 como co-regente e auxiliar, esta última, a professora 6 possui muito mais tempo de prática, mas não informou desde quando atua. Ambas trabalham no período da manhã em uma mesma escola da rede municipal de São José dos Pinhais.

Analisando o perfil das professoras é possível concluir que todas as professoras, inclusive as entrevistadas possuem dois turnos de trabalho, sendo que: 3 trabalham os dois períodos na mesma escola, a pesquisada; 3 trabalham um dos dois períodos na rede pública de Curitiba; 6 trabalham os dois períodos em São José dos Pinhais, mas em escolas diferentes; e uma trabalha em uma escola particular alé da escola pesquisada.

Se, como dito acima, apenas uma, das 13 professoras tem pós-graduação (outras 2 estão cursando), é possível concluir que o município apesar de exigir o contínuo aperfeiçoamento de seus profissionais, oferecendo apenas alguns cursos (bimestrais), denominados assessoramentos, que envolvem os conteúdos a serem trabalhados em cada série, deixam a formação a encargo do próprio professor. Apesar de manter convênios com algumas faculdades particulares para que os profissionais se especializem, esta prática é ainda um fato isolado.

A professora 6, que é uma das professoras que possui mais tempo de prática com o ensino fundamental, se mostra mais acolhedora com os alunos que vêm transferidos. Não se está querendo afirmar aqui que as outras profissionais não o

sejam, contudo esta se demonstrou mais receptiva com os alunos, independentemente de terem sido alunos do ciclo ou de séries. Uma das características observadas durante a pesquisa, é com relação a união do grupo, tanto no período da manhã, quanto no período da tarde. Neste último, contudo, esta união se apresenta mais sólida. As professoras e professor procuram sempre trocar experiências entre si, independente das séries que atuam, ou seja, os professores de primeira série não trocam apenas experiências e materiais apenas entre si, mas também entre as segundas séries e vice-versa.

Estas trocas ocorrem também com o grupo da manhã, mas com menos frequência. Um fato, no mínimo curioso, é que o grupo da manhã está a mais tempo junto, e o da tarde foi o que mais recebeu professores novos.

Quanto a diretora e pedagogas, a primeira possui 23 anos de magistério, dos quais já exerceu diversas funções na rede. É formada em pedagogia e pós-graduada em educação especial. Está em seu segundo ano como diretora, mas já atuou na mesma escola como professora e pedagoga.

As duas pedagogas entraram na escola e na rede municipal durante o ano passado, sendo que uma delas está cursando o mestrado em educação pela Universidade Federal do Paraná, e a outra possui apenas a graduação. Aqui a formação dessas profissionais se mostrou um fator que é importante destacar. Durante a realização das entrevistas, ficou evidente que a profissional que está cursando o mestrado, quando enfocou o tema sobre os ciclos, falou com mais propriedade, ou seja, argumentou todas as suas respostas, contextualizando-as inclusive.

Durante a entrevista foram abordados temas relacionados aos alunos transferidos. Após realizadas as entrevistas, os dados foram tabulados e analisados, como poderemos observar a seguir.

Quando questionadas sobre os alunos que vêm de fora, e sobre quem eram esses alunos, 50% das entrevistadas mencionaram que não têm contato ou não sabem quais e quantas crianças foram transferidas para a escola. O restante, afirmou que possui alunos transferidos, sendo que a Professora 3 mencionou que possui 4 alunos nessas condições.

Já a professora número 5 mencionou que geralmente recebe alunos do ciclo básico ou que estavam fora da sala de aula. É possível concluir com sua resposta, que quando esta mencionou que “geralmente” recebe alunos de ciclo, ela proferiu uma resposta demasiadamente ampla, ou seja, esta resposta pouco nos auxiliará em análises dos casos concretos, sendo que não é possível analisar estes casos. A mesma apontou o fato de que recebeu crianças que estavam fora de sala de aula. Ela explicou que há muita procura por vagas na escola, e que devido a este fato, algumas crianças ficaram até dois meses (isso no início do ano) fora da escola, sem estudar, porque não haviam vagas suficientes para atender toda a demanda.

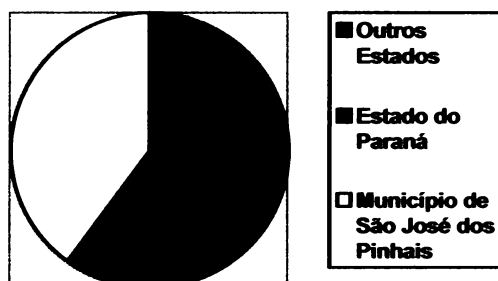
A professora número 6 mencionou que recebeu de três a quatro alunos nesse ano, por isso percebeu que “a rotatividade de alunos no estabelecimento é muito grande”. Mencionou que seus alunos vieram transferidos de dentro do município e de outras cidades, além de possuir uma aluna que veio do interior do Paraná.

Assim, com relação ao lugar de origem dessas crianças, apenas uma, a pedagoga 2, afirmou que não os conhece:

“... Não tenho conhecimento. Eu tinha que conhecer, mas não tenho acesso a esses documentos...”

As outras entrevistadas afirmaram que as crianças que vêm transferidas, são oriundas do próprio município, de Curitiba, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, e principalmente do Estado de São Paulo, como mostra a figura 1:

Figura 1: Gráfico demonstrativo do local de origem de transferências.



Como podemos observar na Figura 1, a maioria, cerca de um terço, das transferências realizadas são de dentro do próprio município, seguido de transferências advindas de outros estados. A diretora explica este fato considerando que estas crianças vêm de outros estados para este município, principalmente para a escola pesquisada, devido às empresas automobilísticas situadas na região, ou seja, seus pais ou responsáveis ali se instalaram em decorrência do emprego nessas indústrias.

Em conversa com a secretária, e através da verificação das pastas individuais dos alunos, pode-se observar que realmente há uma quantidade considerável de transferências de outros estados, bem como crianças transferidas do interior do Paraná. A escola, inclusive, possui uma lista de espera, de crianças que necessitam de vagas ali, que devido a falta de vagas na escola, estão estudando em bairros mais afastados, e há casos também de crianças que, segundo a secretária, aguardaram por vagas, e durante este período ficaram fora da escola, como relatou a professora 5.

Ao analisar alguns documentos, como as já referidas pastas individuais dos alunos, bem como os relatórios de transferências da escola, foi realizado um levantamento junto à secretaria com o intuito de saber quantas foram as transferências realizadas desde o ano de 2004, e o que se obteve pode ser observado na tabela 1:

Tabela 1 - Transferências realizadas de 2004 à 2006.

ALUNOS RECEBIDOS DESDE 2004					
ANO	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	Total por ano
2004	10	4	10	5	29
2005	9	7	7	*	23
2006	11	6	13	6	36
TOTAL	30	17	30	11	87

Fonte: Secretaria da escola

* Neste ano de 2005 a escola não possuía turmas de 4ª série.

Ao visualizarmos a tabela acima, podemos observar que tanto a primeira quanto a terceira séries são responsáveis pelo maior número da demanda por transferência nesses três anos, contudo é necessário considerar-se que o número de turmas varia de acordo com a demanda anual, ou seja, assim como no ano de 2005 não havia na escola turmas de 4ª séries, nesse mesmo ano haviam três turmas de primeira e segunda séries, e apenas duas turmas de terceira série.

Vale destacar também que, com exceção do ano de 2006, as turmas de primeira série sempre foram na média de três, sendo que no decorrente ano há apenas duas turmas de primeira série sendo este o ano que mais recebeu alunos transferidos.

Vale destacar aqui, que é o ano decorrente que na verdade nos interessa, por ser o ano em que a pesquisa realmente se efetivou. Dos 36 alunos transferidos em 2006, durante seu primeiro semestre, apenas 10%, vieram transferidos do sistema de ciclos. Com esses dados é possível afirmar que, independentemente se o aluno veio transferido do sistema de ciclos ou de séries, estes encontrarão uma certa resistência por parte dos professores, como os dados a seguir apontarão.

Quando questionados com relação a adaptação desses alunos (cuja pergunta realizada foi: *Como se deu a adaptação desses alunos?*), os profissionais abordaram duas questões: a **adaptação social** e a **adaptação da aprendizagem**. Todos apontaram que a adaptação da aprendizagem foi um dos grandes obstáculos por eles enfrentados, citando que os alunos, que vieram transferidos tanto do sistema de ciclos, quanto do sistema seriado, não conseguiam adaptar-se aos conteúdos trabalhados na série correspondente. A Professora 2, mencionou o fato de a criança demorar em se acostumar com o “método” do novo professor:

“A questão social é tranquila. Tem aquele momento até eles fazerem amizades e tudo mais, leva um tempo, mas daí já se inseriram no grupo (...) Agora...a ambientação na questão da aprendizagem leva mais tempo, por causa do sistema do professor, do jeito com que ele era acostumado, até se acostumar com o professor, a questão do currículo também diferencia bastante...”

Já a pedagoga 2 considerou que a adaptação desses alunos é difícil, pois depende de seu histórico, ou seja, pode-se observar em sua fala que estas crianças não se adaptam devido às suas condições anteriores. A mesma relatou que uma das crianças, que veio transferida do próprio município se adaptou (ênfatizando a adaptação na aprendizagem) sem nenhum tipo de dificuldade. Todas as outras entrevistadas enfatizaram que as crianças apresentavam dificuldades de adaptação na aprendizagem, sendo que uma, a Professora 3, enfatizou como um problema de aprendizagem, problemas de comportamento e timidez por parte dos seus alunos transferidos.

A professora número 5 mencionou que recebe alunos com muita defasagem na aprendizagem, e que como estes alunos não estão no mesmo nível da sua turma a adaptação torna-se difícil.

Ao analisarmos as respostas das entrevistadas com relação à adaptação da aprendizagem dos alunos, percebe-se que houve unanimidade com relação a esta afirmação. Ou seja, quando questionadas sobre a adaptação dos alunos transferidos, todas as professoras, bem como as pedagogas e a diretora afirmaram considerar esta como sendo um problema. Por mais que as justificativas variem, e isso fica claro ao compararmos, por exemplo, a fala da professora 2 (quando esta justifica sua resposta enfatizando a diferença curricular entre os dois sistemas, ciclos e séries), à fala da professora 3, (que julga a timidez de umas de suas alunas e o comportamento agitado de outra como responsáveis pelas dificuldades de aprendizagens), que ambas procuram motivos para evidenciar alguma dificuldade nesses alunos, mesmo que estas não existam.

Fica claro ao analisar-se o comportamento dessas profissionais diante desses alunos, que mesmo a criança não apresentando nenhum problema relacionado a aprendizagem (como é o caso das duas alunas citadas acima), esta é tida como problema, simplesmente porque veio transferida de um outro ambiente que não seja o da escola.

Dessa maneira, é possível observar, através dos relatos acima, que uma das características mais marcantes instituídas pela organização do ensino em séries ao longo dos anos, a busca pela homogeneização, como já mencionado no Capítulo I, está

fortemente presente no cotidiano dessas docentes. Esta característica evidencia-se por estas profissionais estarem inseridas em um sistema seriado e, por fazerem parte dele.

Assim, como nos mostra Ferreira (2002, p. 133):

A escola pública recriou dentro do ambiente escolar, as possibilidades de produzir a homogeneização dos sujeitos, a disciplina do corpo e da mente, a hierarquia, a racionalização das práticas pedagógicas (cada vez mais formalizadas).

Dessa maneira, quando recebem um aluno, que obtenha características diferenciadas das de sua turma, que apresente um ritmo próprio que não corresponda às necessidades das séries, as professoras consideram estes como “problemas”, ou de aprendizagem ou de socialização, independentemente deste aluno ter sido transferido do sistema de ciclos ou do sistema seriado, no caso, de dentro do próprio município de São José dos Pinhais.

Com relação ao aspecto de adaptação social, quase todas (com exceção ao caso da aluna que frequenta o reforço devido ao seu problema de indisciplina) as professoras, incluindo a pedagoga 1 afirmaram que as crianças não apresentaram nenhum problema de adaptação, somente a diretora e a pedagoga 2 não levantaram esta questão, pois evidenciaram em suas respostas as questões relativas à aprendizagem.

Vale destacar que, quando questionadas a respeito da adaptação desses alunos, as professoras ficaram livres para responder, ou seja, não houve nenhum direcionamento com relação às dificuldades, tanto de socialização quanto de aprendizagem.

Uma outra questão abordada durante as entrevistas, está relacionada sobre o recebimento de alunos novos, que chegam transferidos no decorrer do ano letivo. Quando indagadas de como recebem a notícia de que receberão alunos novos em suas salas- de- aula, as professoras responderam que sentem-se ansiosas com relação ao nível de conhecimento de seus alunos, se estes vão se adaptar aos seus ritmos, ao currículo e aos conteúdos de determinada série. Vemos isso na fala da professora 3,

que após relatar como sentia-se preocupada ao receber estes alunos, relatou a seguinte observação acerca de seus colegas, diante da mesma situação:

“...acho assim, a mesma coisa, o mesmo susto, o mesmo medo, sabe...de pegar um aluno com problema, alguma coisa assim.”

Com relação à pergunta sobre como era a adaptação dos alunos que vêm do sistema de ciclos, e se estes por algum motivo apresentam determinados problemas de adaptação, as respostas apontaram para um mesmo direcionamento, e o sistema de ciclos recebeu árduas críticas. Fica claro aqui, que os profissionais que se formaram e atuaram por anos no sistema seriado sentem-se ameaçados com os ciclos.

Como foi discutido no Capítulo II, uma das maiores dúvidas dos profissionais com relação à proposta de ciclos, durante seu processo de implantação, está relacionada com a reprovação de alunos que não conseguem adquirir os denominados pré-requisitos básicos para o seu ingresso na série seguinte.

Nesse sentido, analisaremos aqui, cada comentário, relacionado à questão mencionada acima. A professora 1, quando questionada, logo respondeu que o aluno que veio transferido para a segunda série foi “empurrado” pelo sistema de ciclos para a série seguinte, a segunda série.

A professora número 2 afirmou que atualmente, não possui alunos oriundos do ciclo, mas considera que é uma dificuldade muito grande para que estes se adaptem ao sistema seriado:

“Estes alunos não levam a sério a questão da avaliação, que tem que estudar para as provas.”

Ainda a mesma professora enfatizou que considera difícil o trabalho com crianças do ciclo, porque estes “trabalhavam muito com texto” e que esse trabalho não era nada aprofundado. Nesse sentido, afirma que há uma grande diferença entre as crianças dos dois sistemas, afirmando que quando vêm do ciclo, as crianças não levam a sério as avaliações.

Quando esta enfatizou o processo avaliativo, pode-se perceber que a única maneira de avaliar lembrada, foram as provas. Nesse sentido, vale a pena observar a definição de Avaliação descrita por Bueno⁴ (1996, p. 86): "Avaliação, s. m. Ato de avaliar; apreciação; estimativa." Nesta breve definição, há a possibilidade de se visualizar o que significa o ato de avaliar. Através de uma apreciação, ou seja, de uma admiração, tem-se uma estimativa, um julgamento. A definição no entanto não faz referencia ao ato de classificar ou punir.

Contudo, ao analisarmos a função do processo avaliativo no sistema seriado, observamos que este, desde o início de sua utilização dentro do sistema, serviu como uma forma de classificar e punir o aluno.

A avaliação, no início do século XX realizava-se através de exames classificatórios, com notas e conceitos. As notas eram (e ainda são) usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, onde são comparados desempenhos e não os objetivos que se deseja atingir.

Através da avaliação o aluno muitas vezes é considerado capaz ou incapaz de seguir em frente, nas séries seguintes. Quando este não consegue atingir os objetivos a ele imposto, acaba sendo considerado como fraco, e taxado como fracassado, ou seja, diferente dos demais.

O que se acaba percebendo é que muitas vezes a simples existência da avaliação classificatória acaba por desviar a atenção do professor (e, por consequência, dos alunos, pais e comunidade): o que a avaliação classificatória muitas vezes acarreta é a preocupação dos profissionais e de todos os que estão envolvidos direta e indiretamente no processo educativo, em definir "o quanto o aluno merece" e não mais em "o que é preciso para que o aluno aprenda mais e melhor". Isto acaba por ser uma questão estrutural, que, inicialmente, não depende da vontade individual do professor: quando o aluno entra na escola seriada, já existe esta lógica implantada e os resultados são cobrados em cima disto.

A tarefa básica parece ser simples: não interromper o movimento inerente á avaliação no seu autêntico sentido, ou seja, não parar na verificação! Aplicar um instrumento, corrigir e atribuir um conceito ainda não é avaliação! Constatar a

⁴ BUENO, Francisco da Silveira. Minidicionário da língua portuguesa. São Paulo: FTD: LISA. 1996

dificuldade do aluno é muito importante, mas não para poder lhe atribuir “uma nota justa”, e sim para saber exatamente onde está o problema e intervir a fim de resgatar a aprendizagem que ainda não se deu a contento.

Verificar, portanto, faz parte da avaliação, porém não a esgota; no seu sentido radical, a avaliação implica um posicionamento diante daquilo que foi constatado. Esta interrupção na prática cotidiana é fatal para distorcer a avaliação. Sabemos que existe uma série de fatores que contribuem para isto (elevado número de alunos em sala, pressão para cumprir programas, falta de domínio de estratégias diferentes de ensino, etc.); porém é absolutamente decisivo que seja completado o ciclo da avaliação para que ela cumpra sua função maior de produção de conhecimentos, procedimentos e atitudes.

Assim, dá-se a avaliação como sendo necessária, tendo como função diagnóstica e formativa, não se aplicando somente à aprendizagem do aluno, mas também como uma maneira de aperfeiçoar o ensino e reformular o currículo. A avaliação deve ser uma ferramenta para perceber o que se tem, o que se faz necessário retomar para aumentar a qualidade, tanto do ensino quanto da aprendizagem, nos seus diferentes aspectos, deixando de apresentar um caráter de aprovação e seletividade.

É por meio do processo avaliativo que se torna mais fácil solucionar os problemas, planejando com mais eficácia, pois é com o uso de uma avaliação coerente com a realidade e fruto de um diagnóstico cauteloso, que se pode perceber efetivamente, onde estão as falhas do processo e se propor uma reestruturação nos problemas e dificuldades diagnosticadas durante o percurso.

Desta forma, Gandin (1995, p.49) define avaliação como sendo: “um julgamento sobre uma realidade concreta ou sobre uma prática, à luz de critérios estabelecidos prévia ou concomitantemente.”

A avaliação classificatória também acaba encurralando o profissional da educação, já que o conteúdo preestabelecido obriga o professor a cumprir um rol de temas: se ele não cumprir essa lista de assuntos (conteúdos), ele vai ser julgado pelos colegas da série seguinte, pelos pais, pelo sistema, pelo vestibular como incompetente. Então o professor fica preocupado e quer cumprir o programa. Para conseguir isso, ele

dá aulas expositivas, já que uma aula interativa e participativa demanda tempo, e aí o programa atrasa. Isso acaba com o processo pedagógico.

Uma das características da avaliação classificatória é a nota. Há autores que consideram as notas como algo ridículo, ao mesmo tempo em que a consideram também democrática. Democrática se for pega como um identificador da situação do aluno naquele momento. Alguns alunos perguntam o que fazer para recuperar a nota. O professor deve perguntar o que deve fazer para recuperar a aprendizagem.

Esse método classificatório interfere no psicológico (talvez na sua auto-estima) do aluno, interrompe a relação dele com o objeto do conhecimento. Existe o currículo oculto, onde o aluno, em sua trajetória escolar, aprende que o importante é a nota, pois é isso que ele deve encaixar para passar de ano, e não o prazer em aprender. Se a opção for por um sistema que não dê tanta importância à nota, mas sim ao aprendizado, isso precisa ser inserido desde as séries iniciais.

A nova LDB 9394/96, enfatizou, em seu discurso, o caráter diagnóstico da avaliação. O despreparo dos docentes foi o principal obstáculo para que este processo se tornasse muitas vezes discriminado. Sabe-se que para que haja uma mudança deste nível são necessários preparos tanto dos docentes quanto do próprio sistema, para que dessa maneira o aprendizado se efetive.

Quando a mesma professora, mencionou ainda à pouco, que quando recebeu alunos de ciclos, estes apenas trabalhavam com textos e que este trabalho não era aprofundado, evidencia-se uma marcante característica do sistema seriado, como podemos observar em Varella (1996), quando discutiu-se a respeito do disciplinamento dos saberes (século XVIII, XIX), onde em que estes passaram a ser organizados como disciplinas, com uma organização e lógica específicas.

Quando trabalha-se com estas ciências, busca-se trabalhar com suas definições, tendo-as como verdades absolutas, ou seja, o sistema seriado, com tal organização tratou os saberes como conhecimentos absolutos, lidando apenas com umas nomenclaturas. Quando deparam-se com alguma organização diferenciada, as professoras demonstram certa resistência, uma vez que estão acostumadas com o trabalho fragmentado imposto pelas séries.

Vale destacar também, que como relatado no Capítulo II, o sistema de ciclo trouxe como pano de fundo de sua proposta uma organização temporal diferenciada, procurando ater-se mais no desenvolvimento de aprendizagem de seus alunos, do que nos conteúdos propriamente ditos.

Ainda a mesma professora apontou a formação e o despreparo dos professores com responsáveis pelo mau desempenho dos alunos transferidos do ciclo. Quando questionada sobre o porquê, afirmou que os professores ainda não entenderam bem o processo de ciclos, e por isso acaba jogando a responsabilidade de ensinar a criança para o ano seguinte, para o próximo professor e isso se deve pela ausência da repetência. Enfatizou que estes professores muitas vezes não sabem o que fazer, nem como fazer.

Os ciclos de aprendizagem colocam novos desafios aos professores que aí trabalham: reinventar sua escola enquanto local de trabalho, mas também reinventar a si mesmos enquanto pessoas e membros de uma profissão. O profissional passa a se ver como um educador, um pedagogo que tenta dar conta dessas temporalidades e a escola é vista como um encontro pedagogicamente pensado e organizado de gerações e idades diferentes.

Perrenoud⁵ em entrevista realizada para o site Portal Aprende Brasil relata que:

O papel dos professores é conduzir os alunos que estão entrando no ciclo ao domínio dos objetivos visados para o final do percurso. A definição de como conseguir isso pertence aos professores encarregados pelo ciclo. Isso é uma extensão de um período plurianual da autonomia profissional, que é reconhecida atualmente no interior de um mesmo ano escolar. Podemos considerar esse episódio como o último de uma longa história de "autonomização", uma vez que há algumas décadas o sistema educativo prescrevia a progressão no programa de uma forma mais detalhada — às vezes, até quinzenal.

O professor deve também saber lidar com problemas, reconhecendo-os, analisando-os e resolvendo-os. Ele deve estar habituado a agir com independência, a liberar e assumir responsabilidades e deve aceitar que os outros façam o mesmo. O professor deve ser capaz de assegurar que o conhecimentos já dominados durante a

⁵ PERRENOUD, Philippe Entrevista realizada por e-mail disponível em:
<<http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0108.asp>> acesso em 10/08/2005.

sua formação possam aperfeiçoar-se constantemente, para isso é necessário transitar em experiências adquiridas dentro e fora da sua prática profissional e deverá levar em conta os subsídios e sugestões que lhe são oferecidos, pois ninguém é o dono da verdade.

Quando questionada sobre como vê a adaptação dos alunos que recebe do ciclo, a professora 3, informou que tem problemas em sala de aula devido à indisciplina, e que sua aluna (que veio do ciclo) não apresenta problemas de aprendizagem. Quando respondeu a esta questão, a própria professora se surpreendeu com sua resposta:

“Não, sem problemas...Como é que pode???!!!”

Observou-se através de sua fala, que esta professora possui a já referida resistência com relação ao sistema de ciclos. Ela apresentou esta postura ao demonstrar um certo espanto que, por ter recebido uma aluna que veio do sistema ciclado, esta não apresentou nenhum problema de aprendizagem. Fica claro aqui, que quando se trata da referida proposta, estes profissionais já possuem um *pré-conceito* de que esta não funciona, não ensina. Como isto não se evidenciou neste caso, buscou-se na indisciplina da aluna, uma postura de reprovação ao ciclo e à falta de limites como uma característica familiar.

A professora número 4 afirmou que não possui nenhum aluno que veio transferido de ciclos. Como o foco dessa pesquisa está em torno do sistema de ciclos, esta, foi questionada a respeito de qual é a sua opinião com relação a este sistema. Ela afirmou que:

“Acredito que é um sistema que funciona diante de um comprometimento dos profissionais que atuam nesse sistema e... penso que ele funcione porque os alunos têm realmente um ritmo diferente de aprendizagem um do outro.”

O que podemos observar com esta resposta, mais uma vez, é que o foco volta-se para os profissionais da educação, relacionando seu comprometimento diante do sistema e da aprendizagem de seus alunos.

A professora número 5, no entanto, relatou que quando recebe alunos do sistema de ciclos, estes normalmente não seguem o nível de aprendizagem de outras crianças, pois considera que o sistema de ciclos deve ser repensado e reformulado, uma vez que:

“...as crianças estão deixando as séries iniciais do ensino fundamental sem conseguirem, muitas vezes sem conseguirem ter adquirido o conhecimento básico necessário...”

Com um ponto de vista um pouco diferenciado das demais, a professora número 6, quando questionada a respeito de seus alunos que vieram do ciclo, afirmou que recebeu um aluno que não conseguiu adaptar-se à série que estava destinado, a segunda série, sendo que este não lia e não copiava as atividades do quadro. Contudo, finaliza sua resposta com a seguinte afirmação:

“...mas já tive alunos que vieram de lá e que eram ótimos!!! Bastante críticos, participativos...”

Tem-se uma questão aqui, mas não é esse comportamento que esperamos de nossos alunos? Na realidade é o que se espera, sim, desses educandos, contudo espera-se também que estes sejam comportados, disciplinados, que se destaquem dos demais, assim como já foi discutido no Capítulo I, quando menciona-se a busca pela formação do indivíduo.

Ainda com relação ao sistema de ciclos, a mesma professora considera o sistema bom, mas enfatiza que este ainda não foi bem entendido pelos professores, e que foi implantado de forma imposta, instituído verticalmente. Ao seu ver, os alunos advindos desse sistema não se dedicam a estudar porque sabem que não vão reprovar.

Quando recebe um aluno transferido, procura perceber suas dificuldades através de observações, e quando um colega afirma que sabe que o aluno é fraco e logo profetiza que este irá reprovar ao término do ano, afirma:

“Acho que tudo depende do trabalho que realizamos com eles...têm alunos que as vezes nos surpreendem, e recuperam as notas no final do ano.”

Percebe-se aqui a suma importância do professor exercer sua função com consciência e competência a fim de formar em seus alunos cidadãos democráticos, sujeitos autônomos e atuantes na sociedade. Por isso é importante o professor formular a partir de reflexão e auto-avaliação suas próprias atitudes e objetivos de aprendizagem, e se aperfeiçoe com base nisso. Mas acredita-se que, para que isso ocorra é necessário maturidade e profissionalismo por parte do professor para que o aluno não seja rotulado.

O professor tem que saber como lidar conscientemente com as normas e os valores que inspiram suas ações, dentro e fora da escola. Ele tem que ter o esforço por detectar e eliminar preconceitos, procurar emitir julgamentos equilibrados e bem fundamentados, conhecer as filosofias e visões de mundo que influenciam as pessoas com as quais convive e principalmente saber construir pontes entre suas posições morais e estas visões de mundo. É essencial que o professor seja capaz de justificar as suas escolhas, se possível empreendendo uma reflexão crítica sobre a visão de mundo que sustenta.

Contudo, quando questionada sobre o comportamento de alguns de seus colegas professores, quando lhes são solicitadas mudanças de atitude em seu cotidiano, a pedagoga 1 afirmou que estes se mostram resistentes na hora de realizarem uma atividade diversificada em sala de aula ou até mesmo em realizar um trabalho individualizado.

Tem-se presente aqui a instituída forma escolar, discutida por VINCENT(2001), no Capítulo I, forma esta que faz com que os professores não sejam capazes de reconhecer outra forma de organização que não seja a seriada.

Já a pedagoga 2 considera que o professor fica preocupado em retomar os conteúdos atrasados para os alunos que vêm transferidos.

Percebe-se aqui a grande dificuldade enfrentada pelos professores dentro de sala de aula atualmente. Guilherme (2002, p. 114) assinala isso relacionado ao sistema de ciclos, porém, é possível relacioná-la a seguir:

As professoras parecem precisar de um auxílio extra, principalmente quando consideram o número excessivo de alunos por classe e também colocam ser necessário ter o auxílio de outros professores ou profissionais para lidar com muitos problemas (sociais, psicológicos, financeiros, etc.) que 'fogem' ao seu domínio pedagógico.

Um item que foi considerado problema e foi debatido pela professora 3 e pela pedagoga 1 foi a indisciplina de uma aluna. A aluna veio transferida da rede municipal de Curitiba, conseqüentemente, freqüentava o sistema de ciclos. Quando o assunto ciclos foi abordado, a pedagoga 1 enfatizou que a menina veio alfabetizada, que "acompanha, compreende e interpreta". Complementou relatando que esta é muito imaginativa e que se destaca por isso. Mas uma de suas características mais marcantes são a dispersão, desatenção e inquietação.

A pedagoga afirmou, que devido a este comportamento considerado ruim pela docente, a menina freqüentava as aulas de reforço. Ou seja, sem apresentar nenhum tipo de dificuldade de aprendizagem, a criança saía de sala de aula, mais uma vez lembrando que o reforço se dá no mesmo horário de aula, para assistir às aulas de reforço, devido a sua indisciplina. Quando questionada o porquê, a pedagoga informou que assim a menina poderia ser orientada a "comportar-se" durante as aulas, a manter a atenção nas atividades que deveriam ser realizadas.

Nesse sentido, destaca-se dois aspectos: o primeiro relacionado ao disciplinamento dos alunos, imposto pela organização do sistema de séries e o segundo relacionado mais uma vez a lógica Centrífuga – Homogeneizadora enfocado por Ferreira (2002).

Com relação ao primeiro aspecto, Vincent (1980, p. 96) em sua obra, já havia relatado quando descreveu a organização da sala de aula:

Para conseguir o silêncio desta multidão animada (crianças), para torná-la atenta, será necessário ter recursos para um sistema de ordem particular. Tudo deve ser calculado, exercícios, brincadeiras, tudo até o menor movimento das crianças, cujas travessuras são essenciais (...). Este (o mestre), sentado imediatamente em frente de todos, não pode perder de vista nenhum de seus movimentos: solicita incessantemente seus olhares e é tal posição que lhe é mais fácil de exercer obediência aos seus menores sinais.(...)

Fica claro aqui, e quando retoma-se a fala da professora 2 quando esta considera o trabalho com textos como um trabalho não tão aprofundado, que a lógica seriada está enraizada no modo de pensar e agir desses profissionais, bem como em suas práticas cotidianas.

Já com relação ao segundo aspecto, temos em Ferreira (2002, p. 138) que:

As escolas passam a silenciar-se quanto a ações que atinjam o professor, em sua sala, na lida com crianças que apresentam problemas de aprendizagem, ou mesmo, na lida com a diversidade da turma. Muitas escolas, acabam não propondo momentos de discussão e fortalecimento do professor nesse sentido.

A autora então, continua: "Não conseguindo, ou não podendo realizar um trabalho mais próximo da sala de aula, a escola acaba por criar uma série de medidas, algumas necessárias, outras, porém, paliativas, para conter o confronto com o professor." (FERREIRA, 2002, p. 138)

Com relação ao sistema de ciclos, quando questionada a pedagoga 2 comparou a proposta da rede municipal de Curitiba com a Escola Cidadã de Porto Alegre, e considerou que nesta última o processo de aprendizagem é contínuo, ou seja, ao término do ano letivo o trabalho realizado com os alunos não termina, ele continua no ano seguinte, de seu ponto de parada, e quando um determinado aluno não consegue acompanhar o desenvolvimento das atividades, lhe é assegurado todo um acompanhamento, para que este recupere o que ficou para trás.

Vale destacar aqui que, ao analisarmos e refletirmos melhor sobre a organização do sistema de Ciclo de Aprendizagem deparamos com autores e estudiosos que buscam através desta organização a real qualidade de ensino.

Assim destaca Lima (2000, p. 9):

Ciclo não é um modismo, embora a mera reformulação para ensino fundamental dividido em períodos e não em anos letivos, sem uma proposta

pedagógica que o acompanhe pode mesmo ser considerado modismo. Ciclo de formação implica, por sua própria natureza, em algumas especificidades que fazem com que, ao ser introduzido, ele já traga em si a reformulação do conceito de ensinar e aprender e do próprio conceito de conhecimento associado à noção básica de que o conhecimento é um direito humano e que, portanto, todo e qualquer indivíduo deve ter acesso ao conhecimento, à cultura, às artes e à tecnologia.

Já com relação ao município de Curitiba, a pedagoga afirmou que, na sua opinião, o mesmo não acontece neste, que o que se tem nesta rede de ensino é a aprovação automática de seus alunos, sem se tomar o devido cuidado com o seu desenvolvimento na aprendizagem.

Ao analisarmos esta proposta, porém, percebe-se que a questão pode não ser esta. Como nos assinala Ferreira (2002, p.139): "Torna-se impossível que se estabeleça um verdadeiro ensino por ciclos em uma escola cujos pilares sustentadores sejam ainda os de uma escola seriada, ou seja, hierarquizadora e homogeneizante."

Temos esta opinião enfatizada na fala da pedagoga 1 quando esta afirma:

"...a proposta não é só você lançar uma idéia, tem que cercar essa idéia, para que ela de certo, então, ela acaba sendo bem "sacana" porque ela faz o que: ela pega um discurso pedagógico moderno, e bota em condições de trabalho retrógrado, então ela parece ser moderna, ela fecha a boca das pessoas que querem dizer contra com: "ah, você tá atrasado" ela consegue ser sacana, ela copiou um discurso de outra pedagogia..."

Temos na fala da pedagoga que a proposta de ciclos, como está sendo trabalhada atualmente, como foi instituída verticalmente, acabou por se tornar, como assinala Ferreira, como "pseudociclos", ou seja, a organização que nos é imposta no decorrer dos séculos, é a seriada e por mais que se tente romper com toda essa cultura, sem pensarmos a educação em sua totalidade, em seu contexto, não será possível reformulá-la.

Assim, conclui Ferreira: (2002, p. 139):

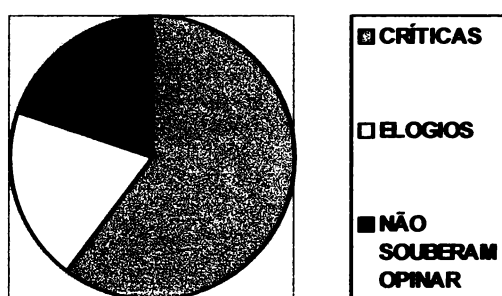
Para que não se constituam "pseudociclos", talvez o caminho seja o de cada escola, identificar os pilares sustentadores de sua prática e, como um trabalho

arqueológico e paciente de descobrir, perguntar-se por seu núcleo duro, ou seja, por seus pontos de resistência e questionar-se a respeito das lógicas que estão por trás da organização do seu trabalho pedagógico. Nesse sentido, desnaturalizar práticas já tão cristalizadas em cada cultura escolar, perguntando sobre sua história dentro da instituição, sobre sua importância – e para quem é importante –, sobre seus objetivos e utilização, pode servir para desencadear processos de criação e reformulação de práticas, dentro de perspectivas mais heterogêneas de ensino, que contemplem a diversidade que existe em cada sala de aula. Novos pilares necessitarão ser fortalecidos, se verdadeiramente acreditamos poder organizar o ensino na forma de Ciclos de Aprendizagem.

Foi possível perceber que, quando questionadas sobre como se dava a adaptação dos alunos que vinham do sistema de ciclos, cerca de 60% das respostas obtidas, de certa maneira criticaram este sistema. Dentre estas, todas argumentaram que recebem ou já receberam alunos considerados fracos para acompanharem a série a que estavam destinados.

O restante das entrevistadas, os outros 40%, se obteve as seguintes respostas: metade das professoras, ou seja, duas não souberam argumentar sobre os sistema. As outras duas mostraram-se mais receptivas à proposta, porém, a pedagoga 1 ao mesmo tempo em que defendeu esta, proferiu críticas quando citou o exemplo do município de Curitiba. Assim nos mostra a figura 2:

Figura 2: Posicionamento das professoras com relação ao sistema de ciclos.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da coleta de dados, para efetivação da pesquisa, bem como sua análise feita através da literatura relacionada, chegou-se ao momento de se apontar algumas conclusões acerca do que foi vivenciado durante a realização da pesquisa. Vale destacar, que estas conclusões, contudo, não são tidas como finais, uma vez que estamos sempre em constante transformação, e uma vez respondidas as questões levantadas aqui, novas surgirão.

É nesse constante processo de mudanças que acontecem as tentativas de melhoria, de se romper com o que consideramos inadequado, ultrapassado. Assim, surgem as novas experiências, visando resultados positivos, satisfatórios que contribuam para a formação do ser humano.

Em meio a este contexto, situa-se a organização escolar atual, palco de inúmeras experiências, vivenciadas ao longo de quase dois séculos de escolarização seriada, a qual criou profundas raízes sustentadas até hoje. Por meio desta pesquisa, evidenciou-se que a forma escolar instituída pelas séries, bem como a cultura da reprovação, estão ainda muito evidentes nos discursos pedagógicos.

Ao iniciar-se este trabalho, uma das hipóteses levantadas era a de que todos os alunos, principalmente os de ciclo, quando eram transferidos para a escola pesquisada, acabavam não se adaptando ao sistema seriado. Contudo, após o início das leituras acerca dos dois sistemas, uma outra questão acabou se desenhando, e foi com esta que se iniciou todo o trabalho de pesquisa.

Quando a escola recebia alunos transferidos, foi possível observar que uma das primeiras atitudes por parte dos professores e equipe pedagógica diante deste aluno, era a de verificar se este possuía os pré-requisitos básicos para estar matriculado na série em que estava destinado. Este comportamento era constante com todos os alunos que chegavam ao estabelecimento, mas principalmente com aqueles que estavam destinados a frequentar a segunda série e que, vinham transferidos do sistema de ciclos.

Neste ponto nos remetemos à questão crucial desta pesquisa: Os alunos do município de Curitiba, que transferem-se para o município de São José dos Pinhais, encontram problemas de aprendizagem nesse momento da transição? Em que sentido encontram esses problemas?

Após a análise dos dados apontados nas entrevistas, pode-se concluir que não é porque um aluno foi transferido de uma escola para outra (pertencentes ao mesmo sistema de ensino), ou de um sistema para o outro (de ciclos para séries ou vice-versa) vá, conseqüentemente apresentar algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Isso fica evidente quando considerou, ainda há pouco, que ambos os sistemas possuem uma mesma lógica de organização, mesmo que, no ciclo esta esteja camuflada, ou seja, o ensino se organiza em períodos anuais (assim como nas séries), a reprovação existe (mas com uma roupagem diferenciada) pois ao invés de ser ao término de cada ano, ela se efetiva a um período de dois anos. Assim, não se pode culpar um determinado sistema, cuja organização visa a qualidade da aprendizagem, por ser responsável por determinada dificuldade de aprendizagem, quando esta realmente existe.

A pesquisa também aponta que, algumas crianças citadas como portadoras de dificuldades de aprendizagens, foram transferidas de dentro do próprio município de São José dos Pinhais. Assim sendo, logo não se pode afirmar que estas apresentem tais dificuldades em decorrência de determinado sistema de ensino ao qual pertenciam.

Desse modo, quando observou-se que algumas crianças quando transferidas apresentaram dificuldades de adaptação, ficou evidente que estas dificuldades são resultados de um conjunto de fatores que estão presentes na vida dessas crianças. Ficou claro, porém, que alguns professores apresentam uma certa resistência quando recebem a notícia de que sua classe (que já é bastante numerosa) aumentará, contudo a questão da adaptação é bem mais abrangente.

Do mesmo modo que foi mencionado por algumas profissionais durante as entrevistas que o sistema de ciclos “empurra” o aluno, o mesmo acontece no sistema seriado, quando este se vê pressionado com os altos índices de repetência e que por isso, muitas vezes “aprovam” seus alunos, sem que estes apresentem os tão almejados pré-requisitos básicos para freqüentarem a série seguinte. Também é necessário pontuar que, com certeza, as diversas transferências que sofrem os filhos da classe

trabalhadora (por melhor e mais barata moradia, por emprego), que ocasiona a grande rotatividade destes alunos nas escolas, podem interferir nesse processo de adaptação pelo qual passa a criança. Assim, o fracasso destas crianças, nos remetem a questões tão abrangentes e significativas, que seria necessário continuar a investigar sobre este assunto em outras pesquisas.

Como já foi mencionado acima, não se quer aqui, depositar nos profissionais, toda a responsabilidade por não oferecerem a estes alunos condições necessárias para que estes se inserissem no referido sistema de ensino, ou no novo ambiente escolar. Faz-se necessário destacar aqui, que todos estes profissionais estão inseridos dentro de uma lógica seriada, lógica esta que dita o tempo em que o aluno deve aprender tal assunto, em que momento este será portador de todos os pré-requisitos básicos para a série seguinte. Lógica que busca a homogeneização, que procura moldar todos de acordo com a especificidade de cada série.

Quando se menciona que há a necessidade de uma mudança que se inicie pela base organizacional do sistema de ensino, trata-se de uma mudança de atitude frente a realidade posta. Ficou claro, que ambas as propostas acabam por excluir os alunos que por não apresentarem o domínio de determinado conteúdo ou assunto, não se adaptam a elas. O sistema de séries, de uma maneira mais clara, quando reprova, classifica como ruim, fraco. O sistema de ciclos quando retém, quando retira este aluno de dentro de seu ambiente de aprendizagem, para daí atendê-lo, tratando-o como diferente dos demais e ainda quando não tenta alterar a "forma escolar" seriada.

Deve-se sim oferecer a este aluno que apresenta determinada dificuldade de aprendizagem, um atendimento individual, um trabalho que ao invés de afastá-lo de sua realidade o aproxime desta, sem excluí-lo, sem puni-lo, que o estimule. Aliás, todos os que estão em processo de escolarização, sem exceções, devem ter acesso às mesmas oportunidades. No mínimo, deve-se garantir a estes alunos, quando transferidos ou não, que tenham o mesmo acesso a uma educação de qualidade.

Mas, como conseguir atingir este ideal de ensino, em uma realidade onde 35 alunos dividem a atenção de um único professor? Como mudar uma base tão sólida, que herdamos do sistema seriado? Como criar condições necessárias para que se

efetive uma educação por ciclos, que garanta o acesso ao conhecimento por parte de seus alunos?

É evidente que estas são questões que exigirão novas pesquisas, novos estudos relacionados ao tema, mais aprofundados e específicos.

Tem-se aí um longo caminho a percorrer, buscando a qualidade de ensino, frente a todas as dificuldades postas em nosso dia-a-dia, diante de nossa realidade, seja ela de ciclos ou de séries. Não se pode esquecer o objetivo a ser atingido, enfocando que este não é apenas o fim de uma longa caminhada, mas sim o meio pelo qual se dirige ao fim.

Pôde-se observar, que a proposta de ciclos, como foi concebida, não conseguiu romper com a cultura da reprovação, com a organização seriada. A partir do momento que se propõe romper com a continuidade de um trabalho, retendo determinado aluno, traz-se de volta a reprovação à escola, mesmo que camuflada.

Constata-se aqui, que a proposta de ciclos na verdade, adaptou o sistema seriado, mudando o processo avaliativo, as maneiras de registrar o desempenho dos alunos, a maneira de se trabalhar os conteúdos, mas não mudou a escola em sua base.

Com relação à escola em estudo, fica expresso a necessidade de que reveja suas formas de acolhida para com os alunos que vêm de fora, independente de onde estes tenham vindo, colocando em primeiro lugar a qualidade da educação destinada a eles. Por mais que enfrentemos dificuldades, como turmas super-lotadas, falta de espaço, material didático, além de uma precária estrutura física, não podemos esquecer que se optamos em fazer parte dessa maravilhosa tarefa que é educar, devemos priorizar as necessidades de nossos alunos, colocando-os como eixo de organização do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo. E.P.U., 1986.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória**. In: Cadernos de pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n. 108, nov. 1999.

_____. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País**. Disponível em: < _ HYPERLINK "http://www.scielo.br" __http://www.scielo.br_ > acesso em 20 de nov de 2005.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD: LISA, 1996

CHIZZOTTI, A. Da Pesquisa Qualitativa. In: CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo. Cortez, 2000. p. 77 - 106.

FERREIRA, Valéria Milena Rörich. A organização o trabalho pedagógico em escolas cicladas: ainda uma lógica "centrífuga- homogeneizada." In: SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. et. al. (org). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM Editora, 2002.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Instrução elementar do século XIX**. In: **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclo ou série? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos- espaços da escola?** Trabalho produzido para o GT 13 da educação fundamental. 27 reunião anual da ANPEd, Caxambu, de 21 a 24 de nov de 2004.

GANDIN, Danilo. **Algumas idéias sobre avaliação escolar**. In: Revista da AEC, ano 24, n. 97, out/dez 1995 p. 87-97.

GUILHERME, Cláudia Cristina Fiório. Impacto do ciclo básico nas concepções, práticas e dificuldades dos professores no processo de avaliação do rendimento escolar. In: SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. et. al. (org). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM Editora, 2002.

KNOBLAUCH, Adriane. **Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar nos revela**. Araraquara: JM Editora, 2004.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação uma reorganização do tempo escolar**. GEDH – Grupo de estudos do desenvolvimento humano. São Paulo: Sobradinho 107 Editora, 2000.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso et. al. (org). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe Entrevista realizada por e- mail disponível em: <<http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0108.asp>> acesso em 10/08/2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Disponível em: <http://pmsjp.pr.gov.br_> acesso em 24 de ago de 2006.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de civilização: A implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890 - 1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

VARELA, Júlia. Categorias espaço- temporais e socialização escolar do individualismo ao narcisismo. In: Costa, Marisa Vorraber. et. al. (org). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

VINCENT, Guy. **Sobre a história da forma escolar**. Educação em revista, Belo Horizonte, n. 33, jun/2001.