

POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR EM CICLOS: INOVAÇÕES NAS ESCOLAS DAS REDES MUNICIPAIS DE PORTO ALEGRE- RS E DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Ana Carolina Christofari - UFRGS

carolc29@ig.com.br

Kátia Silva Santos – UFRGS

katiapedagogi@yahoo.com.br

Resumo: O presente texto apresenta uma breve descrição e análise da estrutura curricular da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre (RS) e da Rede Municipal de Ensino (RME) de Vitória da Conquista (BA), enfatizando as políticas educacionais e seus possíveis efeitos no processo de escolarização. Ambas as redes se organizam por Ciclos, o que indica que a escolarização pode ser compreendida como um processo contínuo, ininterrupto. Essas redes de ensino se orientam pelo princípio de uma educação democrática e acessível a todos.

Palavras-chave: educação; ciclos de formação; currículo

1 Aproximação de Mapas

A constituição de um texto que tem como característica a *trama/junção* de duas pesquisas é uma tarefa bastante complexa, pois implica resgatar *conteúdo e formas* de estudos produzidos em contextos diferenciados, mas que apresenta pontos de aproximação. Neste sentido, o presente texto tem como objetivo a análise dos atuais movimentos institucionais que caracterizam a política de **reestruturação** curricular das Redes Municipais de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) e de Vitória da Conquista (RME/BA).

Iniciando nosso diálogo sobre conteúdo e forma, destacamos que nosso “olhar” estará focado na perspectiva educacional que ambas as redes têm conduzido sua política de **reestruturação** curricular. Tal perspectiva parece indicar: a aposta na educabilidade de todos os sujeitos; a ampliação do acesso e permanência de alunos de classes populares; a instituição de alternativas de construção de espaços e tempos escolares que têm favorecido o processo de escolarização de alunos com necessidades educativas especiais. Importante destacar que as redes têm em comum a existência de uma perspectiva teórica na educação municipal que apresenta pontos de sintonia com a pedagogia dialógica e com a abordagem histórico-cultural. Nesse sentido é possível observar que há movimentos que indicam uma busca de alterações na escola, com a valorização de dispositivos que visam à flexibilização curricular e a implementação de apoios pedagógicos.

Considerando que há necessidade de uma leitura atualizada das políticas dessas redes, no sentido de favorecer o conhecimento das atuais diretrizes e a análise dos possíveis efeitos no cotidiano e na prática pedagógica apontando pontos em que os movimentos institucionais e políticos dessas redes se aproximam e se diferem.

Os passos que pretendemos seguir para apresentar a presente análise são: uma necessária revisão dos princípios e das ações que caracterizam as RME de Porto Alegre e de Vitória da Conquista, desde o início de década de 1990 até 2008; a apresentação dos passos metodológicos que orientaram a presente análise e a discussão que procura estabelecer os nexos entre os atuais momentos das redes em questão.

2 Apresentando mapas do texto

Os trabalhos de investigação que dão sustentação à presente análise foram desenvolvidos por meio de ações características de uma pesquisa de cunho qualitativo, já que se relaciona à variabilidade de estratégias metodológicas. É importante destacar que *apresentaremos* apenas uma versão da “história” do processo de reorganização curricular em ciclos nestes municípios.

Para compreendermos os movimentos das redes municipais em questão, analisá-las e construirmos uma visão crítica atinente as suas organizações, trabalhamos com entrevistas dirigidas a gestores e educadores das redes. As entrevistas foram gravadas e transcritas realizando-se sucessivas leituras do material. Houve uma intensa inserção em escolas municipais com coleta de materiais, participação em conselhos de classe, reuniões pedagógicas, observações de aulas e coleta de materiais. Os materiais coletados foram organizados por eixos temáticos para poderem ser analisados. Com base neste movimento, neste texto, organizaremos os eixos temáticos da seguinte maneira: a lógica dos Ciclos; organização Curricular da RME de Porto Alegre; organização Curricular da RME de Vitória da Conquista; pontos de aproximação e convergências

2.1 A cartografia: compreendendo a lógica dos ciclos

A lógica que tem sustentado a organização curricular por ciclos parece objetivar uma modificação na histórica organização da escola em séries, afinal, se desloca de um ano de “formação”, a série, para ciclos de dois, três ou mais anos, ou

ainda etapas anuais que formam um todo. Esta lógica indica um tipo de flexibilização do tempo escolar. Assim, pode haver, por exemplo ciclos que atendem etapas da vida denominadas: infância, pré-adolescência, adolescência. Esta forma de organização privilegia o desenvolvimento global em todos os aspectos, podendo existir maior sensibilidade acerca da diversidade das relações com o saber, das maneiras de aprender, dos ritmos de desenvolvimento, das identidades e das trajetórias de cada sujeito.

As mudanças que se operam nas práticas pedagógicas e no currículo escolar, inovam em relação àquela lógica escolar com uma preocupação direcionada aos conteúdos ensinados de maneira isolada e da avaliação seletiva, por vezes discriminatória. Tais transformações podem auxiliar na ruptura com o enciclopedismo, com a simples memorização de fatos e regras, ou seja, passando a enfatizar a continuidade das aprendizagens em sua forma cíclica em “espiral”. Busca-se navegar, portanto, em sentido contrário ao que Freire (p.37, 1982) criticamente denominava de “pedagogia bancária”, retomando a centralidade do próprio tempo humano. Nessa perspectiva, objetiva-se proporcionar aos alunos trajetórias educacionais mais fecundas, otimizando o uso do tempo durante o período dos ciclos, por meio de *agrupamentos* por idade e *objetivos* ao final de cada ciclo, que não necessariamente se desdobram em programas rígidos e lineares.

Nessa mesma lógica, o processo avaliativo busca compreender as singularidades da aprendizagem do aluno e as estratégias necessárias para o seu desenvolvimento. Desta maneira, as práticas de avaliação em organização curricular por ciclos objetivam considerar a formação global do sujeito, pois espera-se que estas reorientem/ orientem as práticas pedagógicas dos professores. A individualização dos percursos de aprendizagem no ensino é uma das estratégias adotadas por este tipo de organização escolar (PERRENOUD, 2004). O aluno passa a ser considerado parâmetro de si mesmo o que parece indicar um afastamento de uma lógica da homogeneização dos ritmos e aprendizagens.

Para favorecer este movimento, a escola organizada por ciclos tenta dar forma a uma multiplicidade de dispositivos que indicam a flexibilidade de sua estrutura. Estão presentes estratégias, como por exemplo, apoio pedagógico quando o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem, por meio de: professores de apoio, Salas de Integração e Recursos (SIR) e Laboratórios de Aprendizagem (LA).

Assim, percebe-se que a organização escolar por ciclos não representa uma mera mudança nos detalhes do funcionamento da escola, mas envolve uma profunda modificação em toda a estrutura desta instituição.

De acordo com Christofari (p.56, 2008):

O grande desafio na construção de uma escola organizada por uma lógica alternativa à do sistema seriado, é o de lutar contra transformações superficiais, transformações apenas na terminologia utilizada sem que essas mudanças se configurem numa efetiva compreensão concorrente ao significado, à intenção de construir outras maneiras de organizar o currículo.

2.1.1 A política dos ciclos no Brasil: breve panorama

A organização escolar por ciclos faz-se presente em países como Espanha, França, Argentina (nível federal) e alguns estados dos EUA. No Brasil, a escola por ciclos começou a ganhar espaço como uma tentativa de contribuir com a mudança educacional, a partir do interior da própria escola (BARBOSA, 2004). Criaram-se, na década de 1980, modos diversos de pensar os tempos e espaços escolares, incluindo-se a idéia de tempos prolongados, turmas de progressão, turmas de aceleração, isto é, toda uma nova concepção de temporalidades na escola. A organização da escola em ciclos foi implantada em muitas cidades brasileiras. Em cada local, essa forma de organização foi assumindo suas particularidades.

Na década de 80, vários Estados e Municípios reestruturaram o ensino fundamental a partir das séries iniciais. Esse processo de reorganização, que tinha como objetivo político minimizar o problema da repetência e da evasão escolar, adotou como princípio norteador a flexibilização da seriação, o que abriria a possibilidade de o currículo ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior e permitiria respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam (BRASIL, 1997, p.59).

Em uma retrospectiva histórica mais abrangente realizada sobre o tema, Barreto e Mitrulis (*apud* BARRETO E SOUSA, 2004) registram discussões sobre: a promoção automática nos anos de 1950, suscitadas pelos elevados índices de retenção na escola primária brasileira; as experiências de implantação de ciclos levadas a cabo em diferentes estados nas décadas de 60 e 70; a adoção dos ciclos de alfabetização por vários governos estaduais na década de 80; a criação dos ciclos de formação abrangendo o ensino fundamental completo nas propostas político-pedagógicas autodenominadas de radicais nos anos 90. Registra-se ainda a expansão do regime de ciclos nas diversas redes municipais no ano de 2000.

Segundo Barreto e Sousa (2004), no ano de 2002, 19,45% do conjunto de escolas brasileiras, públicas e privadas, encontravam-se organizadas em ciclos, sendo

que 10,9% delas adotavam unicamente os ciclos e 8,5% combinava ciclos e seriação. De acordo com Franco (2004), tem crescido o número de escolas organizadas em ciclos.

Outro dado relevante é de que a maioria das escolas organizadas em ciclos se encontra situada nas regiões Sul e Sudeste. Atualmente, as experiências que, em âmbito nacional, têm tido maior destaque são as da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e a de Belo Horizonte (Escola Plural).

3 Destacando os territórios

3.1 Reestruturação curricular na RME de Porto Alegre – RS

A implantação dos Ciclos na Rede Municipal de Porto Alegre configurou-se como uma proposta radical quanto às indicações de (re)estruturação organizativa. A experiência da escola ciclada teve início no ano de 1995, embasada nos pensamentos de autores como: Piaget, Vygotsky, Paulo Freire. A partir daí, toda escola que foi construída já se configurava de maneira organizada por ciclos. A intenção desta nova organização era oportunizar a ampliação, qualificação e permanência de todos os alunos na escola. A proposta apresentou-se como possibilidade de incluir na escola comum, de ensino regular, crianças e jovens que tendencialmente não compartilhariam desse ambiente tendo alternativas de tempos/espacos e apoios de diferentes naturezas para construir suas aprendizagens. Esse movimento teve início na gestão popular que ficou no governo em Porto Alegre de 1989 até 2004.

Tal processo de implantação dos Ciclos no município de Porto Alegre ocorreu de modo gradual. Havendo dificuldades na implantação dos Ciclos por ser uma proposta diferente da escola seriada, com uma lógica de rompimento com as concepções já construídas e arraigadas sobre o objetivo da escola. Aos poucos professores, funcionários, pais e alunos precisaram ir se adequando às novas diretrizes. A resistência das comunidades em que as escolas municipais participavam pode apontar que havia um certo receio de que as mudanças não conseguissem minimizar as situações de dificuldade de alunos e professores com o processo de ensino e aprendizagem. Em meio às críticas, receios, concordâncias, no ano de 2000 todas as escolas já estavam funcionando pela lógica dos Ciclos. No momento em que uma organização desta natureza modifica o critério de agrupamento das crianças, rompendo com a dinâmica constante da repetência, ela acaba desestabilizando os discursos e as práticas que

culpabilizavam os alunos por suas “não aprendizagens”, por seus desvios de comportamentos .

A RME de Porto Alegre colocou em evidência uma proposta que anunciava o objetivo de romper com os mecanismos de exclusão escolar, e, para isso, lançou a discussão sobre quais alternativas a escola poderia criar para que a educação fosse construída em direção à inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino. Espaços como as Salas de Integração e Recursos, os Laboratórios de Aprendizagem e as Turmas de Progressão foram pensados como um apoio para professores e alunos que estavam encontrando dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, foi necessário organizar uma grade curricular pensando em como contemplar a heterogeneidade presente em sala de aula e como oferecer a todos os alunos um ensino que, diante das especificidades, fosse de qualidade, acessível e constante.

No que se refere à avaliação, também houve mudanças significativas com proposição da “avaliação emancipatória”. Tal prática tem a intenção de romper com uma avaliação classificatória, segregacionista onde o aluno é comparado com um padrão considerado ideal de aprendizado, de comportamento, enfim, com um padrão ideal de ser aluno. Além disso, a avaliação começa a ser discutida como ação intrínseca do ato de conhecer a si mesmo e ao outro, como possibilidade de perceber o conjunto da escola. Nesse sentido a prática da repetência deixa de significar mais tempo para a aprendizagem e passa a ser considerada como uma prática que pode representar para o aluno, uma culpabilização por seu “fracasso escolar”.

Tendo como meta uma prática educacional voltada à participação democrática, escola promoveu modificações atinentes à reestruturação dos tempos na e da escola. As ações desenvolvidas nos espaços das escolas municipais podem ser compreendidas como indícios de ações favorecedoras da permanência e do acesso de todos os alunos aos saberes historicamente construídos

A proposta dos Ciclos na RME de Porto Alegre tem como objetivo respeitar, dentro do possível, os ciclos da vida humana: infância, pré-adolescência e adolescência. Desse modo, as turmas de cada ciclo são organizadas conforme a faixa etária e distribuídos em ciclos¹ de três anos cada. Estruturando, portanto, o ensino fundamental em 9 anos.

¹ AI, AII, AIII (dos 6 aos 8 anos); BI, BII, BIII (dos 9 aos 11 anos); CI, CII e CIII (dos 12 aos 14 anos).

CICLOS	ANO-CICLO	APOIOS
I Ciclo Infância	1° A10 (6 anos)	Progressão AP L.A SIR
	2° A20 (7 anos)	
	3° A 30 (8 anos)	
II Ciclo Pré-adolescência	1° B10 (9 anos)	Progressão BP L.A SIR
	2° B20 (10 anos)	
	3° B30 (11 anos)	
III Ciclo Adolescência	1° C10 (12 anos)	Progressão CP L.A SIR
	2° C20 (13 anos)	
	3° C30 (14 anos)	

A RME de Porto Alegre conta além dos recursos pedagógicos apresentados anteriormente, conta com um professor itinerante. Este tem a função de auxiliar o professor referência nas atividades cotidianas sendo um parceiro na reflexão, análise e construção da prática pedagógica. As alternativas de apoio pedagógico são, portanto: Sala de Integração e recursos (atendo aos alunos com NEE, com diagnóstico); Professor itinerante (apoio constante); Laboratório de Aprendizagem (atende aos alunos que encontram dificuldades no processo de aprendizagem); Turmas de Progressão (alunos com defasagem idade/escolaridade).

De acordo com informações prestadas no *site* da SMED de Porto Alegre, o número total de escolas da Rede, em 2006, era 92. O número de escolas que oferecem o Ensino Fundamental é de 45, de Educação Infantil 33, quatro das escolas são de Educação Especial, uma de Educação Básica, uma de Ensino Médio e Profissional, uma escola de Educação de Jovens e Adultos e sete são Jardins de Praça. Atualmente, 18 escolas têm Salas de Integração e Recursos que atendem em torno de 750 alunos; 36 a Educação de Jovens e Adultos e 134 creches conveniadas.

O total de alunos matriculados² na RME de Porto Alegre é de 69.157 para 3.896 professores.

Com a implantação dos Ciclos também houve reflexos no modo de pensar a educação especial redirecionando as discussões que se mantinham numa análise médico-clínica da situação os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) para encontrar alternativas de apoio. Assim estes alunos poderiam frequentar o ensino

² Esse dado está disponível no *site* da SMED de Porto Alegre e refere-se ao ano de 2006. A fonte utilizada pela SMED foi Pesquisas e Informações Educacionais SMED/PMPA. 2006

comum com possibilidades de apoio pedagógico sem ficarem em espaços destinados apenas às crianças com NEE ou escolas especiais.

Apesar de não haver mais classes especiais no município de Porto Alegre, atualmente há quatro escolas especiais, mantidas pela Rede, que também são organizadas por Ciclos. As escolas especiais estão organizadas em três ciclos, porém as idades são de 6 até os 21 anos no processo de escolarização.

Apesar das metas anunciadas, há estudos que têm destacado diferentes efeitos para esses espaços, no sentido de um refinamento do controle, disciplinamento e, também, de um possível afastamento dos alunos para serem “normalizados”.

De acordo com Xavier:

O que não pode deixar de ser destacado é que o espaço do L.A. configura-se como mais uma instância de disciplinamento, regulação e controle escolar, e também, de produção de saberes sobre uma categoria de alunos/as que precisam ser “normalizados/as” e, para tal, precisam ser conhecidos/as, esquadrihados/as, e, para isso, mais uma vez, sub-divididos. (2003, p. 172)

Esses movimentos causados pela tentativa de ruptura com uma educação classificatória e, por vezes, excludente são vivenciados nas escolas acompanhados de questionamentos quanto aos seus possíveis efeitos. Um dos pontos nodais na RME de Porto Alegre, por exemplo, refere-se à progressão continuada dos alunos, que apesar dos professores reconhecerem seus aspectos positivos, ainda encontram dificuldades no momento de colocar em prática uma avaliação que dê sustentação ao ato pedagógico.

Os movimentos que caracterizam a RME de Porto Alegre continuam desafiando a todos a capacidade de compreensão de como construir diariamente uma escola pública pautada na articulação entre a qualidade e alternativas de atendimento das particularidades dos alunos. As maiores dificuldades encontram-se na mudança de concepções sobre ensino, aprendizagem e constituição de sujeitos que, historicamente, foram se arraigando no imaginário escolar. Estamos em uma época que a diversidade humana se faz notar no âmbito escolar, mas a estrutura é aquela da escola moderna, cuja homogeneidade era condição.

No item que abaixo faremos uma descrição da política de reestruturação curricular de Vitória da Conquista - BA

3.2 Reestruturação curricular na RME de Vitória da Conquista - BA

Desde o ano de 1998, a Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA passou a organizar as escolas em ciclos. Trata-se de um período que também marca

o início do que a gestão eleita denominou de Popular, com o Partido dos Trabalhadores assumindo a Prefeitura desse município.

3.2.1 Primeiro momento: Ciclo de Aprendizagem

O processo de mudança da escola seriada para a ciclada marcou um momento no qual houve conflitos, assim como em Porto Alegre, pois se tratava de propor uma profunda mudança na concepção de educação, de ensino e de aprendizagem de todos os envolvidos. Houve relatos de alguns dos entrevistados quanto ao sentimento de despreparo e receio com relação à implantação desta nova organização curricular. Tais conflitos foram evidenciados nas falas dos entrevistados que manifestaram a dificuldade na implantação referindo a falta de material didático, de espaço, de informações mais específicas sobre a lógica dos ciclos.

Por meio das falas dos entrevistados foi possível perceber que a falta de assimilação da proposta dos Ciclos de Aprendizagem em Vitória da Conquista foi um dos aspectos geradores de conflitos e equívocos. Segundo Gomes (2003), em um país marcado pela “pedagogia da repetência”, é importante indagar de que maneira as experiências como as dos ciclos no ensino fundamental têm sido implementadas. Para este autor, um dos enganos mais recorrentes no deslocamento da escola seriada para aquela ciclada seria a falta de discussão e assimilação da proposta.

Retomando a análise, o objetivo explicitado nesta primeira versão da proposta do *Ciclo de Aprendizagem* era romper com a lógica da seriação. A princípio, somente foi implantado o ciclo I, que estava subdividido em dois anos correspondentes a uma primeira e a uma segunda série. Esta ação não conseguiu produzir mudanças significativas na organização curricular, mantendo-se a lógica de salas seriadas (SMED, 2002).

Gomes (2003) afirma que com a sombra da seriação mantida pelos professores, vários equívocos podem ser cometidos. Um destes equívocos seria a transferência da reprovação para o fim do ano ciclo. No caso do município estudado, a repetência se manteve no final do segundo ano do ciclo I, chamado de segunda fase. Nas palavras de Gloria e Mafra (2004), é difícil aceitar o que não se compreende, quanto mais se mudar uma prática historicamente construída.

A partir de 2000 houve em toda a Rede Municipal de Vitória da Conquista, a percepção de que o Ciclo I, implantado apenas em dois anos (para alunos de sete e oito

anos), não atendia às expectativas dos professores e da comunidade escolar em geral, já que um dos seus principais objetivos não estava sendo alcançado: alterar a estrutura linear da seriação e conseqüentemente diminuir com o alto índice de evasão e repetência. Leite (1999) reforça essa ideia, quando afirma que a implantação dos Ciclos de Aprendizagem nas escolas municipais de Vitória da Conquista teria como uma das causas principais a tentativa de minimizar a reprovação/repetência escolar. Após esta primeira e difícil tentativa de implantação da escola organizada em ciclos, a Rede Municipal retorna à organização em séries durante todo o ano de 2001. Um momento que pode ser interpretado como uma tentativa por parte da Secretária de Educação de retomada do “fôlego” para dar curso às novas mudanças.

Neste sentido, no ano de 2001, foram realizados vários fóruns de debate e estudos relacionados à organização em Ciclos e a organização em Séries. A SMED, então, decidiu ressignificar a proposta. A Rede passava pelo *primeiro movimento* de reestruturação dos ciclos. O redimensionamento dos Ciclos de Aprendizagem estava sendo acompanhado por professores, coordenadores, diretores e pais.

Com base nestes fóruns e debates, houve a busca de ressignificação da organização curricular, passando a existir: o ciclo I com três anos (de seis a oito anos e 11 meses de idade); o ciclo II, equivalente a dois anos de escolarização (de nove a 10 anos e 11 meses de idade). Tais mudanças envolveram, a princípio, 10 escolas da zona urbana.

Nesta segunda versão da proposta dos Ciclos de Aprendizagem, o ensino passou a ser organizado nas seguintes áreas do conhecimento: Conhecimentos Lingüísticos, Raciocínio Lógico Matemático, Ciências Naturais, Ciências Socioculturais, Atividades Artísticas e Desportivas. Dentre as modificações relativas à própria estrutura escolar por ciclos, no que diz respeito à enturmação por idade, destaco algumas particularidades que passaram a caracterizar a escola ciclada deste município:

a) constituição das turmas de progressão¹⁸, as quais eram classes de circulação entre os ciclos;

b) incorporação dos professores de apoio à aprendizagem, destinados a realizar um trabalho com os alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem durante as etapas do ciclo;

c) capacitação permanente dos profissionais da escola;

d) avaliação, que passou a objetivar a formação, pautando-se em instrumentos como pareceres descritivos, a auto-avaliação, o conselho de classe;

e) promoção interciclo, sendo que ao final de cada ciclo, caso o aluno não tenha adquirido as competências e habilidades necessárias para promoção, deveria ser encaminhado para as turmas de progressão;

f) enturmação por idade e por nível de desenvolvimento formativo, observando critérios como: idade, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento sócio-histórico-cultural e afetivo. Dois aspectos destas inovações merecem ser destacados. O primeiro refere-se às turmas de progressão. Segundo consta na proposta:

Todo educando terá direito à terminalidade de estudos, devendo acompanhar o avanço de sua turma e, quando apresentar dificuldades de aprendizagem, deverá ser encaminhado às Turmas de Progressão. (SMED, 2002, p.3)

Assim, as turmas de progressão, além de receberem os alunos com defasagem de idade e escolaridade, acabaram tornando-se o espaço destinado aos alunos com dificuldades de aprendizagem. O segundo aspecto refere-se aos professores de apoio à aprendizagem. Consta na proposta que:

Os alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem durante as etapas dos Ciclos, serão atendidos, em turno oposto, por um professor que promoverá **atividades que possibilitem seu avanço** para os outros níveis com sucesso (SMED, 2002, p. 3)

Todavia, não havia nas escolas da rede municipal um profissional específico para realizar tais atividades objetivando o avanço dos alunos. Na prática, esta função acabou sendo assumida pelos próprios professores das turmas de progressão, os quais foram designados pela SMED para voltarem em turno oposto ao de trabalho, com o intuito de promover, junto aos alunos dos ciclos I e II que encontravam dificuldades em acompanhar as atividades, um tipo de *reforço escolar*, que se caracterizava por ser uma continuidade das atividades realizadas em sala de aula. Segundo os relatos, grande parte dos sujeitos que recebiam o reforço escolar eram alunos das turmas de progressão

3.2.2 Segundo momento: Ciclos de Formação Humana (2006)

No ano de 2005, a proposta dos Ciclos de Aprendizagem passou por novo processo de reestruturação. Assim, houve tentativas com relação a: ampliação em mais um ano do Ciclo II, que passaria a englobar as idades de nove, 10 e 11 anos e 11 meses; implantação do Ciclo III para as idades de 12, 13 e 14 anos e 11 meses em duas escolas da Rede. Neste sentido, seria acrescentado aos conhecimentos lingüísticos do ciclo II, a

Língua Estrangeira; e organizar-se-ia o Ciclo III em áreas de conhecimento. Estas áreas seriam Linguagem (Português, Inglês, Arte, Ensino Religioso), Ciências Físicas e Naturais (Matemática, Ciências) e Ciências Humanas (História, Geografia, Educação Física).

Associada a esta tentativa de ampliação dos ciclos em Vitória da Conquista, encontra-se também a mudança do nome: os Ciclos de Aprendizagem passaram a ser designados **Ciclos de Formação Humana**, estando na base desta mudança o estudo do desenvolvimento do ser humano (neurociências, psicologia, psicolinguística) e sua inserção no contexto sociocultural (antropologia, sociologia, comunicação), que exige formas de organização dos tempos de aprender (SMED, 2005).

Esta nova proposta pretendeu reestruturar as escolas, a partir do ano de 2006, da seguinte forma: *Ciclos I* - alunos com idade de seis, sete, oito anos e 11 meses; *Ciclo II* - alunos com idade de nove, 10, 11 anos e 11 meses; *Ciclo III* - alunos com idade de 12, 13 e 14 anos e 11 meses (SMED, 2005, p.6).

A transformação do Ciclo de Aprendizagem em Ciclo de Formação Humana em Vitória da Conquista pautou-se em modelos de organização em ciclos considerados bem sucedidos no cenário nacional, tais como a escola ciclada de Belo Horizonte.

É necessário acrescentar que a escola ciclada de Belo Horizonte, também conhecida como Escola Plural tinha/tem, segundo Castro (2000), no contexto de sua constituição como principal objetivo, garantir a escolarização de todos e, ao mesmo tempo, assegurar a formação de todos. Ainda segundo essa autora, a escola ciclada de Belo Horizonte propõe uma mudança radical nas estruturas excludentes, discriminatórias e hierarquizadas das instituições escolares, possibilitando a construção de uma escola mais democrática e igualitária. Nesta organização, são previstas: respeito à diversidade dos ritmos de aprendizagem; garantia da permanência do aluno através de aprendizagens significativas; ênfase no desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, tais como o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Em nível de operacionalidade, a escola ciclada de Belo Horizonte eliminou o regime seriado e instituiu três ciclos de formação básica, agrupando as crianças de acordo com sua faixa etária.

Os entrevistados ligados à SMED relataram que com esta nova versão da escola ciclada em Vitória da Conquista, objetiva-se a construção de um espaço mais incluyente, onde o aluno seja o centro do processo, em modo semelhante ao salientado por Castro (2000), em estudo sobre a escola ciclada de Belo Horizonte. Ainda, os

professores, diretores, coordenadores consultados nas escolas, revelaram que se sentem despreparados e receosos com a implantação dos Ciclos de Formação Humana.

Parte dos sujeitos consultados queixou-se de que a mudança tem sido instaurada de *cima para baixo*. Neste sentido, Gomes (2003) alerta que a participação dos professores é essencial para a mudança. Segundo este, “não adianta tratar o professor como objeto nem na escola tradicional, nem na escola renovada”(p.42). Gomes (ibidem) ainda acrescenta que inovações tão delicadas exigem envolvimento pleno do magistério.

Uma outra queixa apresentada pelos professores, diretores e coordenadores das escolas refere-se à falta de participação/informação dos alunos e dos pais neste processo de mudança de propostas dos Ciclos de Aprendizagem para o de Formação Humana. Neste sentido, Gomes (2003, p. 42) acrescenta que “igualmente, são importantes dois atores, a serem convencidos dos propósitos e das vantagens das inovações: os alunos e as suas famílias”.

De acordo com os sujeitos consultados, neste novo momento da proposta de ciclos conservou-se muito da dinâmica e das inovações iniciadas na proposta dos Ciclos de Aprendizagem. Entretanto, algumas modificações vêm sendo sugeridas, tais como:

- a) a jornada ampliada, oferecida em contraturno, destinada aos alunos do ciclo II que necessitam de intervenção pedagógica para ampliar seus conhecimentos;
- b) o trabalho por meio dos projetos didáticos²¹, tema gerador²², complexo temático²³, com o intuito de promover a interdisciplinaridade;
- c) a enturmação do educando e organização das classes obedecendo ao exclusivo critério da idade do educando;
- d) o avanço interciclo, devendo este se dar de forma contínua, não permitindo a retenção dos alunos nos ciclos;
- e) as turmas de progressão desaparecem nesta proposta, as quais terão seus alunos reagrupados conforme seus pares de idade.

É importante ressaltar que, dentre as inovações sugeridas pela nova proposta, o trabalho por meio dos projetos didáticos, tema gerador, complexo temático com o intuito de promover a interdisciplinaridade apresentado pela proposta dos Ciclos de Formação Humana ainda não são práticas do cotidiano das escolas observadas. Por meio das observações e das entrevistas com os sujeitos, percebemos que estes parecem

não saber que tais dinâmicas metodológicas de trabalho foram/são sugeridas pela nova proposta.

3.2.3 Retomando as linhas: Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação Humana

Retomando as linhas deste primeiro eixo de análise referente à reestruturação curricular da Rede Municipal de Vitória da Conquista, gostaria de destacar alguns aspectos percebidos como favoráveis pelos entrevistados, no contexto dos Ciclos de Aprendizagem e dos Ciclos de Formação Humana. No primeiro aspecto, destacaram-se a ênfase dada à formação/capacitação permanente dos professores e a jornada ampliada de estudos (um tipo de reforço escolar), destinada a auxiliar os alunos dos ciclos I e II que encontravam dificuldades no transcorrer de sua escolarização.

No segundo aspecto, os pontos considerados positivos pelos profissionais entrevistados, instaurados pela nova proposta, estão diretamente relacionados a: modificações na dinâmica da escola, que passou a contar com aulas de xadrez, música, dança, teatro; possibilidade de encontros semanais entre os professores para estudo e planejamento das atividades; e, novamente, foi destacada a jornada ampliada, agora contando com um professor específico, o qual deverá desenvolver atividades de letramento, raciocínio lógico-matemático, atividades artísticas e desportivas, sendo estas oferecidas para todos os alunos do ciclo II que encontrarem dificuldades durante o seu percurso de escolarização. É importante destacar que nesta nova proposta, o espaço da jornada ampliada não está sendo compreendido, tampouco caracterizado, como um momento destinado a dar continuidade às atividades desenvolvidas em sala de aula.

Ressaltados os aspectos considerados positivos, neste momento do texto, acredito ser coerente apoiar-me nas reflexões realizadas por Mainardes (2006). Nas palavras deste autor, é necessário reconhecer as diferenças entre as propostas de Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação. Os Ciclos de Aprendizagem representam uma ruptura menos radical, pois mantêm a reprovação ao final de dois ou três anos de ciclos, as mudanças propostas no currículo e na metodologia são mais superficiais, ou seja, nesta forma de organização ainda prevalecem as propostas de organização conservadoras da “escola tradicional”. Tal conservação permitiu, no município enfocado, a continuidade de processos de reprovação de muitos alunos, o que evidencia a continuidade de um currículo pouco flexível. Por sua vez, a tentativa de implantação dos Ciclos de Formação tem representado uma ruptura mais radical, pois objetiva

eliminar totalmente a reprovação no ensino fundamental. Ainda conforme Mainardes (2006), nesta proposta há geralmente um investimento mais intenso na formação continuada dos professores, uma mudança mais radical no currículo e nas orientações metodológicas para o ensino e aprendizagem, tais como projetos de trabalho (Belo Horizonte) e complexos temáticos (Porto Alegre).

4 Aproximando territórios “redesenhando” mapas: RME de Porto Alegre-RS e Vitória da Conquista-BA

As experiências apresentadas neste texto nos mostram as possibilidades de transformação da escola. Entretanto, é necessário salientar que os ciclos, como uma forma de organização escolar e de desenvolvimento do currículo, sob uma perspectiva democrática e inclusiva, encontram-se em pleno processo de construção. Uma construção que depende da participação de toda a comunidade escolar. A organização por Ciclos, sobretudo, oportuniza que se coloque em xeque concepções e práticas que já não dão conta de atender a uma demanda escolar diversificada que tem encontrado inúmeras alternativas de aprendizagem e conhecimentos fora da escola.

É possível percebermos que as inovações tanto na organização escolar quanto em algumas práticas pedagógicas, favoreceram a muitos alunos, sobretudo àqueles que tendencialmente estariam afastados da escola, a potencializarem suas aprendizagens e descobriram que são capazes de aprender. É preciso enfatizar a importância da docência compartilhada, seja com professor de apoio, seja com professor itinerante, pois essa situação permite olhares diferentes ao contexto de sala de aula e, principalmente, oportuniza os professores a compartilharem suas dúvidas, suas intenções de ensino.

Ambas as redes estudadas apostaram na amplitude de apoios pedagógicos tanto para o professor como para os alunos. Salas de Integração e Recursos, Laboratórios de Aprendizagem, Professores de apoio ou itinerantes, mudanças no modo como pensar e representar a avaliação da aprendizagem. No entanto, nos perguntamos o porquê de muitos alunos estarem chegando aos anos finais de sua escolarização, sem terem acesso aos conhecimentos básicos, como ler, escrever, interpretar textos, resolver desafios matemáticos, etc.

Não podemos dizer que a questão da não aprendizagem está na organização por ciclos ou por séries. Podemos afirmar que muitas inovações que foram implantadas nos ciclos desacomodaram discussões que há muito não se fazia na escola, como por

exemplo, afinal qual o sentido da repetência? O que ensinar aos nossos alunos? Como ensinar?

Finalizamos esse artigo afirmando que a mudança da escola seriada para aquela ciclada evoca uma ressignificação de nossas crenças e valores historicamente construídos. Tal ressignificação é de um nível muito mais complexo, pois representa deslocamentos epistemológicos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.
- AZEVEDO, José Clóvis de. Escola Cidadã: políticas e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Educação não é privilégio: anais**. Caxambu: ANPED, 2000. Trabalho encomendado.
- BAPTISTA, Cláudio R. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In MOLL, Jaqueline (Org.) **Ciclos na escola, tempos na vida: Criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.191-207.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Infância, escola e uma nova compreensão de temporalidade. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Ciclos na escola, tempos na vida: Criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 65-71.
- BARRETO, E. S. de S.; SOUSA, S.Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v 30, p31-50, jan./abr.2004.
- BATESON, Gregory. **Una unidad sagrada: paso ulteriores hacia una ecologia de la mente**. Barcelona: Gedisa, 1999.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed. 1994.
- CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. Escola Plural: a função de uma utopia. In REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Educação não é privilégio: anais**. Caxambu: ANPED, 2000. Trabalho encomendado.
- CHRISTOFARI, Ana Carolina. Avaliação da Aprendizagem e Inclusão Escolar: trajetórias nos Ciclos de Formação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2008. UFRGS, 2008. Dissertação de Mestrado.
- FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 25, p. 30-38, jan/fev/mar/abril, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1982.
- GLORIA, Dila Maria Andrade; MAFRA, Leila de Alvarenga. A prática da não retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 30, p.31-50, maio/agos, 2004.
- GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: uma análise dos percursos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo n. 25, p. 39- 52 Jan/fev/mar/abri, 2003.
- KRUG, Andréia. **Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. **Méritos e Pecados do Ciclo no Ensino Fundamental:** Análise da Implantação do Ciclo de Aprendizagem nas Escolas da Rede Municipal de Vitória da Conquista. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Ciências Sociais. São Paulo, 1999.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura perspectivas para a pesquisa. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 32, p. 11-30, jan/fev/mar/abr, 2005.

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança. In MOLL, Jaqueline (Org). **Ciclos na escola, tempos na vida.** Criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.101-111..

PERRENOUD, Philippe. **Os Ciclos de Aprendizagem:** um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XAVIER, Maria Luisa M. **Turmas de progressão na escola por ciclos:** contribuições para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org). Ciclos na escola, tempos na vida. Criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.167-190.

_____. **Os Incluídos na Escola:** o disciplinamento nos processos emancipatórios. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2003. UFRGS, 2003. Tese de Doutorado.