
A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA BALDOÍNO MELO – ORIXIMINÁ-PA

Raimundo Nonato Cância

(Universidade Federal do Pará -UFPA)

Maria Josefa Távora

(Universidade Federal do Pará -UFPA)

Ana Paula Cância

(Universidade Norte do Paraná - UNOPAR)

Resumo: O propósito deste artigo é mostrar qual a repercussão do processo de organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem na prática do professor dos anos iniciais da EMEF Baldoíno Melo – Educação do Campo - Oriximiná-PA. A fim de conduzir este estudo, entrevistamos dois professores da referida escola que adotam essa perspectiva de ensino. Nosso objetivo foi verificar se as inovações propostas foram realmente assimiladas e incorporadas à prática de ensino, identificar como se desenvolveu o processo de desconstrução da organização seriada e sua lógica no espaço escolar e interpretar os fatores que interferem no processo de organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem. Neste Estudo de Caso fica evidente que as inovações propostas pela Escola Ciclada não foram assimiladas por todos os docentes e foram parcialmente incorporadas à prática do professor.

Palavras-chave: Ciclos de Aprendizagem. Seriação. Educação do Campo. Ensino Fundamental.

SCHOOL ORGANIZATION IN LEARNING CYCLES: AN ANALYSIS OF
EARLY YEARS EXPERIENCES AT A RURAL SCHOOL NAMED ‘EMEF
BALDOÍNO MELO – EDUCAÇÃO DO CAMPO’ IN THE CITY OF
ORIXIMINÁ-PA

Abstract: This article aims to show the repercussion of the school organization in learning cycles within the practice of early years teachers at a rural school named ‘EMEF Baldoíno Melo – Educação do Campo’ in the city of Oriximiná-PA. To conduct this study, we interviewed two teachers of this school that adopt this teaching perspective. Our goals were to verify if the proposed innovations were really assimilated and incorporated into teaching practice, identify how series-based organization and its school structure were deconstructed, and interpret the factors that interfere in the process of school organization in learning cycles. In this case study, it was evident that the innovations proposed by the cycle-structured school were not assimilated by all of its teachers and were only partially incorporated into teaching practice.

Keywords: Learning Cycles. Series-based Education. Rural and Remote Education. Elementary Education.

Introdução

Dentre as formas de organização curricular, as mais frequentes nas escolas brasileiras são denominadas de regime seriado e regime em ciclos. A organização da escola em Ciclos de Aprendizagem tem provocado discussões nos mais diversos segmentos educacionais, devido, em muitos casos, à forma como foi implantada ou é conduzida a organização da escolaridade nesta perspectiva.

Atualmente, as pesquisas têm levantado questões que foram muito pouco mencionadas; por exemplo, o caso da organização e gerência do tempo e do espaço na instituição escolar. Muitos são os objetos de inúmeras análises e debates acadêmicos, na medida em que cada grupo de estudiosos, pesquisadores e professores das redes públicas e privadas de ensino, assumem posições a favor ou contra essa forma de organização curricular.

A escola em Ciclos propõe que sejam abandonadas práticas como a atribuição de notas e o uso de provas e exames como critérios para aprovação ou reprovação dos alunos. De modo geral, a política de Ciclos fundamenta-se nos princípios da avaliação formativa, da avaliação emancipatória ou outros modelos de avaliação, nos quais a preocupação é garantir a melhoria da aprendizagem.

A transformação prescrita pelos Ciclos, enquanto proposta educativa, visa romper com a seriação e, conseqüentemente, com a desarticulação do currículo, propondo que ele seja organizado de maneira contínua, com a reestruturação do tempo e do espaço escolar. De modo geral, trata-se de uma tentativa de minimizar o quadro de fracasso escolar que vem acompanhando o sistema escolar brasileiro, que hoje atende quantitativamente, mas de maneira precária no que se refere à qualidade.

O grande desafio é que todos os alunos atinjam os objetivos no final da formação escolar (Ciclo) ao mesmo tempo, pois o Ciclo adota o princípio de que todos são capazes de aprender em determinado tempo. Essa organização de ensino requer mudança de postura do educador, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, considerando que cada aluno possui um determinado tempo, resultante de sua história de vida que interfere na construção de seu conhecimento.

Esta proposta de ensino foi implantada em Oriximiná (PA) no ano de 2009, na Educação do Campo, pela Secretaria Municipal de Educação, devido aos altos índices de reprovação registrados. Foram realizadas formações para orientar os professores em como trabalhar nesta nova possibilidade. No entanto, ainda não há estudos que analisam ou refletem sobre esta questão no município.

Desta forma, deseja-se, com este estudo, verificar se as inovações propostas foram realmente assimiladas e incorporadas à prática do professor, identificar como se desenvolveu o processo de desconstrução da organização seriada e sua lógica no espaço escolar e interpretar os fatores que interferem no processo de organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem na EMEF Baldoíno Melo - Educação do Campo - Oriximiná-PA.

Diante do crescimento constante de pesquisas e publicações, argumentamos que o levantamento e a análise aprofundada de pesquisadores como Perrenoud (2004), Mainardes (2007), Lima (2000) e outros adquirem significado e relevância. Em primeiro lugar, porque podem contribuir para se obter uma avaliação dos possíveis avanços da produção acadêmica para uma maior compreensão da política de ciclos, bem como para o debate sobre ela.

Acreditamos que este estudo possa levantar reflexões acerca das práticas educativas nas escolas do campo, onde a organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem foi implantada no município de Oriximiná-PA, no sentido de levar à reorientação do fazer pedagógico.

Trajatória e desafios dos ciclos escolares no Brasil

A organização da escola em séries anuais passa pela concepção da lógica temporal e está articulada ao entendimento de currículo fragmentado, classificatório, excludente e homogeneizador. Essa lógica da escola data a partir do século XVI, em que os sistemas de ensino foram instituídos de forma sequenciada, em escadas cujos degraus são anuais. O regime seriado predominou em nossas escolas a partir do final do século XIX até o início da década de 80 do Século XX, quando passou a ser problematizado por ter seus fundamentos vinculados à pedagogia tradicional.

Barreto e Mitrullis (2004) evidenciam que o debate em torno da criação de políticas de não reprovação teve início no final da década de 1910 e que experiências pioneiras foram introduzidas no final da década de 1950. Historicamente as iniciativas com ciclos de aprendizagem têm, como marco, as décadas de 1960 e 1970, sendo pioneiras as experiências nos estados de Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina e Minas Gerais, que receberam forte influência dos movimentos liderados pelos Estados Unidos e Inglaterra na implementação de políticas curriculares inovadoras, com base no sistema de avanços progressivos, adotado nas escolas básicas desses países.

A concepção de Ciclo referenda-se numa proposta de reformulação da estrutura curricular da escola, fundamentada nos estudos de Piaget e nas

contribuições da sociolinguística, psicolinguística e do sociointeracionismo vygotskiano, com orientações comportamentalistas que teve como pioneiras Emília Ferreiro e Ana Teberoski. O enfoque na alfabetização volta-se para uma nova abordagem da leitura e da escrita, no contexto de letramento, considerando os determinantes sociais e culturais da aprendizagem.

A implantação de Ciclos de Aprendizagem no Brasil ancora-se legalmente no Artigo 23 da Lei Federal nº. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que determina que:

a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

A lógica de organização dos tempos escolares por Ciclos passa por uma política curricular do sistema de ensino que pretende ser uma nova forma de compreender e de praticar o currículo, numa perspectiva democrática e inclusiva. As demais possibilidades (grupos não seriados e outras formas diversas) dependerão das condições que possuem as unidades escolares, do número de alunos a serem atendidos e, sobretudo, da capacidade de gestão educacional para cumprir os objetivos a que se propõe.

Esta flexibilidade contida na atual LDB ainda representa algo novo para as escolas e para os profissionais da educação, formados em regimes seriados, num contexto histórico que fez prevalecer essa forma de organização curricular por cerca de cem anos. Perrenoud (2004) define o ciclo de aprendizagem como um meio para ensinar melhor e lutar contra o fracasso escolar e as desigualdades. Para o autor, uma das razões para a escolha de Ciclos plurianuais diz respeito à possibilidade de atender as crianças de forma diferenciada, atentando para as múltiplas diferenças.

Apesar da recontextualização discursiva acerca dos Ciclos, estudos evidenciam que as práticas educativas no âmbito dessa política permaneceram muito próximas do paradigma tradicional de seriação, traduzindo-se no modo simplificador e repetitivo como é tratado o conhecimento, nas relações de mando e obediência que se estabelecem no interior das escolas e, principalmente, nos processos avaliativos marcados ainda pela ideia de que todos os alunos devem apresentar o mesmo nível de desenvolvimento ao final do Ciclo.

Mainardes (2007), que já produziu importantes estudos sobre a organização do ensino em Ciclos no Brasil, além de examinar a bibliografia disponível sobre o tema, recorre à contribuição teórica de importantes autores do exterior para explorar e problematizar impactos dos Ciclos, permitindo uma

apreensão do processo de implementação da política que vai desde a elaboração da proposta até a chegada à sala de aula.

Embora apresente as críticas que têm sido apontadas a esse modelo, ele considera que se pode orientar análises da trajetória de políticas e programas educacionais, sem incorrer em limitações de teorias que, ou são deterministas quanto ao papel do Estado, ou são localistas ao enfocarem apenas as consequências e apropriações das políticas em níveis mais imediatos.

Para o autor, "o modo como a política foi implementada (de cima-para-baixo) e a falta de oportunidades legítimas de participação dos professores representaram obstáculos relevantes" (MAINARDES, 2007, p. 21). Não seria, portanto, correto afirmar, segundo o autor, que há resistência dos professores aos Ciclos, pois o que em geral sucede é uma produção textual e discursiva da política que ignora, total ou parcialmente, outras vozes e interesses do processo educacional.

Lima (2000) atenta para a necessidade de averiguar o material de apoio pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem, a distribuição do tempo, a quebra de regularidade, a reformulação da avaliação para atender a ideia processual de construção do conhecimento, considerando a possibilidade de o primeiro eixo do processo de escolarização ser alterado pela implantação de ciclos (LIMA, 2000).

Em termos práticos, esses modelos recomendam a utilização das informações obtidas por meio da avaliação para reorientar o processo de ensino-aprendizagem, objetivando garantir a progressão contínua da aprendizagem dos alunos dentro do Ciclo. Geralmente, as formas avaliativas mais convencionais não são totalmente proscritas, mas resignificadas. O progresso dos alunos é registrado em fichas, pareceres, relatórios descritivos ou em outras formas que privilegiam aspectos qualitativos do processo de aprendizagem. Nesse sentido, Mainardes (2007, p. 194), argumenta que:

[a] política de ciclos possui uma retórica progressista e, na maioria dos casos, tem sido implementada por partidos progressistas. Apesar disso, muitas vezes, a implementação dessa política não tem levado a avanços significativos no que se refere à consolidação de princípios e valores fundamentais, tais como democracia, igualdade e inclusão. O campo das pedagogias críticas no Brasil precisa ser reforçado tanto nos seus aspectos teóricos quanto práticos.

Para a escola em Ciclos constituir-se em uma mudança essencial e não apenas meramente formal, Mészáros (2005) pressupõe uma revisão da concepção de currículo (que não está desconectada de uma concepção de homem e sociedade), metodologia, avaliação, organização do trabalho pedagógico e da

formação permanente dos professores. Essas dimensões têm paridade e estão bastante relacionadas.

Segundo Lima (2000), não se consegue obter resultados significativos na melhoria da aprendizagem dos discentes em vista das 'exigências da divisão de tempo na instituição' impostas pelas políticas públicas que não são questionadas por aqueles que a executam. O Ciclo de Aprendizagem, dessa forma, representa um meio de o professor ensinar melhor, combater o fracasso escolar, sendo, portanto imprescindível que os objetivos a serem alcançados, ao final de cada percurso, sejam claramente definidos, constituindo-se em contrato para professores, alunos e pais.

Metodologia da Pesquisa

Caracterizamos esta pesquisa como um Estudo de Caso. Para André (2005, p. 35), na educação, o Estudo de Caso pode contribuir para os problemas da prática educacional. Para a autora, a vantagem é que o pesquisador não parte de um esquema teórico fechado que limita suas interpretações e impede a descoberta de novas relações, mas possibilita novas descobertas e traz aspectos novos à problemática.

A pesquisa é de cunho qualitativo e, segundo Gamboa e Santos (2002), nesta abordagem o pesquisador tenta compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações, tarefa esta realizada segundo uma compreensão e interpretação das pessoas, expressas por meio da linguagem, dos gestos, etc. No dizer de Gamboa e Santos (2002, p. 43), o pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá à sua ação.

Para levantar indicadores sobre o processo de organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem e sua repercussão na prática do professor da EMEF Baldoíno Melo, lançamos mão de entrevista semi-estruturada, realizada com dois professores concursados que atuam na referida escola da rede municipal de ensino. Após longas horas de conversa, as entrevistas nos ajudaram a entender não somente como se desenvolve a proposta na Educação do Campo no município, mas também valores, atitudes e as próprias indagações dos entrevistados.

Neste trabalho também realizamos análise documental de documentos nos quais foi registrada a ação dos grupos e os princípios norteadores de seus trabalhos. O documento base utilizado para estudo foi o Projeto intitulado 'Ciclos de Aprendizagem: reorganizar o tempo, o espaço, os conteúdos, e as metodologias da Educação do Campo, das Águas e das Florestas de Oriximiná-

PAⁱ, produzido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para orientar a implantação legal dos Ciclos no município. O documento foi importante no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas nas entrevistas. Para Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, “seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Para que seja resguardada a identidade dos entrevistados neste estudo, eles serão identificados como Professor A e Professor B. O professor A não possui formação em Magistério na Modalidade Normal e trabalha na Escola Baldoíno Melo desde 2009, quando foi contratado. Está cursando licenciatura (Matemática-Física) em uma universidade pública e atua em turmas de 1º e 2º Ciclos. O professor B possui formação em Magistério na Modalidade Normal, cursa licenciatura em Letras (Português-Inglês) em uma universidade pública. É concursado na rede municipal de ensino e é docente na referida escola há dez anos, onde trabalha com turmas de 1º e 2º Ciclos.

O processo de organização da escolarização em ciclos de aprendizagem na educação do campo de Oriximiná

O Projeto Ciclos de Aprendizagem de Oriximiná (2009) orienta que os altos índices de reprovação escolar na Educação do Campo do município levaram a Secretaria a procurar meios para combater o fracasso escolar. Assim esta questão é exposta nesse documento:

A Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná, neste ano de 2009, com vistas a encontrar alternativas para a crescente seletividade, exclusão social, aperfeiçoar o trabalho pedagógico dos docentes da rede municipal de ensino, avançar no processo ensino-aprendizagem, resolver o problema da elevada distorção idade/série e os altos índices de reprovação presentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, desenvolveu projetos e estudos que culminaram no desejo de implantação da organização do tempo e espaço escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas do Campo do município, em Ciclos de Aprendizagem (SEMED, 2009, p.07).

Desta forma, a problemática apresentada na Educação do Campo buscou na organização da escolaridade em Ciclos uma possibilidade de resolver tais problemas, haja vista que “o modelo de organização das Escolas do Campo de Oriximiná não dá conta do cotidiano escolar” (SEMED, 2009, p. 07) naquela realidade.

De acordo com Lima (2000), a implantação de Ciclos não é a solução para se resolver o fracasso escolar e não vem como mera contraposição à seriação. Ao contrário, trata-se de uma proposta de reformulação da estrutura escolar que “sustenta um processo contínuo constituído pelas atividades de ensino e as atividades necessárias para a aprendizagem, levando, assim, ao desenvolvimento humano de todos os educandos” (LIMA, 2000, p. 4).

A estrutura dos Ciclos adotada na Educação do Campo - Escola Baldoíno Melo – assim como nas demais instituições de ensino do município, segue as regras gerais: não existe mais a seriação nos anos iniciais e acaba a repetência ao final do ano letivo. Os alunos são matriculados nos Ciclos conforme a idade. O primeiro Ciclo é constituído de três fases: na primeira, estão os alunos de seis anos; na segunda, os alunos de sete anos; e na terceira, os alunos de oito anos (SEMED, 2009).

Quando os alunos saem da terceira fase do Primeiro Ciclo, eles são encaminhados para o Segundo Cicloⁱⁱ, que é constituído de duas fases. Na primeira, estão os alunos de nove anos e, na segunda, os alunos de dez anos. O final do segundo Ciclo equivale ao 5º ano do Ensino Fundamental. Terminado este Ciclo, os alunos entram no sistema seriado, como ainda é formado o sistema dos anos finais do Ensino Fundamental na Educação do Campo.

Para que este regime fosse implantado no município, em janeiro de 2009, a SEMED reuniu os professores do Campo para falar da proposta, assim como o Conselho Municipal de Educação e convidou dois especialistas de Belém-PA para encaminhar uma formação junto aos docentes sobre os Ciclos de Aprendizagem. Este curso ocorreu em uma semana e teve a participação de muitos educadores da rede.

A proposta fazia parte de um projeto maior para a Educação do Campo do município, projeto denominado ‘Escola Cabocla’, onde estão reunidas todas as ações da SEMED para o desenvolvimento da educação naquele contexto rural. Assim, foram formulados novos conteúdosⁱⁱⁱ, com a orientação dos especialistas, para os Ciclos de Aprendizagem, destacando-se que, no primeiro e no segundo Ciclo, deve-se trabalhar o processo de alfabetização, os conceitos e operações básicas da Matemática com os alunos.

Na proposta de organização legal encaminhada pela SEMED ao Conselho Municipal de Educação de Oriximiná (COMEO), que faz parte do “Projeto Ciclos de Aprendizagem”, consta que o Primeiro Ciclo, com duração de três anos, corresponderá ao período característico da infância; o Segundo Ciclo, com duração de dois anos, compreenderá o final da infância e o início da pré-adolescência. Destaca-se que:

Para que a rede municipal de ensino possa atender a demanda e as especificidades da zona rural do município de Oriximiná, haverá possibilidade de organizar os anos no sistema multiciclado, que é a junção de dois anos na mesma turma, e no sistema multiseriado, que é a junção de dois ou mais anos na mesma turma (SEMED, 2009, p.37).

Além de ser determinada a idade de ingresso em cada Ciclo, também fica estabelecida a progressão continuada como um regime que possibilita ao aluno avanços sem mecanismos de retenção no processo intraciclo (SEMED, 2009p.38). A progressão continuada em cada ano deverá ser encaminhada por meio de um relatório, juntamente com o parecer final do aluno. Entre outras observações importantes que constam no documento, é descrito que a sistemática de avaliação do processo ensino-aprendizagem deverá ser definida no regimento das escolas e nos projetos político-pedagógicos. Ainda sobre o processo de avaliação, consta do 'Projeto Ciclos de Aprendizagem':

Os relatórios de avaliação devem representar a análise e a reconstituição da situação vivida pela criança na interação com o professor. Os relatórios representam, ao mesmo tempo, reflexo, reflexão e abertura a novas possibilidades [...] a avaliação final de processo ensino-aprendizagem nas escolas do Campo de Oriximiná, no 1º e no 2º Ciclo, deverá seguir as orientações gerais da LDB vigente, e se dará por meio de parecer descritivo, ou relatório de avaliação (SEMED, 2009, p.34).

Sobre tais procedimentos, Mainardes (2007, p. 70) destaca:

[...] a política de Ciclos pode ser implementada com objetivo de racionalizar fluxo de alunos e reduzir as taxas de reprovação (caráter conservador) ou como parte de um conjunto de medidas que objetivam a criação de um sistema educacional mais igualitário, democrático e mais adequado aos anseios da classe trabalhadora (caráter transformador).

Destaca-se que a organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem na Educação do Campo exigiu uma série de medidas que ainda continuam a se alinhar a esta nova possibilidade. Muitas informações necessárias para orientar os docentes na prática de ensino neste processo, principalmente sobre a adequação dos conteúdos, constam no documento. No entanto, os professores entrevistados não demonstraram ter conhecimento deste Projeto, e as informações acerca dele são repassadas nas formações que acontecem mensalmente na SEMED.

O que revelam as experiências docentes acerca dos ciclos de aprendizagem na EMEF Baldoíno Melo – Oriximiná-PA?

Consideramos que a formação profissional também é importante para os processos de mudança, pois, sem o envolvimento dos que fazem parte do processo, as resistências e ideias equivocadas acabam permeando o contexto escolar. Sobre como se dá o processo de formação para atuar na Escola Ciclada, o professor B e o professor A assim se expressaram:

Isso acontece continuamente. Todo mês recebemos essa formação por parte da SEMED, ela dá atenção especial para o pessoal da zona rural. A partir disso, começamos a aplicar as novas metodologias em sala de aula (Professor B).

Todo final de mês temos encontros com os professores da SEMED. Às vezes alguns vêm de fora. Somente no mês de julho é que não temos encontros, porque estudamos faculdade (Professor A).

Podemos perceber, nas falas dos professores A e B, que todo mês a SEMED os reúne para dar apoio a esse processo. Observamos que esta instituição tem empreendido esforços para que os professores da Escola Baldoíno Melo estejam conheçam plenamente o novo processo e empenhem-se em desenvolver novas competências. Este trabalho sistemático é importante para diminuir a ideia de imposição. Se os ciclos forem impostos, sem a adesão dos professores, estes se limitarão a adaptar marginalmente suas rotinas, procurando recriar um ambiente de trabalho estável, não muito diferente de seus hábitos.

Essa rotina mostra o trabalho empreendido pela necessidade de mudança na cultura escolar no que se refere a ideias, concepções e posturas dos docentes face à implementação desta nova política educacional. Isso é percebido claramente pelo professor B ao afirmar:

O processo de formação é uma estratégia da secretaria de educação juntamente com seus membros administrativos [...] chegaram a um consenso que era isso preciso para melhorar a educação do município. Na verdade foi aplicada e deu certo, fruto disso é o IDEB do município (Professor B).

Todavia, Perrenoud (2004) afirma que o grande desafio não está na implantação dos Ciclos, mas nas competências e nas forças investidas para fazê-los funcionar bem. A expressão 'funcionar bem', para ele, representa o desejo de que os ciclos, de fato, mudem a lógica exclusiva do ensino homogeneizado/homogeneizante, ancorado no paradigma fabril e organizado por série, e possibilitem a cada aluno construir seu próprio percurso de aprendizagem seguindo seu próprio ritmo de construção de conhecimento, mas atingindo, todos eles, os objetivos de formação traçados para o final de cada Ciclo.

Quando se perguntou se as formações atendem às expectativas no sentido de diminuir as dúvidas quanto à forma de organização da escolarização na Educação do Campo e na Escola Baldoíno Melo, o professor A declarou: "mais ou menos, pois nunca acaba com as nossas dúvidas, somente vai amenizando. A

cada dia surgem novas dúvidas, mais a gente vai levando”. A expressão ‘a gente vai levando’ demonstra dúvidas e necessidade de mais acompanhamento a este professor.

Por sua vez, o professor B revelou que algo que o incomoda é a relação idade/ciclo, pois, no seu entendimento “A nova forma série e idade deixa certa dúvida, pois existem alunos que têm idade e potencial para estarem numa série mais avançada”. Pode-se observar que ainda há confusão na relação série/ano devido ao longo processo de duração do sistema seriado. Isso também se deve ao fato de a Escola Baldoíno Melo ser uma escola multiciclada, ou seja, há alunos de Ciclos diferentes em mesma turma.

Esta situação nos permite dizer que, apesar da recontextualização discursiva acerca dos Ciclos, as práticas educativas no âmbito dessa política nessa escola ainda permanecem muito próximas do paradigma tradicional de seriação. Fica evidente que isso requer outra forma de gestão do currículo, pois, na medida em que o avanço no percurso escolar é marcado por diferentes níveis de aprendizagem, a escola precisará, também, organizar espaços e formas diferenciadas de atendimento, a fim de evitar que uma defasagem de conhecimentos não se transforme numa lacuna permanente.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de uma política de formação continuada de professores que, segundo Libâneo (2007), oriente-se pela escuta das necessidades e dos interesses dos profissionais e configure-se por um processo contínuo desenvolvido nos locais de serviço, ou seja, no interior das escolas, a partir de uma reflexão coletiva e crítica de suas práticas educativas.

A este respeito Perrenoud (2004, p. 12) comenta:

A amplitude da mudança dependerá da concepção que se tem dos ciclos de aprendizagem. Essa concepção oscila entre dois extremos: - no pólo mais conservador, quase nada muda na organização do trabalho, nos programas, nas práticas de ensino-aprendizagem, na progressão, na avaliação; fala-se de ciclos plurianuais, os textos oficiais são escritos nessa linguagem, porém, na prática, operam as mesmas categorias mentais, cada um mantém sua turma e trabalha com um horizonte anual, os professores continuam a passar seus alunos para os colegas no final de ano; em certos casos, pratica-se até mesmo a reprovação dentro de um ciclo. No pólo mais inovador, os ciclos de aprendizagem são sinônimo de profundas mudanças nas práticas e na organização da formação e do trabalho escolar; é uma verdadeira inovação, que assusta uma parcela dos professores e dos pais e requer novas competências.

Sobre a prática docente a partir da escola ciclada, foi perguntado ao professor A e ao professor B como a Escola Baldoíno Melo trabalha com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Assim eles se expressaram:

Na Escola Baldoíno Melo, o aluno que ainda possui dificuldade na leitura e na escrita fica numa turma de alfabetização, separada, com outros alunos que estão com a mesma dificuldade, até que ele esteja preparado para volta. Muitos moram distantes da escola e as dificuldades são muitas. Mesmo assim, a escola juntamente com os professores dão total atenção ao aluno. Se for preciso, fazemos textos ou preparamos outros materiais para eles levarem para casa (Professor B).

Há crianças que não conhecem a letra do alfabeto no 4º e 5º ano. Eu tento ao máximo ajudar essa criança. Mas as outras que já sabem perturbam, ficam bagunçando na sala e assim fica difícil ensinar. Usamos na escola jogos para que as crianças possam aprender, mas elas não gostam muito, preferem correr e jogar bola (Professor A).

Pode-se observar claramente que o professor B é mais envolvido com as questões gerais da escola. Embora os problemas do contexto possam interferir no melhor acompanhamento dos alunos, a Escola Baldoíno Melo parece buscar meios para trabalhar com os alunos que, mesmo estando nos Ciclos, ainda apresentam problemas de aprendizagem. O professor A demonstra dificuldades na compreensão da proposta da Escola em Ciclos. Além disso, é evidente sua necessidade de orientações para desenvolver como mais habilidade a prática docente. Estas dificuldades, certamente, refletem a necessidade de formação básica para atuar na docência.

Observamos que, mesmo que os Ciclos de Aprendizagem tenham sido criados para dar mais oportunidades para que todos consigam atingir os objetivos propostos em um período maior do que no sistema seriado (que era de apenas um ano), ainda há crianças que necessitam de mais tempo para aprender determinado conteúdo. Isto é agravado naquele contexto em relação à falta de habilidade demonstrada pelo professor A.

Quando se perguntou como se dá a passagem do aluno para o ano seguinte nesta nova forma de organização da escolaridade, o professor A foi muito enfático sobre a avaliação de seu trabalho e sua percepção da progressão naquela escola:

No 4º ano eles passam direto, bom ou ruim, sabendo ou não. Eles têm que passar, é obrigatório que eles passem; no 5º ano, são avaliados por meio de relatórios (Professor A).

A avaliação crítica do professor acerca da progressão na escola demonstra que os Ciclos ainda precisam ser melhor compreendidos naquele contexto. Para ele, o essencial é que cada aluno progrida com total êxito, embora isso não tenha sido regra naquela escola. Tal questão é reflexo do que Perrenoud (1999) pontua, quando observa que não se pode mudar as representações, as práticas, as culturas profissionais por decreto.

Segundo o referido autor, conseguimos, graças a condições favoráveis, construir essa mudança em pequena escala. E complementa, afirmando que é inútil querer transmitir modelos visto que eles “serão espontaneamente adotados por todo ator informado e de boa vontade que busca uma solução racional para o mesmo problema” (PERRENOUD, 1999, p.8-9).

Quando se perguntou se o relatório de observação da aprendizagem dos alunos é uma forma adequada de registro, o professor A respondeu que não, e justificou, explicando: “porque nele a gente não pode colocar tudo aquilo que a gente está vendo. Por isso, às vezes erramos e acabamos passando pessoas que ainda não estão capacitadas” (Professor A). A resposta do professor evidencia que sua concepção de processo de avaliação é centrada em notas e, conseqüentemente, classificações dos educandos, que reforçam elementos da avaliação classificatória. Para o professor, ainda pode haver contradição no relatório de observação. É como se não houvesse relação lógica entre a prática de ensino e o que é registrado no relatório. Para o professor A, o relatório pode não expressar os problemas de aprendizagem dos alunos. Esse professor não estabelece relação entre sua prática e as deficiências de aprendizagem dos alunos.

Sobre os momentos e a frequência com que são feitos os relatórios de observação, os professores A e B responderam que os relatórios são feitos continuamente. Além de os alunos serem observados diariamente na escola, também são analisados em suas atividades extraclases. Entretanto, o professor A destacou: “quando chego em casa, faço o relatório do dia. Acho que na sala de aula a gente perde muito tempo copiando e observando. Uso um caderno para fazer minhas anotações e, no final do bimestre, faço o relatório” (Professor A).

Ao perguntar se a Escola Ciclada é realmente significativa, se o aluno aprende melhor, os professores A e B responderam:

Não posso te afirmar, depende de cada um, mas a escola ciclada requer um esforço, requer interesse do que se possa fazer pelo aluno. O que está precisando, mais importante, é que se parte da realidade do aluno (Professor B).

Eu acredito que não tem diferença porque depende do professor querer ensinar e o aluno querer aprender. Existem professores que trabalham com turmas desde o 1º até o 4º e 5º ano. Eles dizem que dá certo o modo de aprendizagem deles, só que eu fico duvidando como será que esse professor trabalha (Professor A).

Para Perrenoud (2004), o Ciclo de Aprendizagem representa um meio de o professor ensinar melhor, sendo, portanto, imprescindível que os objetivos a serem alcançados ao final de cada percurso sejam claramente definidos, constituindo-se em contrato para professores, alunos e pais. A dúvida sobre a eficácia do trabalho dos outros professores, explicitada pelo professor A,

demonstra que seus objetivos para o final de cada ano ou Ciclo nem sempre são alcançados.

Neste caso, entendemos que o acompanhamento sistematizado *in loco*, somado à formação profissional, pode trazer referências para mudança, pois, sem o envolvimento dos que fazem parte do processo, as resistências e ideias equivocadas acabam permeando o contexto escolar. Ao que nos parece, para o professor A, boa parte das inovações ainda estão no papel e pouco interferem nos funcionamentos tradicionais do sistema seriado.

Conclusão

A pesquisa mostrou que, entre os docentes pesquisados na Escola Baldoíno Melo, um deles possui melhor entendimento da organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem. Para outro professor, o sistema de Progressão Continuada ainda é visto como progressão automática. Isso demonstra que, para ele, o modelo mais próximo e possível de ser seguido é a seriação, uma vez que fica evidente a necessidade de tempo, formação e, conseqüentemente, construção de novas significações para que possam ocorrer distinções.

A reprovação, para o professor A, é concebida como indicador de aprendizagem e ainda é vista como fator articulador para o sucesso da proposta. Para este docente, ainda não houve rupturas com a organização escolar seriada e também com a reprovação, pois essa aparece como 'elemento' marcante na organização em Ciclos.

Quando se critica e se nega a organização da escola em Ciclos, tendo como justificativa que o aluno 'passa de ano' sem saber conteúdos básicos, aparecem argumentos em favor do sistema seriado. Este docente não estabelece relação com sua prática de ensino e coloca em questão a falta de acompanhamento e condições favoráveis para o entendimento do sistema ciclado na escola.

A pesquisa revelou que, embora a escola pesquisada adote oficialmente os Ciclos de Aprendizagem, as práticas cotidianas ainda estão envoltas na organização seriada, o que é confirmado pela formação de turmas multicicladas, em que são reunidos em uma mesma turma alunos de anos e Ciclos diferentes.

Em resumo, podemos dizer que as inovações propostas pela Escola Ciclada na Escola Baldoíno Melo não foram assimiladas por todos os docentes e foram parcialmente incorporadas à prática do professor. A referida escola ainda

vive um lento processo de desconstrução da lógica seriada. A necessidade de mais atenção da SEMED, a partir da realidade da escola, é demonstrada pelos docentes como um fator que interfere negativamente nesse processo. Fica evidente a falta de envolvimento do professor A. Enquanto o professor B reflete sobre impasses e valores ideológicos que permeiam a Escola Ciclada, o professor A não se percebe como parte do processo de implantação desta nova proposta.

Referências

- ANDRÉ, M. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BARRETTO, E. S. de S; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: Philippe Perrenoud. *Os ciclos de Aprendizagem – um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BRASIL. Constituição 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 e outubro de 1988. São Paulo: Editora Escala, 2005.
- BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996, Brasília, v.único, p. 207, 1996.
- GAMBOA, S. S.; SANTOS, J. C. *Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. *Que são “questões” no campo investigativo da pedagogia?* (mimeo).Goiânia: UCG, 2007.
- LIMA, E. S. *Ciclos de Formação em Educação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: Sobradinho 107 Editora, 2000.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAINARDES, J. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editora, 2005.
- PERRENOUD, P. *Os ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ORIXIMINÁ. *Projeto Ciclos de Aprendizagem: reorganizar o tempo, o espaço, os conteúdos, e as metodologias da Educação do Campo, das Águas e das Florestas de Oriximiná-PA*. (mimeo). Maio de 2009.

Notas:

- ⁱ Aqui denominado Projeto “Ciclos de Aprendizagem de Oriximiná”.
- ⁱⁱ Refere-se ao 4º e 5º anos, com atendimento às crianças de nove e dez anos de idade, com a finalidade de possibilitar o prosseguimento na alfabetização e letramento, bem como no desenvolvimento de capacidades e habilidades.
- ⁱⁱⁱ As orientações e os conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano, em cada Ciclo, estão anexadas no “Projeto Ciclos de Aprendizagem” de Oriximiná.

Sobre os autores:

Raimundo Nonato Cândia é doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará, na Linha Educação, Cultura e Sociedade – PPGED/UFPA - PA – Brasil; Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará – UEPA - PA – Brasil; Especialista em Ensino-Aprendizagem do Português pela UFPA; e Graduado em Letras (Língua Portuguesa) pela UFPA.

Maria Josefa Távora possui Pós-Doutorado na área de Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Mestrado em Ensino Superior e Gestão Universitária pela Universidade da Amazônia (UNAMA); Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Atualmente é Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Pará (UEPA), e docente do Programa de pós-graduação strictu sensu - Mestrado em Educação - da Universidade do Estado do Pará.

Ana Paula Cândia possui graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Especialização em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Atuou como docente no Ensino Fundamental e como Coordenadora Pedagógica pela Prefeitura Municipal de Oriximiná-PA.

Submetido em: 13/4/2015

Aprovado para publicação: 03/05/2016