

ESCOLA POR CICLOS: A PROPOSTA DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE/RS*

Graziela Macuglia Oyarzabal**

Resumo

Atualmente há um questionamento quanto à organização curricular seriada, apontando suas limitações na formação dos alunos. Algumas propostas surgem em contrapartida. Uma delas, por exemplo, é a organização da escola por ciclos. Este texto tem por objetivo apresentar a organização e o funcionamento da escola por ciclos partindo da realidade da experiência realizada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre chamada "Ciclos de Formação", proposta esta que teve sua origem em 1995 em uma escola de Rede e atualmente abrange a sua totalidade. Outro objetivo presente é situar a proposta da Escola por Ciclos no contexto da reforma educativa em marcha, enfatizando sua fundamentação teórico-legal, bem como salientar a importância da formação do professor – inicial e continuada – para garantir resultados positivos no processo pedagógico decorrente. A base da proposta da Escola por Ciclos é formada pela busca da aprendizagem de todos os alunos, a ampliação dos tempos e espaços escolares, a compreensão das fases da vida dos alunos, a superação da avaliação classificatória e a organização do currículo considerando as fontes filosófica, epistemológica, sociopsicopedagógica e socioantropológica. Argumentamos que a proposta apresenta vários aspectos relevantes e outros que devem ser revistos no intuito de contribuir efetivamente com o trabalho da escola que busca o sucesso de seus alunos.

O Cenário educacional atual

O atual cenário educacional, estabelecido após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N° 9.394/96, nos aponta a possibilidade de mudanças na tentativa de buscar formas de superação dos problemas de fracasso escolar enfrentados em nossa realidade. Uma destas possibilidades está presente no artigo 23 da referida lei, quando indica 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, art. 23).

* Este texto é um recorte do Projeto de Tese intitulado "Escola ciclada: uma experiência pedagógica em discussão" apresentado e aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS em março de 2004.

** Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Porto Alegre/RS/Brasil. E-mail: grazi.ez@terra.com.br.

Aqui está a fundamentação legal que admite a escola organizar-se por ciclos, apesar de algumas experiências já terem acontecido sob o caráter *provisório* e *experimental* antes da promulgação da LDB 9.394/96.

Até estas primeiras experiências, a escola seriada representava a pedagogia tradicional e tecnicista fortemente arraigada ao longo da história da educação brasileira. A lei 5.692/71 abria a possibilidade de serem pensadas algumas alternativas de organização curricular, tais como: organização semestral no ensino de 1º e 2º graus; matrícula por disciplina no 2º grau; matrícula com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividades, a partir da 7ª série; organização de classes que reunissem alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades; avanços progressivos de alunos pela conjugação dos elementos de idades e aproveitamento. Diante dos problemas de evasão e repetência detectados à época (década de 1970), o artigo 64 da lei recomendava que as escolas criassem projetos pedagógicos inovadores voltados para a busca de soluções. Assim diz: "Art. 64 – Os conselhos de educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados".

Algumas destas experiências pedagógicas realizadas serviram de base para que a legislação posterior – LDB 9.394/96 – ratificasse esta possibilidade de diversidade na organização curricular das escolas.

No Estado do Rio Grande do Sul, o Conselho Estadual de Educação (CEED) apóia e incentiva que propostas alternativas à escola seriada sejam realizadas – denominadas de educação não-seriada -, sobretudo porque estas configuram-se a partir de uma pedagogia libertadora. O Parecer nº 390/2001 do CEED versa sobre a "flexibilidade na organização curricular segundo a Lei Federal nº 9.394/96 – educação não-seriada", cuja análise de três "experiências pedagógicas" realizadas no Rio Grande do Sul antes da LDB de 1996, quais sejam: (1) Ciclos de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre; (2) Escola Itinerante em Nova Santa Rita, e (3) Escola Aberta no município de Santa Maria, por serem propostas pedagógicas com visão de escola inclusiva e inserida no contexto social, tendo a interação da comunidade e possibilitando formação continuada aos educadores, sustentam a posição do referido Conselho em incentivar que as escolas diante da nova legislação se (re)organizem "contemplando em seu fazer experiências inovadoras, movidos pela idéia de cidadania" (Rio Grande do Sul, 2001).

Os dados do Censo Escolar de 2002¹ organizados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ligado ao MEC) apontam que 80,6% das escolas no Brasil estão funcionando sob o regime seriado; 10,9% adotaram o sistema de ciclos e 8,5% utilizam-se de mais de uma forma de organização. Em relação ao número de alunos matriculados no Ensino Fundamental, conforme o mesmo Censo, 62,2% dos alunos freqüentam escolas seriadas, 20,9% escolas cicladas e 16,9% em escolas com mais de uma forma de organização.

1 Disponível em <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_52.htm>

O estudo dos dispositivos legais na área da educação tem apontado uma legislação com idéias avançadas, propondo mudanças e uma nova "cara" para a educação brasileira. Entretanto, a realidade tem caminhado muito lentamente, ou seja, as orientações de caráter mais "progressista"² presentes nos textos legais (LDB, Pareceres, Resoluções, Diretrizes Curriculares, entre outros documentos) estão muito longe ainda de serem efetivadas na prática. É comum, ainda, encontrarmos escolas que possuem, por exemplo, um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que atende aos requisitos legais propostos, mas que suas orientações não se traduzem na ação pedagógica realizada pelos professores em sala de aula.

A gestão da escola

A legislação atual tem apontado para uma gestão democrática do ensino público, conforme a Constituição Federal de 1988 (artigo 206) e a LDB 9.394/96 (artigos 3º e 14). Essa gestão, para ser democrática, deve contar com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola onde estão inseridos, bem como das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Cada sistema de ensino é responsável pela criação de normas que regerão a gestão democrática do ensino público na educação básica. No Rio Grande do Sul, por exemplo, a lei estadual que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público foi promulgada, inicialmente, em 1995 sob o nº 10.576, tendo sido alterada em alguns artigos em 2001, agora sob nº 11.695, prevendo, em linhas gerais, a instituição dos estabelecimentos de ensino como órgãos relativamente autônomos em sua gestão administrativa, financeira e pedagógica.

Seguindo o eixo de autonomia dada aos estabelecimentos de ensino, a LDB 9.394/96 também destaca, dentre as incumbências destes, a elaboração e posterior execução de sua proposta pedagógica (art. 12). Além da escola, também é incumbência dos docentes participarem da elaboração da mesma, bem como organizar e cumprir seu plano de trabalho conforme a proposta pedagógica da escola e colaborar com as atividades de articulação do estabelecimento de ensino com as famílias e a comunidade (art. 13).

Em nível estadual, o Conselho Estadual de Educação do RS pronuncia-se sobre esta questão aprovando o a Resolução nº 236, de 1998, que regula a elaboração de Regimentos Escolares de estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino, incluindo neste orientações para a organização do Projeto Político-Pedagógico.

Neste contexto legal – nacional e estadual - é que situamos a proposta dos Ciclos de Formação. Esta nova organização de escola foi pensada e proposta a partir de uma nova concepção sobre a gestão democrática da instituição, o currículo que se quer, qual a avaliação mais condizente com os princípios propostos, enfim, foi um processo de repensar a instituição como um todo. É necessário, portanto, que todos os envolvidos possam rever suas concepções sobre ensino-aprendizagem,

2 Supostamente progressista, pois enfoca termos como *autonomia*, *descentralização*, *igualdade* por exemplo, pertencentes à uma legislação moderna para o século XXI (LDB nº 9.394/96), mas com uma lógica de desenvolvimento de um Estado neoliberal (Scheibe, 2003).

qual aluno se quer formar, para que tipo de sociedade, pois não é uma simples modificação na organização da escola ou de nomenclatura, mas exige uma nova maneira de se conceber e praticar o processo de ensino-aprendizagem.

É preciso destacar que esta nova escola na RME em Porto Alegre foi gestada dentro de uma proposta mais ampla de educação desde a primeira administração municipal da Frente Popular em 1989.³ Ao longo das quatro gestões, com diferentes Secretários assumindo a Secretaria da Educação, a proposta educativa para a Rede foi sofrendo modificações com o intuito de aperfeiçoar o trabalho realizado pelas instituições. Igualmente, desde a implantação dos ciclos na primeira escola em 1995 até os dias atuais, em que todas estão cicladas, continuidades e rupturas foram acontecendo em relação ao trabalho idealizado conforme a proposta oficial e o realizado nas instituições.⁴

A gestão democrática da RME tem acontecido através da eleição para diretor dos estabelecimentos de ensino a cada três anos; eleição do Conselho Escolar, órgão máximo da escola que agrega representantes dos pais, alunos, funcionários, professores e a direção da escola, a cada dois anos; e o Orçamento Participativo Escolar, quando as escolas discutem com os diferentes segmentos, em Assembléias, as demandas para o próximo ano definindo suas prioridades.

Escola ciclada: a experincia de Porto Alegre

Tomamos como ponto de partida a realidade das escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre/RS para conhecer como funciona a proposta de uma organização por ciclos, sendo este um modelo alternativo adotado à escola seriada. A realidade atual da RME, conforme dados consultados em sua Homepage oficial,⁵ é de ser formada por 45 escolas de Ensino Fundamental. Destas, 04 são de Educação Especial, 37 oferecem educação de jovens e adultos através do SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos) e com 17 Salas de Integração e Recursos (SIR). Estas escolas são agrupadas em 06 regiões, a saber: (1) Norte; (2) Leste; (3) Glória/Cruzeiro/Cristal/Centro/Sul; (4) Extremo Sul; (5) Partenon/Lomba do Pinheiro; e (6) Noroeste/Eixo Baltazar.

Conforme dados estatísticos do Censo de 2004, consultados na mesma Homepage, a RME atendeu 41.359 alunos no Ensino Fundamental, e seu quadro docente total era de 3.896 professores.

A origem da proposta por Ciclos

A origem do Projeto Político-Pedagógico dos Ciclos de Formação está associada ao processo da Constituinte Escolar desenvolvida junto à Secretaria Municipal de

3 A quarta gestão consecutiva da Frente Popular aconteceu no período 2001/2004, encerrando o ciclo da FP na Administração Municipal de Porto Alegre. A atual administração, partido de oposição à FP, tem mantido a organização por Ciclos, promovendo debates e estudos de avaliação da proposta.

4 O texto Tilton (2004) retrata muito bem como as idéias pedagógicas foram se constituindo e se desdobrando nas quatro administrações municipais.

5 Disponível em <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/>>

Educação (SMED) em 1994, quando da realização do Congresso da Cidade. Este evento contou com a participação de pais, alunos, funcionários e professores de todas as escolas municipais, tendo como questão norteadora "a escola que temos e a escola que queremos". O currículo, a avaliação, os princípios de convivência e a gestão democrática foram os aspectos centrais na reflexão realizada, cujos objetivos da nova proposta visavam combater a reprovação e a evasão, além de uma maior aproximação das pessoas com a escola e que esta passasse a ter uma gestão participativa.

Surge, então, a proposta dos "Ciclos de Formação" que foi implementada, primeiramente, na escola Monte Cristo, na Zona Sul da cidade de Porto Alegre, sendo esta construída no ano de 1994, mas com início de suas atividades em 1995. Posteriormente, as demais escolas que foram sendo criadas também passaram a se organizar em ciclos; as já estabelecidas percorreram um processo envolvendo a formação de professores e debates com a comunidade escolar para que houvesse um maior conhecimento e se instalasse a transição das séries para os ciclos.

Tal proposta fundamenta-se no postulado da inserção - social e escolar. Sabemos que todas as escolas da Rede estão localizadas na periferia da cidade de Porto Alegre, portanto, são escolas para as classes populares. Também sabemos que as crianças e jovens que mais fracassam na escola são as das classes populares. Desta forma, procurando reverter a perversa situação que os alunos das classes populares vivenciam cotidianamente, de fracasso escolar, de exclusão da escola, de defasagem idade/série, dentre outros aspectos, é que a organização dos ciclos busca ser uma alternativa:

Assim, a organização do ensino em ciclos de formação e *o conjunto de providências e mudanças que acompanham sua implementação* aparecem como alternativas possíveis para que ocorra, já no espaço escolar, a superação ou amenização dessa problemática, buscando romper com a seletividade e com a exclusão social à medida que propicia um ensino de melhor qualidade a essas crianças e jovens, majoritariamente pobres, que freqüentam a escola pública e habitam em suas proximidades (Smed, 1996, p. 13).

A lógica é a do sucesso e não do fracasso escolar. Garantir a aprendizagem de todos os alunos, respeitando seus ritmos, seus tempos, suas experiências e as características de sua faixa etária, é o que se prioriza. "Pensamos que a escola pode ser vivida como um tempo pleno de possibilidades no qual a vida flua, e os processos de aprendizagem e socialização aconteçam para todos" (Moll, 2004, p. 101).

A organização dos ciclos de formação

Parte-se da idéia de que *todos podem aprender*. Entretanto, para se alcançar a aprendizagem de todos, acredita-se que é relevante inverter a lógica da escola seriada. Para tanto, estabelece-se como prioridade a compreensão das *fases da vida* do aluno e o respeito aos conhecimentos prévios aproximando a realidade

escolar do cotidiano da comunidade. Além disso, a avaliação é outro eixo central na nova proposta, pois esta deixa de ser classificatória para acompanhar o desenvolvimento do aluno diariamente bem como servindo de base para a reavaliação da prática de ensino buscando promover a aprendizagem e, conseqüentemente, a promoção do aluno.

Dados da própria SMED informam que o índice de evasão na rede municipal era de 5,6% em 1994 caindo para 1,7% em 2001 após a implantação dos ciclos, índice este inferior ao nível nacional que é de 4,9%. Inferimos que esta diminuição no índice de evasão tenha acontecido, principalmente, porque os Ciclos de Formação enfatizam a não-retenção dos alunos, assegurando o avanço e a progressão dos mesmos. Melhorou quantitativamente, mas a qualidade do processo educativo desenvolvido ainda é muito questionado.

O Currículo

O currículo dos Ciclos de Formação é construído a partir do conhecimento e participação da comunidade escolar. A escola organiza e desenvolve uma pesquisa sócio-antropológica para conhecer o perfil da localidade a partir das falas de moradores, pais e alunos. O resultado da pesquisa vai indicar o conjunto de atividades teóricas e práticas que envolvem a vida escolar dentro e fora do espaço da escola e que podem interferir na formação do educando, tendo como referência também as diversas áreas de conhecimento que contribuem com a fase da vida do aluno. Esta organização curricular pode resultar na construção de Complexos Temáticos ou Mapas de Conceitos, conforme a opção da escola, relacionando: falas da comunidade – conceitos – áreas de conhecimento – objetivos - conteúdos.

A organização do currículo é constituída por quatro fontes, a saber:

- * filosófica: leitura do coletivo da escola e caracterização geral do que se pretende em cada ciclo.
- * epistemológica: leitura de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a serem desenvolvidos pela escola.
- * sociopsicopedagógica: leitura sócio-interacionista do processo de desenvolvimento do educando.
- * socioantropológica: leitura do contexto cultural do educando.

Neste contexto, pretende-se que o currículo seja interessante ao aluno, buscando atividades significativas e adequadas às fases do desenvolvimento do mesmo, para que este possa conhecer e modificar sua realidade.

O Funcionamento

A proposta de Ciclos de Formação é composta por três Ciclos com a duração de três anos cada, ampliando para nove anos o ensino fundamental obrigatório.

A estruturação curricular por "ciclos" corresponde à intenção de se rever a obrigatoriedade do aluno aprender no tempo determinado de um ano civil. A justificativa para tal inovação é a da ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem dos alunos.

Essa maneira de estruturação curricular promove um continuum no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passa os educandos, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores, isto é, o conjunto da prática escolar. Assim, os CICLOS DE FORMAÇÃO contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola (Smed, 1996, pp. 10-11).

Barbosa (2004) ao discorrer sobre a compreensão acerca da temporalidade recorre a Melucci e apresenta três grandes imagens como sendo três modelos: o circular, o linear e o espiral. Indica a autora que a escola, fruto da modernidade, representa a imagem da linearidade.

Por isso, as escolas são vistas como um espaço e um tempo de passagem, uma trajetória dividida em anos ou séries, onde o conteúdo curricular de um ano é pré-requisito para o outro, onde os conhecimentos são fragmentados em disciplinas, onde o aprender é acumular, onde o grupo, para realizar um percurso coletivo, precisa ser homogêneo (Barbosa, 2004, p. 66).

Já os ciclos representam a ruptura com a linearidade, aproximando-se da imagem de uma temporalidade espiral, "como uma tentativa – com muita necessidade de aperfeiçoamento – de utilizar um novo paradigma de temporalidade para a organização do currículo e da aprendizagem, isto é, da vida escolar" (Barbosa, 2004, p. 66).

A idéia é relacionar os tempos escolares aos tempos do desenvolvimento humano. Desta forma, o I Ciclo reúne alunos dos 6 aos 8 anos e 11 meses – infância; o II Ciclo, dos 9 aos 11 anos e 11 meses – pré-adolescência, e o III Ciclo, dos 12 aos 14 anos e 11 meses – adolescência.

Cada Ciclo é composto por um conjunto de princípios e conhecimentos que estruturam o trabalho pedagógico enquanto uma etapa que se relaciona com a seguinte, pensando a globalidade do Ensino Fundamental que seria contemplada ao serem concluídos os três Ciclos.

Cada ciclo, acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades e situação sócio-cultural, não pode se tornar cristalizado, pois à medida que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências no ciclo deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade no processo de aprendizagem. Desse modo, na escola, organiza-se um movimento pedagógico flexível voltado para o sucesso dos educandos e não para o seu fracasso (Smed, 1996, p. 11).

Sobre os agrupamentos, também é interessante destacar que a constituição de um grupo vai incidir na identidade dos integrantes do mesmo, tanto no sentido da diferenciação (cada qual com suas características) quanto da aproximação (interação com os outros integrantes), como muito bem destaca Moll (2004, p. 108):

O desejável para a experiência escolar seria que a continuidade dos estudos ao longo da educação fundamental acontecesse com uma turma, com um grupo de amigos e colegas entre os quais se produz identidades, cumplicidades e histórias comuns. Assim, enturmar ou agrupar os alunos teria de ser uma tarefa do início da escolarização que perduraria até seu término. Fica evidente, no contexto das reprovações/repetências escolares, que essa experiência gregária é absolutamente impossível para inúmeros alunos. Quando “pipoco” de turma em turma, as possibilidades de aprender, efetivamente relacionadas às possibilidades de conviver, de sentir-me aceito, ficam reduzidas.

Mais uma justificativa para os agrupamentos acontecerem com critérios ligados à faixa etária (etapas do desenvolvimento humano), pois há semelhança nos interesses e necessidades dos educandos, além de contribuir com a reflexão sobre a retenção ou não do aluno, excluindo-o de um grupo e incluindo-o em outro ao final de cada ano vivido na escola.

O I Ciclo tem uma carga horária semanal de 20 horas possuindo um professor referência que desenvolve os conhecimentos ligados às áreas de Língua Portuguesa, Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, Ciências Sócio-Históricas e Culturais e Matemática; um professor itinerante (volante)⁶ a cada três turmas responsável por acompanhar o trabalho dos professores e auxiliar os alunos com dificuldades; e professores especializados para as aulas de educação física e artes.

O II Ciclo tem uma carga horária semanal de 25 horas-aula, cujos componentes curriculares abrangem a Matemática, a História, as Ciências, a Economia, as diversas formas de expressão, Línguas e culturas estrangeiras, geografia e questões sociais. Há dois professores generalistas por turma, um professor itinerante a cada quatro turmas, um professor de língua estrangeira, um professor de educação física e um professor de arte-educação. A Informática é utilizada como apoio à aprendizagem.

No III Ciclo permanece a mesma carga horária semanal do ciclo anterior, sendo que a informática passa a ser conteúdo sistemático e há, também, a ampliação do número de professores envolvidos com o ensino: um professor itinerante a cada cinco turmas, um professor de língua estrangeira, um professor de arte-educação, um professor de língua portuguesa, um professor de ciências, um professor de história, um professor de geografia, um professor de filosofia, um professor de matemática e um professor de educação física.

6 É o professor que conhece, planeja e interfere junto com o professor da turma nas atividades de aula.

A avaliação

Tem-se aqui um dos pilares fundamentais da proposta dos Ciclos: a avaliação deve corresponder ao processo de aprendizagem e formação dos alunos, precisando ser realizada diariamente, de maneira contínua e participativa. Toda a escola deve ser responsável pelo processo avaliativo, sendo este formado por três dimensões: *formativa*, *sumativa* e *especializada*.

Formativa significa aquela avaliação que se destina a informar o processo pelo qual o educando está passando em relação à sua aprendizagem tendo em vista os objetivos propostos para o trimestre em curso. Acontece de forma contínua e sistemática, sendo o resultado registrado no Dossiê do aluno e no Relatório de desempenho. *Sumativa* resulta no quadro diagnóstico geral apresentado ao final do ano letivo e de cada Ciclo de Formação, tendo por base a avaliação formativa. Especializada é a avaliação feita pelo Serviço de Orientação Pedagógica, com apoio de outros docentes da instituição (Laboratório de Aprendizagem e Sala de Integração e Recursos), para os alunos que necessitam apoio educativo especial e/ou individualizado (Smed, 1996).

Pretende-se que a aprendizagem aconteça, e para tanto a escola é responsável que ao educando seja garantido "o acesso a todos os serviços que possui para a evolução de suas aprendizagens. A escola deverá buscar, quando necessário, recursos em outras secretarias e/ou instituições, visando garantir este processo" (Smed, 1996, p. 54).

Sendo assim, para que serve a reprovação do aluno, tão presente na escola seriada e no imaginário das famílias e professores que defendem uma prática pedagógica tradicional?

Se trabalhamos com a idéia do fracasso escolar, a reprovação/retenção faz sentido. Se trabalhamos com a idéia do sucesso escolar, com a garantia das aprendizagens, a retenção não deve se fazer presente.

Conforme previsto no Documento Referência para elaboração dos Regimentos Escolares (Smed, 1996, p. 54), "o processo avaliativo não anula o acúmulo de conhecimento do aluno. A escola proporcionará condições de *avanço* e *progressão*, pois não considera a reprovação ou retenção de educando de ano para ano, nem de ciclo para ciclo". (grifo nosso)

É com base na avaliação sumativa que se apontará a forma de progressão do aluno, que poderá ser:

- * Progressão Simples: O educando prosseguirá seus estudos normalmente.
- * Progressão com Plano Didático-Pedagógico de Apoio: Isso significa que o educando que ainda persistir com alguma dificuldade progride para o ano seguinte mediante a elaboração e acompanhamento deste plano didático-pedagógico. Este plano deve levar em consideração o caminho percorrido pelo educando. Neste sentido o Dossiê, elaborado durante a avaliação formativa,

torna-se um material importante que servirá de guia para que os professores do ano seguinte possam adequar o seu trabalho considerando as dificuldades específicas desses educandos.

- * Progressão sujeita a uma avaliação especializada: O educando que apresentar a necessidade de uma investigação mais aprofundada a respeito de dificuldades além das habituais poderá passar por uma avaliação especializada que apontará as bases para que seja elaborado um plano didático-pedagógico de apoio, individualizado, que respeite as características especiais do educando em questão e lhe proporcione condições de superação destas dificuldades (Smed, 1996, p. 54).

O grande questionamento que a escola ciclada enfrenta em relação à avaliação refere-se ao fato de alunos chegarem ao final do III Ciclo, concluindo o Ensino Fundamental, sem domínio de conhecimentos mínimos (Xavier, 2004), alguns, inclusive, sem dominar a leitura e a escrita. Não estaria sendo confundida a progressão continuada com uma promoção irresponsável, usando a expressão empregada por Pooli e Costa (2004).

Analisando o fenômeno avaliação na escola ciclada, podemos apontar uma contradição presente: avaliação classificatória x avaliação emancipatória. Historicamente, a avaliação classificatória tem estado presente na grande maioria das práticas pedagógicas escolares, sobretudo naquelas que defendem o ensino tradicional. Como decorrência dessa situação, a avaliação sempre foi tratada em seu sentido negativo, como ameaça ou objeto de barganha pelo professor junto aos seus alunos. O professor usando de seu *poder* autoritário para *controlar* seus alunos. A preocupação maior de todos – alunos, pais e professores – é em relação ao resultado final: aprovação/reprovação, notas/conceitos. O verdadeiro sentido do processo de ensino-aprendizagem de acompanhamento do que ocorre nesta caminhada não é priorizado. Entretanto, algumas ações foram propostas na direção da superação desse sentido negativo, chegando-se à idéia de avaliação emancipatória. Nesta, trabalha-se com o sentido positivo de avaliação, enquanto atividade reflexiva, crítica e processual. A LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) inclusive incorpora em seu artigo 24 esse sentido de avaliação, destacando em seu inciso V:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Mas idéias, apenas, não conseguem alterar a realidade. A legislação educacional pode apontar para uma mudança de sentido da avaliação mas isso não basta para que a realidade da avaliação se modifique. É preciso uma mudança na prática para que nossa realidade se altere. “Enquanto o professor não mudar a forma de trabalhar em sala de aula, dificilmente conseguirá mudar a prática de

avaliação formal, decorativa, autoritária, repetitiva, sem sentido" (Vasconcellos, 2000b, p. 56).

Dessa forma, no fenômeno estudado da escola ciclada, temos, por um lado, uma prática histórica de avaliação classificatória que a partir de diferentes concepções epistemológicas e pedagógicas está tentando ser superada pela avaliação emancipatória. Porém, nessa passagem do velho ao novo, muitos obstáculos são enfrentados, pois para haver uma mudança na prática do professor também é preciso que haja mudança nas concepções epistemológicas e pedagógicas do professor. A atividade de avaliar o processo de ensino-aprendizagem é extremamente importante, pois auxilia o professor a acompanhar como está acontecendo a construção do conhecimento de seus alunos, bem como analisar para manter e reformular o necessário em relação à organização do seu trabalho pedagógico. O que tem dificultado nessa passagem são as idéias e práticas autoritárias, mecânicas, centradas no produto final e em instrumentos rígidos. Na prática pedagógica de uma escola ciclada, com um referencial de avaliação emancipatório, onde o primordial é que haja a aprendizagem do aluno, seria inconcebível a preocupação apenas com a nota ou o conceito final. O essencial seria imprimir à avaliação um sentido de "estudar para aprender", e a nota seria uma consequência deste processo, menos traumática para todos.

As turmas de progressão

Como o agrupamento das turmas nos anos-ciclo se faz pela idade dos alunos, àqueles que apresentam alguma defasagem entre a idade e a escolaridade prevista para esta faixa etária são organizadas Turmas de Progressão (TPs) em cada Ciclo. Estas se caracterizam por desenvolverem um trabalho diferenciado buscando a superação das dificuldades e lacunas dos educandos, constituindo uma turma paralela ao Ciclo. Por apresentar uma organização de tempo/ano diferente ao ano-ciclo, os alunos podem avançar em qualquer época do ano para outra turma de progressão ou ano-ciclo, dependendo da avaliação feita pelo coletivo da escola e da sua faixa etária. Como tempo máximo, os alunos que constituem as TPs podem permanecer nelas por até dois anos.

Os Laboratórios de Aprendizagem

Os Laboratórios de Aprendizagem (LA), conforme previstos no Documento Referência do Regimento Escolar das Escolas Cicladas de Porto Alegre (Smed, 1996), são compostos por dois educadores, para cada ciclo, eleitos mediante apresentação de projeto de trabalho, com as seguintes atribuições:

- a) Investigar o processo de construção de conhecimento do educando.
- b) Criar estratégias de atendimento educacional complementar.
- c) Integrar as atividades desenvolvidas no Laboratório de Aprendizagem com o trabalho da turma.

- d) Proporcionar diferentes vivências visando o resgate do aluno em todas as suas dimensões.
- e) Cumprir as demais atribuições disciplinadas no Plano Político-Administrativo-Pedagógico da Escola.
- f) Participar das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe. (Smed, 1996, pp. 42-43).

A partir destas atribuições, podemos inferir que o trabalho realizado pelos Laboratórios de Aprendizagem é de suma importância neste tipo de proposta, pois busca resgatar e superar as dificuldades da/na aprendizagem dos alunos, oportunizando a cada aluno um tipo de trabalho diferenciado e integrado ao que a(s) professora(s) do ano-ciclo realiza(m) com o grupo ao qual pertence o aluno atendido pelo LA. Geralmente, os alunos são atendidos pelo Laboratório, após encaminhamento, no contra-turno.

Dorneles (2004, p. 213) ratifica esta opinião quando considera que "os laboratórios de aprendizagem são um espaço institucional privilegiado para o desenvolvimento de um trabalho que contemple a diversidade da aprendizagem no seu sentido mais amplo", podendo ser utilizadas uma infinidade de formas de trabalho justamente para atender às especificidades apresentadas pelos diferentes alunos.

As salas de integração e recursos

Já as Salas de Integração e Recursos (SIR) pretendem realizar um trabalho mais qualificado de educação inclusiva, onde há salas regionais com profissionais qualificados que atendem alunos com necessidades educativas especiais de todas as escolas municipais (Smed, 2000).

A formação docente

A RME conta com 4.003 professores em seu quadro funcional no ano de 2005 (nas diferentes etapas da educação básica), havendo um considerável aumento se compararmos com o número apresentado em 1989, que era de 2.078, período de início da Administração Popular.

Em relação à formação destes professores, 64,1% possuem pós-graduação, 29,5 % licenciatura e 6,4% com nível médio.

A proposta da escola por ciclos acompanha uma prática de formação continuada oferecida a seus professores, como princípio relevante do novo trabalho desenvolvido, incluindo o fomento de sua participação em: seminários, encontros, fóruns, conferências pedagógicas, publicações e outras atividades de aperfeiçoamento. Também estão previstas reuniões semanais nos estabelecimentos

de ensino, além da previsão de dez dias por ano para a formação profissional dos trabalhadores da escola. A progressão funcional está prevista a cada dois anos.

Considerações finais

Os ciclos representam um modismo pedagógico? Ou, ao contrário, revelam uma nova forma de se conceber a escola?

Acreditamos que há um conjunto de elementos - teóricos e práticos - que pode levar a escola por ciclos tanto a se configurar como mais um modismo pedagógico como também a se tornar um efetivo instrumento de mudança da escola.

Estes elementos definidores podem ser desde como se procede o processo de implantação dos ciclos até a análise dos resultados positivos e/ou negativos porque passam os alunos em relação as suas aprendizagens.

Mudar não é fácil. Implica enfrentar o novo, o desconhecido, a dúvida, a incerteza. Mudar a cara e o trabalho de uma instituição como a escola que tradicionalmente há décadas vem fazendo o mesmo tipo de trabalho, alterando aspectos secundários, é mais difícil ainda. Por isso, a mudança na escola é um desafio.

Esse cenário pode permitir que vislumbremos a extensão do desafio que se coloca ao falarmos em mudar a escola, pois estamos falando em mudar uma cultura amalgamada por muitos anos de repressão política, de enquadramento em uma lógica civilizatória de silenciamentos e mesmidades e de racionalizações científicas uniformizadoras (Moll, 2004, p. 104).

Torna-se ainda mais necessário que o processo de implantação dos ciclos seja construído por todos os envolvidos: professores, funcionários, alunos e famílias. A mudança não pode ser a imposição de alguma idéia defendida por um grupo para ser realizada por outro grupo. Os professores devem definir seus pressupostos teóricos e suas práticas; os alunos devem expressar o que buscam na escola, que futuro desejam; as famílias devem saber e entender porque a escola está mudando, enfim, é necessário estudo, reflexão, diálogo para que as mudanças na escola aconteçam sobre uma base sólida e não sejam apenas tentativas efêmeras.

Significa que a mudança/modificação de uma estrutura institucional-organizacional não garante, por si só, que se modifique os agentes desta estrutura pois o mesmo olhar, o mesmo descomprometimento, a mesma concepção podem permanecer na nova estrutura criada. Acredito, então, ser este um problema muito mais sério do que tem se apresentado através de muitos discursos teóricos, uma vez que estamos lidando com seres humanos e portanto desestabilizando os sentimentos, as crenças, os desejos das pessoas (Mistrello, 2000, p. 76).

Além da segurança, da capacidade de argumentação, do convencimento⁷ do grupo de professores e direção da instituição em favor de uma mudança na escola,

um novo modo de pensar e praticar a escola é necessário, caso contrário os resultados não serão positivos.

O fato dos ciclos terem sido implantados nas escolas não significa que eles tenham conseguido transformar a realidade das escolas, pois as mudanças não acontecem por decretos, elas são o resultado de transformações nas concepções de pais, alunos e professores (Barbosa, 2004, p. 67).

Pensamos que a adoção dos ciclos deva ser uma opção da comunidade escolar e, nunca, uma imposição pela mantenedora da instituição ou qualquer outro agente. No caso da RME de Porto Alegre, a primeira escola a trabalhar com os ciclos foi a Vila Monte Cristo, no Bairro Vila Nova, em 1995. A construção desta escola resultou de uma demanda do Orçamento Participativo. No processo de sua constituição, potencializou-se uma proposta pedagógica alternativa, culminando nos ciclos de formação. Os professores que lá foram trabalhar, estavam cientes da proposta diferenciada e participaram de várias atividades de formação continuada para uma adequada concepção da proposta e, conseqüentemente, execução na prática. Podemos considerar como uma "opção" realizada pelos sujeitos professores. Através da realização da pesquisa sócio-antropológica levada a cabo pelo coletivo dos professores junto à comunidade, as crenças, os interesses e as necessidades das famílias procuraram ser contempladas na organização dos Complexos Temáticos que estruturam o currículo a ser desenvolvido na escola.

Posteriormente, novas experiências foram ocorrendo em outras escolas da Rede, na medida em que se ampliava a abrangência da proposta por ciclos. Hoje, nem todas funcionam da mesma forma, igualmente não apresentam os mesmos resultados em relação à aprendizagem dos alunos. O processo ainda está em construção e sob avaliação.

Referências

- BARBOSA, M. C. S. (2004). *Infância, escola e uma nova compreensão da temporalidade*. En Moll, J. (Org.). Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades (pp. 65-71). Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "fixa diretrizes e bases da educação nacional". Diário Oficial da União. Brasília, n. 248, de 23/12/96.
- DORNELES, B. V. (2004). *Laboratórios de aprendizagem: funções, limites e possibilidades*. En Moll, J. (Org.). Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades (pp. 209-217). Porto Alegre: Artmed.
- MISTRELLO, J. de S. (2000). *A implantação de ciclos na rede escolar municipal de Poa: relato de uma experiência na escola Anísio Teixeira*. Monografia de Especialização, Curso de Especialização em Gestão da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

7 No sentido colocado por Vasconcellos (2000a, p. 12), de convencimento como "elemento que dê sentido e força à atividade, propicie o despertar do desejo para a consciência se integrar, se encontrar, se motivar, se dispor para a ação".

- MOLL, J. (2004). *Os tempos da vida nos tempos da escola : em que direção caminha a mudança?* En Moll, J. (Org.). Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades (pp. 101-111). Porto Alegre: Artmed.
- POOLI, J. P. Y COSTA, M. R. da (2004). *Os ciclos de formação no contexto da democracia política: o discurso pedagógico no cotidiano escolar.* En Moll, J. (Org.). Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades (pp. 133-152). Porto Alegre: Artmed.
- Rio Grande Do Sul (2001). Conselho Estadual de Educação. Comissão Especial de Educação Não-Seriada. Parecer nº 390/2001. Porto Alegre: CEED.
- SCHEIBE, L. (2003, octubre). *Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século : análise e perspectivas.* 26ª Reunião Anual da Anped. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.html>>
- Smed. (1996, diciembre). Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. Cadernos Pedagógicos, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, n. 9.
- (2000, marzo) II Congresso Municipal de Educação: Teses e Diretrizes. Cadernos Pedagógicos, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, n. 21.
- TITTON, M. B. P. (2004). *Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.* En Moll, J. (Org.). Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades (pp. 113-132). Porto Alegre: Artmed.
- VASCONCELLOS, C. dos S. (2000a). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* (8a. ed.). São Paulo: Libertad.
- (2000b). *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.* (11a. ed.). São Paulo: Libertad.
- XAVIER, M. L. M. (2004). *Turmas de progressão na escola por ciclos: contribuições para o debate.* En Moll, J. (Org.). Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. (pp. 167-190). Porto Alegre: Artmed.