UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese

A recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas

Janaína Soares Martins Lapuente

Pelotas, 2016

JANAÍNA SOARES MARTINS LAPUENTE

A recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de Pelotas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Pelotas, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino

Pelotas, 2016

Banca examinadora:

.....

Prof. Dr. Jefferson Mainardes – UEPG

.....

Profª Drª Maria Cecília Lorea Leite – UFPel

.....

Profª Drª Marta Nörnberg - UFPel

.....

Profª Drª Simone Anadon - FURG

Dedicatória

Ao Eduardo, Vinícius e Otávio
amores da minha vida.

Agradecimentos

Ao Mauro Del Pino, orientador deste trabalho, pelas reflexões e contribuições a essa pesquisa. Agradeço a confiança e incentivo e, também, por ter compreendido os meus limites e possibilidades.

Aos professores Jefferson Mainardes, Maria Cecília Lorea Leite, Marta Nörnberg e Simone Anadon que colaboraram no processo de qualificação e contribuíram com esta tese através das importantes considerações, questionamentos e sugestões.

A todas professoras e alunos envolvidos nessa pesquisa. Agradeço por abrirem a porta de suas salas à pesquisa e pelas aprendizagens compartilhadas.

As professoras e funcionárias das Escolas Estaduais “Procópio Duval Gomes de Freitas” e da “Laura Alves Caldeira” que entenderam as minhas ausências e incentivaram a minha caminhada.

A Irmã Rosa Porangaba, diretora do Colégio São José e as professoras dos anos iniciais pela confiança e apoio.

A amiga e “mana de coração”, Gilceane Porto, grande incentivadora desse trabalho e dos meus projetos em torno da alfabetização. Obrigada pelas leituras compartilhadas, pela escuta e pelo apoio permanente.

A querida amiga Gisele Ramos Lima, pela acolhida na Escola Estadual Laura Alves Caldeira e pelos projetos sonhados para qualificar a escola. Agradeço a ajuda e apoio principalmente na finalização da tese.

Aos professores e professoras da Faculdade de Educação que contribuíram com a minha formação docente desde o Curso de Pedagogia, incentivando os meus estudos e aprendizagens.

A família do meu marido pelo apoio e incentivo, principalmente pelos cuidados com os meus filhos Otávio e Vinícius.

Ao meu pai Milton, a minha mãe Jane que incentivaram os meus primeiros passos como educadora e vibraram a cada conquista. Agradeço o amor incondicional.

Aos meus irmãos Renata, José Milton, Juliana e Natália pelo carinho e pela presença constante em minha vida.

E, especialmente, agradeço e dedico esse estudo ao meu marido Eduardo e meus filhos Vinícius e Otávio que entenderam minhas ausências e os meus desafios. Vocês foram meu porto seguro, meu grande incentivo. Sem vocês não teria conseguido concluir esse estudo.

Resumo

LAPUENTE. Janaína Soares Martins Lapuente. A recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas. 2016.264f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O presente estudo analisou a recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas através de um estudo de caso em duas escolas no período compreendido entre os anos de 2012 a 2014. Em cada escola foi realizado o acompanhamento de uma turma desde o seu ingresso no 1º ano até a conclusão do 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos. A pesquisa de caráter qualitativo foi desenvolvida a partir da observação participante e entrevistas semi-estruturadas com duas professoras e uma gestora da SMED. O referencial teórico adotado foi Stephen Ball e Basil Bernstein buscando nos estudos desses autores, contribuições teórico-analíticas para compreender a política de ciclos e, especialmente, a recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de Pelotas. A análise considerou o entrecruzamento dos dados das observações, das entrevistas, dos registros realizados no diário de campo, do material produzido pelo PNAIC, das legislações e documentos orientadores do ciclo de alfabetização. Na rede municipal de Pelotas o processo de implantação do ciclo de alfabetização atravessou momentos diferentes, evidenciando que esse é um processo complexo caracterizado por acordos, negociações e relações de poder. O estágio inicial de formulação da política de ciclos foi marcado por ajustes, problemas, opiniões contrárias e rejeição aos ciclos. No segundo estágio houve maior abertura e espaço de participação, além disso, as professoras contribuíram com os ajustes da política através da avaliação e ressignificação da sua própria prática. A pesquisa verificou que o texto da política foi recontextualizado no campo de recontextualização pedagógica (SMED) gerando um novo texto que foi novamente adaptado e reinventado no contexto da prática. Conclui-se que o ciclo de alfabetização foi recontextualizado de formas diferentes entre as escolas investigadas e dentro da mesma escola, evidenciando que a política não está consolidada na rede municipal de Pelotas e que as professoras recriam a proposta do ciclo no seu fazer pedagógico. Apesar das escolas estarem organizadas a partir dos princípios do ciclo de alfabetização, inseriram orientações teóricas e metodologias da seriação em suas práticas, formando um modelo hibridizado através de mesclas de discursos pedagógicos e negociações que ocorrem nos diferentes momentos da política. Nas escolas e salas de aula observadas não houve hegemonia em torno de um tipo de prática pedagógica, mas sim combinações das pedagogias visíveis e invisíveis, além de aproximações com a prática pedagógica mista. O estudo também evidenciou que as mudanças que ocorreram no currículo, no espaço/tempo escolar, na prática pedagógica e na avaliação revelaram movimentos de ruptura em direção a uma escola mais igualitária.

Palavras-chave: ciclo de políticas; recontextualização; discurso pedagógico; ciclo de alfabetização; prática pedagógica.

Abstract

LAPUENTE. Janaína Soares Martins Lapuente. The recontextualization of the literacy cycle in Pelotas' municipal school system. 2016. 264f. Thesis (Doctorate) - Post-Graduation Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

The present study analyzed the recontextualization of the literacy cycle in Pelotas' municipal school system through a study of case in two schools from the period of 2012 to 2014. In each school a group was monitored from the beginning at the first year until the conclusion of the third year of a nine years primary education. The qualitative research was developed based on participant observation and semi-structured interviews with two teachers and one SMED manager. The theoretical framework adopted was Stephen Ball and Basil Bernstein`s, seeking theoretical and analytical contributions to understand the politics of cycles and especially the recontextualization of the literacy cycle in Pelotas' municipal education system. The analysis considered the cross-linking of observation data, interviews, records in the field journal, material produced by the PNAIC, legislation and guiding documents of the literacy cycle. The process of implementation went through different moments showing that this is a complex process characterized by agreements, negotiations and power relations. The initial stage of formulation of the cycle policy was marked by adjustments, problems, contradictory opinions and rejection. In the second stage there was more openness and space for participation, in addition, teachers contributed to policy adjustments through the evaluation and re-signification of their own practice. The research verified that the text of the policy was recontextualized in the field of pedagogical recontextualization (SMED) generating a new text that was again adapted and reinvented in the context of the practice. In conclusion, the literacy cycle was recontextualized in different ways between the schools investigated and within the same school showing that the policy is not consolidated in Pelotas' municipal system and that the teachers recreate the proposal of the cycle in its pedagogical doing. Although the schools were organized from the principles of the literacy cycle they inserted theoretical guidelines and methodologies of serialization into their practices, forming a hybridized model through mixtures of pedagogical discourses and negotiations that occur at different moments in politics. There was no hegemony in the schools and classrooms observed around a type of a pedagogical practice but rather combinations of visible and invisible pedagogies, as well as approximations with mixed pedagogical practices. The study also showed that the changes that occurred in the curriculum, in the school space / time, in the pedagogical practice and in the evaluation revealed rupture movements toward a more equal school.

Keywords: policy cycle; Recontextualization; Pedagogical discourse; Literacy cycle; Pedagogical practice.

Lista de figuras

Figura 1	Configuração do discurso pedagógico.....	48
Figura 2	Modelo de análise do discurso da política de ciclos.....	54
Figura 3	Capa: Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais.....	127
Figura 4	Capa: Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.....	128
Figura 5	Capa: Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação.....	129
Figura 6	Capa: A criança de seis anos, a Linguagem Escrita e Ensino Fundamental de Nove Anos.....	129
Figura 7	Mapa de distribuição das Instituições de Ensino Superior	143
Figura 8	Capa do livro: “Bruxa, bruxa venha a minha festa”.....	162
Figura 9	Fotografia: roda de leitura.....	162
Figura 10	Fotografia: mesa de doces da festa do dia das bruxas.....	163
Figura 11	Fotografia: caracterização dos alunos para a festa do dia das bruxas.....	163
Figura 12	Fotografia: crianças brincando no pátio da escola.....	163
Figura 13	Fotografia: alunos das turmas do 1º e 2º ano na festa do dia das bruxas.....	163
Figura 14	Fotografia: alunos jogando memória (associação palavra e figura).....	169
Figura 15	Atividade em grupo – Jogo da forca.....	171
Figura 16	Roda da história	176
Figura 17	Capa do livro: Contando com o relógio	176
Figura 18	Relógios confeccionados pelos alunos.....	177

Lista de quadros

Quadro 1	Professoras que participaram da pesquisa	30
Quadro 2	Práticas pedagógicas.....	67 e 68
Quadro 3	As modalidades da escola em ciclos.....	88 e 89
Quadro 4	Pesquisas sobre a escolaridade em ciclos no RS.....	100

Lista de abreviaturas

BM – Banco Mundial

FMI - Fundo Monetário Internacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNUD - Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNFPA - Fundo das Nações para Atividades da População

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

Introdução 14

Capítulo 1 – A trajetória do processo investigativo 22
1.1 Apresentação da pesquisa e contato com os sujeitos 29
1.2 Caracterização da “Escola A” 31
1.3 Caracterização da “Escola B” 35

Capítulo 2 – Contribuições de Stephen Ball e Basil Bernstein para análise da política de ciclos 40
2.1 A política de ciclos e as contribuições de Stephen Ball 41
2.2 Contribuições teóricas de Basil Bernstein 45
2.2.1 Regras distributivas 48
2.2.2 Regras recontextualizadoras 49
2.2.3 Regras avaliativas 51
2.2.4 O discurso pedagógico: algumas aproximações com o modelo teórico de Bernstein e Ball 52
2.2.5 A teoria de Bernstein e a sua contribuição para a política de ciclos.... 56
2.2.5.1 Classificação e enquadramento 58
2.2.5.2 Pedagogias visíveis e invisíveis 60
2.2.5.3 Prática pedagógica mista..... 64

Capítulo 3 – A organização da escola em ciclos: origem modalidades e estudos 70
3.1 A origem da escola em ciclos 70
3.2 A escolaridade em ciclos no Brasil 74
3.3 As modalidades da escola em ciclos 80
3.4 Estudos e pesquisas sobre ciclos no Brasil: breve panorama 91
3.4.1 As pesquisas sobre ciclos no Rio Grande do Sul 99

Capítulo 4 – O contexto de influência e o contexto de produção do texto 106
4.1 O contexto de influência: os fatores internacionais, nacionais e locais que influenciaram o ciclo de alfabetização..... 106
4.1.1 Influências internacionais 106
4.1.2 Influências nacionais 113
4.1.3 Influências locais 119
4.2 O contexto da produção do texto 126
4.2.1 O PNAIC e sua relação com a produção do texto da política de ciclos 139
Capítulo 5 – O contexto da prática 153
5.1 Pressupostos político pedagógicos do ciclo de alfabetização 155
5.1.1 Currículo escolar 158
5.1.2 Espaços e tempos escolares 164
5.1.3 Prática pedagógica 175
5.1.4 Avaliação 181

Capítulo 6 – O contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política 191
6.1 O contexto dos resultados ou efeitos 191
6.2 O contexto da estratégia política 195

Capítulo 7 – Considerações finais 202

Referências 211
Apêndices 230
Anexos..... 250

Introdução

A origem e a justificativa desse estudo estão imersas na minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, diretamente relacionada aos vinte e cinco anos que estou envolvida com a educação, na qualidade de aluna dos cursos de formação inicial docente – Magistério e Pedagogia, professora da rede pública e privada e investigadora nos cursos de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) - Especialização, Mestrado e Doutorado. Nesse período, o interesse, o estudo e a prática pedagógica estiveram vinculados com a alfabetização, tendo em vista os desafios de garantir, com maior qualidade, o ensino e a aprendizagem a todos os alunos.

A formação inicial como docente começou aos quatorze anos, quando ingressei no Curso de Magistério no Instituto de Educação Assis Brasil em Pelotas/RS, em 1991. Em 1994, fiz o meu estágio em uma turma de alfabetização, experiência difícil e frustrante, pois a formação baseada em métodos e técnicas de ensino foram insuficientes para alfabetizar trinta e três crianças. A fragilidade dessa formação e a necessidade de bagagem teórica mais consistente me impulsionaram a continuar meus estudos, buscando superar as dificuldades e desafios e aprimorar a prática pedagógica.

Nesse sentido, ingressei no Curso de Graduação em Pedagogia, em 1996, e, posteriormente, no Curso de Especialização em Educação, no núcleo de Alfabetização e Letramento, ambos realizados na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O interesse na área de alfabetização se intensificou nesses espaços acadêmicos através dos estudos e da prática docente desenvolvida no Projeto de Extensão de Alfabetização de Jovens e Adultos[1], durante

[1] O Projeto de Extensão – Alfabetização e Cidadania (FaE/UFPeL) incluía estudos em grupo a respeito das temáticas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), planejamento e desenvolvimento das aulas, registro escrito de falas, depoimentos e histórias de vida dos alunos,além de observações e avaliações escritas realizadas individualmente pelas educadoras. A minha participação no projeto ocorreu nos seguintes locais da cidade de Pelotas/RS e períodos: Vila Francesa (1996/1997), Vila Santos Dumont (1998/1999) e Areal (2000), tendo como coordenadoras as professoras Eliane Peres e Cristina Rosa, em momentos diferenciados. O Projeto de Extensão "Alfabetização e Cidadania: Projeto integrado para melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental na zona sul do Estado do RS",

o Curso de Pedagogia e também como alfabetizadora da rede estadual da cidade de Pelotas de 2001 a 2010.

Durante essa trajetória, as reflexões sobre a prática alfabetizadora foram interrogadas pela teoria, compreendendo a sala de aula como espaço de formação e produção de conhecimentos. No desejo de agregar estudos que me permitissem qualificar o trabalho docente e enriquecer os meus conhecimentos e aprendizagens, retornei à universidade, em 2005, para participar do grupo de pesquisa HISALES – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares que teve em sua gênese o objetivo de investigar a História da Alfabetização em Pelotas, sob a coordenação da professora Dra. Eliane Peres.

Os estudos realizados no grupo e a socialização das investigações dos mestrandos e doutorandos contribuíram com a elaboração do ante-projeto de pesquisa, que culminaram na seleção e no ingresso no Curso de Mestrado do PPGE da FaE/UFPel em maio de 2006. A dissertação ficou denominada *"Método da Abelhinha" em Pelotas: contribuições à História da Alfabetização* (1965 a 2007) com o objetivo de compreender o processo de divulgação e permanência do "Método da Abelhinha" em Pelotas e, principalmente, a sua utilização pelas professoras-alfabetizadoras pelotenses, entre os anos de 1965 e 2007, cujos resultados pretenderam contribuir com as pesquisas históricas na área da alfabetização.

As pesquisas e reflexões sobre a história da alfabetização e sobre os métodos de ensino da leitura e a escrita, especialmente, o "Método da Abelhinha" no qual fui alfabetizada me ajudaram a compreender a alfabetização em uma perspectiva histórica e acompanhar os movimentos de rupturas e continuidades que fizeram o referido método cair em desuso, em decorrência do discurso de secundarização da importância do método e da instauração de novos paradigmas para a interpretação de como a criança aprende a ler e escrever. Dentre os achados da investigação localizei uma escola que utilizava o método até o período estudado (2007), fazendo uma releitura das orientações e materiais propostos, evidenciando que não há hegemonia teórico-metodológica absoluta e que as professoras criam e recriam seus saberes e fazeres pedagógicos.

---

foi aprovado pelo Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão - COCEPE sob o número 52435136.

A temática pesquisada me conduziu ao trabalho como tutora do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento, na modalidade de ensino à distância (EAD) da Universidade Castelo Branco (UCB) e, em seguida, no Curso de Graduação em Pedagogia (EAD) da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), bem como professora pesquisadora e conteudista do Curso de Educação do Campo (UFPel), onde tive oportunidade de revisitar alguns pensadores e suas teorias, bem como refletir sobre a minha prática pedagógica através do diálogo e troca de saberes realizado com o grupo de professores.

O trabalho como alfabetizadora e formadora de professores oportunizou o conhecimento sobre diferentes realidades e práticas escolares que possuem diferenciações de acordo com o entorno escolar, os recursos e aspectos estruturais, o processo de organização e gestão da escola, os projetos desenvolvidos ou negligenciados, o trabalho colaborativo ou individualizado dos professores, dentre outros.

Nessa trajetória, os estudos realizados, a vivência como professora e a paixão pela alfabetização foram socializados em encontros de formação de professores nas escolas da rede municipal e estadual da cidade de Pelotas e da região da 5ª Coordenadoria de Educação (5ª CRE), principalmente a partir da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, já que as escolas necessitavam de fóruns de discussão e revisão de suas propostas, através da reflexão sobre os modos de ensinar e aprender e da organização do trabalho pedagógico.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e, mais recentemente, a proposição de um ciclo de alfabetização que considera os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial não passível de interrupção trouxe para o cenário educacional a necessidade de continuar a discussão e formação pedagógica continuada, já que essas políticas educacionais configuram-se como uma possibilidade de elevar a qualidade da educação básica, ampliar o nível de escolaridade das crianças, o tempo e as oportunidades de aprendizado dos educandos.

A antecipação da entrada das crianças na escola pública e a continuidade do processo educativo ao longo do ciclo de alfabetização exigiram a reorganização dos projetos político pedagógicos, dos regimentos escolares, dos currículos e da

organização escolar, impondo desafios e problematizações para o conjunto da Educação Básica.

Diante desse cenário de mudanças, muitas indagações acompanharam a minha prática docente: em que medida a implantação do ciclo de alfabetização irá favorecer as condições para os alunos permanecerem na escola aprendendo? Quais as ações dos órgãos gestores, da escola e dos professores para um ensino de qualidade? Qual o impacto dessa política no cotidiano escolar? Quais as propostas de atividades deverão ser realizadas em cada ano do ciclo de alfabetização? O que as crianças vão aprender? O que eu vou ensinar? Como avaliar?

A inquietude das respostas me conduziu a seleção e ingresso no Curso de Doutorado da FaE/UFPel, sob orientação do professor Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino com o intuito de investigar a **recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas.**

A rede municipal foi escolhida tendo em vista a sua responsabilidade em atuar com o Ensino Fundamental e concentrar o maior número de matrículas desse nível de ensino. Para a escolha das escolas investigadas utilizei o mapeamento realizado pela investigação "O lugar do professor na exclusão escolar" (DEL PINO e PORTO, 2007; DEL PINO et al., 2008). O referido estudo fez um levantamento da realidade escolar da primeira série do ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas, com o intuito de analisar a exclusão escolar, buscando seus componentes de produção e relacionando-os com a formação dos professores, com o processo de trabalho docente e com as condições socioeconômicas dos alunos e dos educadores.

Paralelamente ao processo de construção do projeto de tese trabalhei como formadora e supervisora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[2], como assessora pedagógica da educação de jovens e adultos da 5ª Coordenadoria de Educação (ambos no período de 2013 e 2014) e como alfabetizadora da rede privada de Pelotas (2011 a 2014).

[2]O Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é constituído por um programa de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizadas pelo MEC, com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores e alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.

Essa experiência possibilitou a minha aproximação com a política de ciclos, foco desta tese, através da relação teoria e prática, fundada no contato com diferentes professores, práticas pedagógicas e realidades educacionais. O compromisso e o desafio de atuar na formação e supervisão do PNAIC teve como mote colaborar na formação e promoção de práticas qualificadas em torno de uma alfabetização comprometida com as classes populares. Além disso, trouxe grandes contribuições ao meu trabalho como alfabetizadora, resignificando a prática pedagógica realizada junto aos alunos.

Na qualidade de formadora e supervisora do PNAIC tive a oportunidade de trabalhar no cerne de uma política de formação preocupada com o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores e, especialmente, com a alfabetização das crianças ao longo do ciclo de alfabetização.

Assim, a formação docente, a prática pedagógica, o interesse e o comprometimento com a alfabetização me motivaram a realização desse estudo que apresenta o seguinte problema de pesquisa: **como ocorreu o processo de recontextualização do ciclo de alfabetização em duas escolas municipais da rede de ensino de Pelotas?**

Tendo em vista o problema de pesquisa, o objetivo geral dessa de tese, é **compreender como o ciclo de alfabetização é recontextualizado na prática escolar**. Desdobrando o objetivo geral, elenco os objetivos específicos desse estudo: a) caracterizar o ciclo de produção da política do ciclo de alfabetização na cidade de Pelotas; b) analisar os textos que compõem a política oficial do governo federal que orientam a implantação do ciclo de alfabetização; c) analisar a presença dos elementos orientadores da política constituída pela SMED na prática dos professores; d) investigar as ações que a SMED desenvolveu com o objetivo de orientar os professores em relação ao ciclo de alfabetização; e) analisar como os professores organizaram e desenvolveram as orientações que constituem a política de ciclo em suas salas de aula a respeito do currículo escolar, da organização dos espaços e tempos escolares, da prática pedagógica e da avaliação.

professores utilizaram a proposta do ciclo de alfabetização em sala de aula.

Nesse sentido, para o desenvolvimento dessa investigação utilizo os referenciais de Stephen Ball e Basil Bernstein buscando nos estudos desses autores, contribuições teórico-analíticas para compreender a política de ciclos e,

especialmente, **a recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de Pelotas.**

A contribuição de Stephen Ball e Richard Bowe (1994) está associada à abordagem do "ciclo de políticas" que oferece elementos para analisar a trajetória da política desde os seus estágios iniciais até o contexto da prática (escolas e sala de aula). Essa abordagem tem se consolidado como um referencial teórico-metodológico para pesquisadores que se dedicam em estudar programas e políticas educacionais e, por isso, foi utilizada no sentido de captar a política de ciclos em sua complexidade, através do movimento de lutas, conflitos, rupturas e avanços dentro e entre as arenas da política investigada.

A teoria bernsteniana colabora com o estudo a partir do modelo de análise do discurso pedagógico, que foca a sua atenção no que é transmitido como conhecimento educacional e sobre o que acontece no interior das escolas e salas de aula. Sendo assim, esse modelo ajuda a entender a estrutura responsável pela dinâmica de construção e definição do discurso pedagógico do ciclo de alfabetização.

O ponto principal desse modelo para o desenvolvimento da tese é o conceito de recontextualização, que se refere ao processo de modificação e deslocamento de um texto/discurso de um contexto para o outro. Assim, o discurso pedagógico "é um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos" (BERNSTEIN, 1990, p.84). A teoria bensteniana também contribui para a análise da política investigada, bem como as suas implicações no contexto escolar, através da análise das regras hierárquicas, de sequenciamento/compassamento, criteriais e da prática pedagógica.

Com a intenção de apresentar os resultados da pesquisa, organizei essa tese em seis capítulos, além da introdução e considerações finais. No primeiro capítulo discorro sobre a trajetória da pesquisa e os caminhos metodológicos utilizados para compreender o objeto de estudo e alcançar os objetivos delineados para essa investigação. Também descrevo de forma sintética como foi realizado o trabalho de campo entre os anos de 2012 a 2014, em duas escolas da rede municipal de ensino de Pelotas e, consequentemente, nas turmas do 1º ao 3º ano investigadas por essa pesquisa.

No segundo capítulo nomeado “Contribuições de Stephen Ball e Basil Bernstein: uma proposta para análise da política de ciclos”, recorro aos referidos autores que possuem um referencial teórico analítico consistente, capaz de contribuir na análise da “implementação” de políticas e colaborar com a construção de categorias que serão fundamentais nesta pesquisa. A abordagem do “ciclo de políticas” de Ball torna-se muito importante para analisar a trajetória das políticas sociais e educacionais no intuito de compreender, pesquisar e teorizar sobre como as políticas são feitas, seus resultados e efeitos. A utilização da teoria de Bernstein foi utilizada para compreender as relações pedagógicas que permeiam o contexto escolar, buscando analisar a recontextualização do ciclo de alfabetização através dos campos de produção e reprodução do discurso pedagógico.

No terceiro capítulo apresento “A organização da escolaridade em ciclos: origem, modalidades e estudos” organizado em quatro seções. A primeira seção apresenta a origem da escola em ciclos, que pressupõe uma análise sobre o surgimento da escola burguesa que possibilitava, desde seu surgimento, formas de organização do ensino através de séries, níveis ou ciclos. Na segunda seção verso sobre a escolaridade em ciclos no Brasil, sua estrutura, organização e finalidades. Na terceira, discorro sobre as principais modalidades de organização da escola em ciclos no Brasil: Ciclos de Aprendizagem, os Ciclos de Formação e o Regime de Progressão Continuada, considerando os seus fundamentos, características e influências, além das experiências mais importantes e redes que adotaram cada modalidade. Na quarta seção, abordo alguns estudos e pesquisas sobre os ciclos no Brasil oportunizando o conhecimento das diferentes dimensões da política de ciclos, além de uma aproximação sobre o que vem sendo produzido e divulgado sobre o assunto em nosso país. Dentro dessa discussão apresento as dissertações e teses produzidas sobre a política de ciclos no Rio Grande do Sul com o intuito de fazer um mapeamento dos trabalhos realizados no estado e na cidade de Pelotas.

No quarto capítulo abordo os dois primeiros contextos idealizados por Stephen Ball e Richard Bowe (1994) do ciclo contínuo de políticas: o “contexto de influência” e o “contexto de produção do texto. Na primeira parte do capítulo abordo as influências internacionais, nacionais e locais que orientaram a emergência do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas. E na segunda parte,

apresento os textos políticos oficiais e legais que embasaram a formulação da política e a relação do PNAIC com a produção do texto do ciclo de alfabetização.

No quinto capítulo apresento o “contexto da prática”. Nessa arena a política está sujeita a interpretação e recriação, podendo introduzir mudanças e transformações importantes na política original. É o campo onde as propostas tomam corpo e ganham o seu lugar no processo educativo.

Dessa forma, no processo de análise foi considerado o entrecruzamento dos dados das observações, das entrevistas, dos registros realizados no diário de campo e do material produzido pelo PNAIC, juntamente com o referencial teórico de Bernstein que colabora com esse estudo a partir do modelo de análise do discurso pedagógico. Dessa forma, o conceito de recontextualização, central nessa tese, passou a ser analisado através dos conceitos de classificação (poder) e de enquadramento (controle), que possibilitando a análise das dimensões da prática pedagógica.

No sexto capítulo discorro sobre os dois últimos contextos idealizados por Stephen Ball e Richard Bowe (1994) do ciclo contínuo de políticas. O “contexto dos resultados ou efeitos” que está diretamente relacionado com os impactos e as interações das políticas com as desigualdades sociais e o “contexto de estratégia política” que envolve a criação de mecanismos para contestar as desigualdades e injustiças criadas ou mantidas pela política.

No sétimo capítulo apresento as principais conclusões do estudo, a sistematização das principais análises e os achados da pesquisa.

Diante do exposto, a presente pesquisa pretende analisar o ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas, desde sua formulação até a “implementação” em sala de aula. Além disso, evidencia a recontextualização do discurso pedagógico produzido pelas professoras nas escolas investigadas, seus resultados e impactos no cotidiano escolar.

O referencial teórico estudado e a pesquisa de campo realizada evidenciam a riqueza e abrangência do tema estudado, além da sua atualidade no campo educacional brasileiro. Para tanto, analiso a prática pedagógica de duas escolas da rede municipal de ensino, levando em consideração os conceitos analíticos de Ball e Bernstein, para compreender a efetivação do ciclo de alfabetização em sala de aula.

Capítulo 1 – A trajetória do processo investigativo

Neste capítulo apresento o percurso da pesquisa e os caminhos metodológicos utilizados para compreender o objeto de estudo e alcançar os objetivos delineados para essa investigação. Para tanto, essa pesquisa caracteriza-se por um estudo de caráter exploratório, descritivo e qualitativo (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Exploratório porque proporciona maior familiaridade com o problema, permitindo a investigadora maior conhecimento sobre o tema estudado. Permite um planejamento flexível, de modo a considerar os mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002). Neste caso, sobre a recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas. Descritivo porque prevê a descrição das principais características da política de ciclos e o estabelecimento de relações entre duas escolas investigadas. Qualitativo porque envolve o contato direto da pesquisadora com a situação estudada e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Bogdan e Biklen (1994) discutem o conceito de pesquisa qualitativa apresentando cinco características básicas. A primeira define que "*Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal*" (Idem, p. 47). Dessa forma, esse tipo de pesquisa supõe que os pesquisadores frequentem os locais de estudo através de um trabalho intensivo de campo, tendo em vista que os fenômenos são melhor compreendidos quando relacionados ao contexto que estão inseridos. A segunda característica indica que "*A investigação qualitativa é descritiva*" (Idem, p. 48). Nesse caso, a descrição é utilizada como método de coleta de dados, com o intuito de que as pessoas, fatos e situações sejam observados, analisados e descritos com riqueza de detalhes.

A terceira característica diz que *"Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos"* (Idem, p.49). Nesse sentido, a ênfase qualitativa está no processo, por isso, "o interesse do pesquisador em estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas" (LÜDKE e ANDRÉ,

1986, p. 12). A quarta afirma que "*Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva*" (p. 50). Desse modo, os investigadores não recolhem dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, pelo contrário, as abstrações são construídas no decorrer da pesquisa. O desenvolvimento do estudo aproxima-se de um funil: as questões estão abertas no início e vão tornando-se mais fechadas e específicas no final. Na quinta característica fica evidenciado que "O significado é de importância vital na abordagem qualitativa" (LÜDKE e ANDRÉ, p. 50). Nesse caso, os investigadores qualitativos estão inseridos em pesquisas participantes, considerando as experiências e os diferentes pontos de vista dos sujeitos da investigação.

Nesse sentido, o estudo qualitativo se desenvolve em uma situação natural, rica de dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Dentre as formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, recorro ao estudo de caso, com o intuito de desenvolver um trabalho com profundidade.

O estudo de caso consiste em uma pesquisa detalhada sobre determinado contexto, tendo em vista a singularidade e complexidade do fenômeno estudado. Esta metodologia investigativa fornece ao pesquisador um valioso material de estudo sobre os dados coletados através da "interpretação em contexto", além de permitir a representação de diferentes maneiras de apreciar o mesmo fenômeno. Segundo André (2005), o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução. A primeira característica diz respeito ao fato de que o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos. A característica da descrição significa o detalhamento completo e literal da situação investigada. A heurística refere-se à ideia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo "revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido" (ANDRÉ, 2005, p.18). A última característica, indução, significa que, em sua maioria, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva, ou seja, parte de algumas premissas para chegar a uma conclusão.

No livro "Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas", a autora escreve com Menga Lüdke (1986), outras características relacionadas ao estudo de caso

qualitativo, evidenciando que essa abordagem metodológica visa à descoberta, a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, usa uma variedade de fontes de informação, revela experiências, permite generalizações e procura representar diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista, além de apresentar uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Diante das características apresentadas considero esta investigação como sendo estudo de caso, pois a mesma tem um grande potencial para retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, fornecendo elementos preciosos para a compreensão da política de ciclos. Considerando as diferentes classificações sobre os tipos de estudo de caso[3], realizo o estudo de caso acompanhamento, que disponibiliza um considerável volume de informações relativas aos sujeitos envolvidos na pesquisa, revelando dados mais próximos da realidade em um período maior de tempo (DAMIANI, 2008).

Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da rede municipal de ensino de Pelotas, no intuito de acompanhar duas turmas do 1º ao 3º ano, durante os anos de 2012 a 2014, investigando a recontextualização do ciclo de alfabetização no cotidiano escolar.

A rede municipal foi escolhida tendo em vista a sua responsabilidade em atuar com o Ensino Fundamental e, consequentemente, ter a maior concentração de matrículas desse nível de ensino, que são foco de interesse desse estudo. Além disso, a opção se deu pela potencialidade em investigar contextos diversos caracterizados pela organização do entorno escolar, pelas condições socioeconômicas dos alunos e professores e pelas formas de gestão e organização da escola.

Para a escolha das escolas investigadas utilizei o mapeamento da realidade escolar da primeira série do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas realizado pela investigação “O lugar do professor na exclusão escolar” (DEL PINO e PORTO, 2007; DEL PINO et al., 2008). O referido estudo visa

[3]Na literatura, observamos diferentes classificações sobre os tipos de estudo de caso. Para Stake (apud André, 2005) o estudo de caso pode ser *intrínseco* ou *instrumental.* Yin (2005) define o estudo de caso como único e múltiplo. Já André (2005) reúne o estudo de caso em quatro grandes grupos: etnográfico, avaliativo, educacional e de ação. Damiani (2008) apresenta em seus estudos o estudo de caso longitudinal ou de acompanhamento.

analisar a exclusão escolar, buscando seus componentes de produção e relacionando-os com a formação docente, com o processo de trabalho docente e com as condições socioeconômicas dos alunos e dos professores. A pesquisa também identificou as escolas com maiores e menores índices de exclusão da rede pública municipal de ensino de Pelotas.

Assim, diante dos dados apontados pelos pesquisadores comecei a investigação em uma escola onde o fenômeno da exclusão escolar é mais intenso e, do lado oposto, uma escola onde esse fenômeno é menos significativo, com o objetivo de analisar a recontextualização do ciclo de alfabetização em realidades escolares diversas, caracterizadas por diferentes formas de gestão e organização do trabalho docente, pela caracterização do entorno escolar e pelas condições socioeconômicas dos alunos e professores, relacionados a interação de múltiplos fatores de natureza: social, cultural, familiar e individual.

No desenvolvimento do trabalho utilizei como instrumentos de coleta de dados a observação participante e a entrevista semi-estruturada. As observações ocorreram em duas escolas durante os anos de 2012 a 2014. Em cada escola foi realizado o acompanhamento de uma turma desde o ingresso no 1º ano até a conclusão no 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Além de observações realizadas na sala dos professores e de outros espaços escolares frequentados pelos alunos: recreio, áreas de recreação, entrada e saída das escolas.

Diante do efetivo envolvimento com os docentes e alunos nas duas instituições investigadas, realizei a observação participante, pois esta possibilitou o contato direto da pesquisadora com o fenômeno estudado, através da colaboração no trabalho educativo, envolvendo a circulação nas salas de aula para o auxílio das atividades propostas, o acompanhamento dos grupos de trabalho, bem como dos cadernos e tarefas, que permitiram a verificação *in loco* dos alunos em suas dificuldades e avanços ao longo do ciclo de alfabetização. Para colaborar nesse processo utilizei um roteiro orientador de observação (Apêndice A), que conduziu o meu “olhar” diante da variedade de situações da prática escolar.

O roteiro de observação priorizou os seguintes aspectos: a organização da sala de aula, as formas de agrupamento dos alunos, a rotina escolar, o planejamento da professora e a avaliação, os conteúdos e as atividades propostas, os recursos e materiais utilizados pela professora, a participação dos alunos em sala

de aula, o relacionamento entre professora/alunos e alunos/alunos, o comportamento e rendimento dos alunos na realização das atividades.

No decorrer do trabalho investigativo realizei anotações em um diário de campo e registros fotográficos, que me auxiliaram a ilustrar e documentar o cotidiano vivenciado, bem como registrar falas e diálogos das professoras e alunos. Segundo Neto (1994, p.63), o diário de campo é um instrumento que podemos recorrer a qualquer momento da pesquisa, ele é um "amigo silencioso" no qual podemos "colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas". O uso das fotografias permitiu o registro de momentos importantes do ato educativo e auxiliou na rememoração dos detalhes de cada aula observada, na ocasião da descrição das mesmas. No intuito de evidenciar a potencialidade e riqueza desse instrumento de pesquisa apresento um resumo das observações realizadas em 2012 nas duas escolas investigadas (Apêndice B).

A entrevista semi-estruturada foi utilizada para obter maiores informações sobre o ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas, bem como complementar dados obtidos durante a observação e análise documental (legislação, textos oficiais). Para tanto, foi utilizado um roteiro orientador da entrevista (Apêndice C), contendo perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes ao momento da entrevista. O roteiro orientador da entrevista foi elaborado a partir da abordagem do "ciclo de políticas", baseado no trabalho de Stephen Ball e Richard Bowe (1994), para tanto organizei as perguntas através de uma legenda de cores[4] para colaborar no processo de organização e análise dos dados.

Durante a pesquisa realizei duas entrevistas com uma gestora da Secretaria Municipal de Educação e Desporto. A primeira foi realizada em 2012, já que este era um período de transição na SMED em virtude das eleições e consequente troca de governo e a segunda ocorreu em 2016. Essa gestora ocupou cargos diferentes na SMED nesses dois períodos, atuando respectivamente, como supervisora pedagógica e assessora de programas educacionais, dentre eles o PNAIC.

[4] A entrevista está organizada através da seguinte legenda de cores: contexto de influência (verde), contexto de produção do texto (laranja), contexto da prática (rosa), contexto dos resultados (azul), contexto da estratégia política (violeta), que pode ser verificado no apêndice C.

Depois da primeira entrevista realizada com a gestora da SMED, o roteiro orientador (Apêndice C) foi revisitado e passou a envolver outras perguntas (Apêndice D) com o intuito de tornar o instrumento de pesquisa mais claro e objetivo.

Também foram entrevistadas duas professoras (uma da “Escola A” e outra da “Escola B”) das escolas investigadas conforme o roteiro orientador (Apêndice E). As professoras selecionadas para a entrevista foram escolhidas pela disponibilidade de ambas em contribuir com a pesquisa e por permanecerem na escola durante todo o processo de investigação, o que facilitou o contato e a troca de informações relacionadas a pesquisa.

O roteiro está organizado em dois blocos de perguntas: o primeiro abrange questões sobre a implementação do ciclo de alfabetização e o segundo refere-se a aspectos vinculados ao cotidiano escolar.

Além das entrevistas, durante as observações registrei no diário de campo várias “falas”, diálogos entre professoras e alunos e entre professoras e pesquisadora, que também utilizo na análise dos dados.

Na ocasião das entrevistas faço uso de um termo de consentimento informado (Anexo A), solicitando a autorização para a utilização das informações concedidas nas entrevistas, podendo apresentar os resultados na tese de doutorado e em trabalhos e eventos científicos.

Segundo Szymanski (2004), a entrevista é um instrumento fundamentalmente voltado a interação humana, envolvendo dois ou mais sujeitos no processo dialógico, em uma situação de interação que estão em jogo as percepções do outro e de si. O pesquisador busca muito mais do que uma simples informação, possibilitando o aprofundamento de pontos levantados por outros instrumentos.

Com relação à análise e à interpretação, foi utilizado o método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977, p.33), que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens”. De acordo com Oliveira et al. (2003), essa metodologia procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto, visando explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e seu respectivo significado, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto e/ou efeitos dessa mensagem.

Nesse sentido, procurei relacionar as mensagens coletadas através das observações, das entrevistas e da análise documental (legislação, textos oficiais), com os diferentes “campos e contextos de produção”, que estabelece segundo Bernstein (1996, 1998), o discurso pedagógico.

De acordo com a teoria bernsteniana o discurso pedagógico centra a sua preocupação no que é transmitido como conhecimento educacional e sobre o que acontece no interior das escolas, que se realiza através do “texto pedagógico”, ou seja, o currículo, a prática pedagógica, além de qualquer representação oral, escrita ou visual.

Aliando a abordagem desenvolvida por Bardin (1977) com a de Bernstein (1996), compreendo conforme Porto (2011, p.47), “que as mensagens enunciadas por Bardin compõem o discurso pedagógico produzido pelos sujeitos da investigação”.

No desenvolvimento da investigação foi realizado o processo de análise dos dados encontrados na pesquisa de campo. Segundo Bardin (1977) a organização da análise perpassa três etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

A *pré-análise* é considerada uma etapa de organização, para tanto faz-se necessário uma leitura do material no sentido de tomarmos contato com sua estrutura, descobrindo orientações para a análise e registros das impressões sobre a mensagem (GOMES, 1994). Essa fase possui vários procedimentos, tais como: 1.1) leitura flutuante que consiste em estabelecer contato com os documentos, deixando-se emergir as primeiras impressões e orientações; 1.2) a escolha dos documentos pode ocorrer *a priori* ou *a posteriori,* que implica em escolhas, seleções e regras; 1.3) a formulação das hipóteses e dos objetivos, envolve a elaboração de “possíveis respostas para o problema que busca solucionar e constrói o objetivo de seu estudo” (DUTRA, 2014, p. 98); 1.4) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores diz respeito “à identificação no corpo do texto de trechos que tenham relação com o que está sendo pesquisado” (Idem, 2014, p. 98). Essas unidades de sentido podem ser constituídas por palavras, conjunto de palavras ou temas. Na pesquisa fiz o processo de análise a partir de temas, para posteriormente eleger indicadores que serviram de base para construir as categorias e organizar a análise; 1.5) por fim, ocorre a preparação do material antes da análise propriamente dita.

Bardin (1977) sugere que as entrevistas gravadas sejam transcritas na íntegra e os textos sejam preparados segundo as possibilidades de leitura e anotações no próprio material.

Concluída a primeira etapa do processo de análise dos dados ocorre a *exploração do material*, através de operações de codificação, desconto ou enumeração dos dados. No decorrer desse processo as categorias são construídas, através da classificação dos elementos de acordo com suas semelhanças e diferenças, com posterior reagrupamento, em função de características comuns.

Na última etapa realiza-se o *tratamento dos resultados obtidos e a interpretação*. Para tanto, o pesquisador "tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas" (BARDIN, 1977, p. 95).

Nas próximas seções descrevo como foi realizado o trabalho de campo durante os anos de 2012 a 2014, em duas escolas da rede municipal de ensino de Pelotas e, consequentemente, nas turmas do 1º ao 3º ano investigadas por essa pesquisa visando investigar a recontextualização do ciclo de alfabetização no cotidiano escolar.

1.1 – Apresentação da pesquisa e contato com os sujeitos

O processo investigativo iniciou com a apresentação da pesquisa "A implementação do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas"[5] para a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), em março de 2012, com o intuito de receber a autorização para o desenvolvimento do trabalho em duas escolas: uma da região central e outra da região periférica. Na primeira o fenômeno da exclusão é menos significativo e na outra é mais intenso, que para fins de estudo, chamarei de "Escola A" e "Escola B", respectivamente.

[5] Após o momento de qualificação e por sugestão da banca a presente investigação ficou denominada "A recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas".

Na continuidade da pesquisa me direcionei às duas instituições “A” e “B” para apresentar a proposta da pesquisa, seus objetivos e delineamento metodológico, obtendo a autorização da direção de ambas escolas para realizar as observações e entrevistas ao longo do ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano), durante os anos de 2012 a 2014. Nessa ocasião, a diretora da “Escola B” solicitou-me um documento da SMED permitindo a investigação na escola, para tanto, retornei ao respectivo órgão de ensino para formalizar a autorização da pesquisa (Anexo B).

O efetivo trabalho de campo iniciou em junho de 2012, já que as escolas municipais estavam em greve[6], e foi concluído em dezembro de 2014, totalizando 38 observações. No decorrer desse trabalho, sete professoras contribuíram com a pesquisa, recebendo nomes fictícios[7] para a preservação da sua identidade. Abaixo segue um quadro demonstrativo no intuito de detalhar o processo investigativo ao longo dos três anos de pesquisa, trazendo informações sobre o período letivo, o ciclo de alfabetização, a professora que acompanhou a respectiva turma, o número de alunos, o número de observações realizadas em cada ano nas escolas pesquisadas e o tempo de observação realizado em cada turma.

Quadro 1 – Professoras que participaram da pesquisa

Escola	Período letivo	Ciclo de alfabetização	Nome das professoras	Número de Alunos	Número de observações/ Ano	Tempo de observação /turma
Escola A	2012	1º ano	Alice	16	6	17 horas
Escola B	2012	1º ano	Carla	24	6	17 horas
Escola A	2013	2º ano	Alice	20	6	21horas
Escola B	2013	2º ano	Daniela	23	6	21 horas
Escola A	2014	3º ano	Bianca	23	7	21 horas
Escola B	2014	3º ano	Emília, Fátima Gabriela	21	7	21 horas (7 horas em cada turma)
			7 professoras	47 alunos	38 observações	118 horas de Observações

Fonte: Particular

Diante das informações apresentadas destaco algumas informações pertinentes que serão melhor detalhadas a seguir. Na “Escola A” a professora Alice

[6]A greve das escolas municipais terminou no dia 17/05/2012, totalizando 51 dias de paralisação, atingindo quase 100 escolas da cidade de Pelotas. Disponível em http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/?Noticia=423207.

[7] Os nomes fictícios foram escolhidos aleatoriamente pela pesquisadora.

acompanhou os alunos do 1º para o 2º ano e no decorrer do ciclo outros alunos ingressaram na turma, ou seja, a turma que começou com dezesseis alunos, concluiu o ciclo de alfabetização com vinte e três alunos. Na "Escola B" os alunos da turma investigada foram divididos em três turmas no 3º ano: professora Emília (9 alunos), professora Fátima (5 alunos) e professora Gabriela (7 alunos), totalizando vinte e um alunos. A turma da "Escola B" que iniciou com vinte e quatro alunos no 1º ano concluiu o ciclo de alfabetização com vinte um alunos, já que três alunos trocaram de escola. Contudo, esses três alunos também foram considerados na pesquisa que totalizou 47 alunos.

O tempo de observação em média em cada turma investigada variou de 1h30 minutos a 3h30 minutos. No primeiro ano de investigação (2012) quatro observações realizadas em cada turma foram de 3h30 minutos e duas foram de 1h30 minutos, pois no mesmo dia foram observadas as turmas das duas escolas. No segundo ano de pesquisa (2013) as seis observações realizadas em cada turma foram em média de 3h30 minutos e no terceiro ano de investigação as observações foram de 3 horas, sendo que nas turmas da "Escola B" esse tempo foi dividido nas três turmas analisadas. As observações nas duas escolas totalizaram 118 horas de observação, destas 59 horas em cada escola.

A seguir apresento uma breve caracterização das escolas e das respectivas turmas investigadas para melhor compreensão do trabalho realizado.

1.2 – Caracterização da "Escola A"

A "Escola A" está localizada em um grande bairro da cidade de Pelotas e atualmente recebe cerca de quinhentos e oitenta alunos, matriculados em três turnos no Ensino Fundamental[8] (1º ao 6º ano e 6ª a 8ª série), provenientes de diversos bairros do município. A escola atende a Educação Infantil, no nível pré-escolar, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e organiza-se nos turnos: manhã, tarde e noite. No turno da manhã funcionam as

[8] Atualmente a escola funciona com o Ensino Fundamental de oito anos e Ensino Fundamental de nove anos de forma concomitante, até que as turmas organizadas em série concluam a sua escolaridade.

turmas do pré- escolar, do 1º ao 3º ano e da 6ª a 8ª série totalizando duzentos e trinta e nove alunos; à tarde são atendidas as turmas do pré-escolar, do 1º ao 6º ano e as turmas de 6ª e 7ª série em um total de duzentos e cinco alunos; no noturno, são atendidos os alunos da 6ª a 8ª série e do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) em um total de cento e trinta e nove alunos.

O corpo docente compõe-se de cinquenta e seis professores, dentre estes dez atuam no ciclo de alfabetização, que compreende do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Além dos professores, a escola agrega o trabalho da equipe diretiva: direção, vice-direção e coordenação pedagógica, bem como dos dezoito funcionários responsáveis pelo serviço de secretaria, manutenção, limpeza, alimentação (merenda) e monitoria dos alunos.

A estrutura física da escola é ampla e os espaços escolares são bem cuidados, limpos e organizados, distribuídos da seguinte maneira: treze salas de aula, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, sala de recursos (Atendimento Educacional Especializado- AEE)[9], biblioteca aberta nos três turnos, sala de artes, refeitório, sala de vídeo[10], sala do Mais Educação[11], sala de professores, sala da equipe diretiva, sala de coordenação pedagógica, secretaria da escola, banheiros adaptados a alunos cadeirantes e banheiros comuns, quadra poliesportiva coberta, além de pátio no centro da escola com uma área de recreação com brinquedos.

De acordo com o estudo de Duarte (2014) os alunos dessa instituição são provenientes de diferentes classes sociais e as famílias estão presentes no espaço escolar e no processo de aprendizagem. A escola tem a tradição de acolher as famílias dos estudantes com intuito de promover um trabalho colaborativo, com vistas à melhoria da aprendizagem. As famílias além de serem convidadas para as festividades que acontecem na instituição, também estão presentes em momentos de formação, tais como: palestras, reuniões e mostras de trabalho.

[9] É uma sala destinada ao atendimento especializado às crianças com necessidades educativas especiais (deficientes) e atende além dos alunos da escola, alunos provenientes das escolas próximas. Os alunos são previamente agendados e atendidos individualmente.

[10] Na sala de vídeo são desenvolvidos os projetos de Cinema e Mídias. A sala conta com data show, um computador, um DVD e cinquenta e quatro cadeiras estofadas.

[11] Nesta sala, são atendidos os alunos em turno inverso, alunos que participam de projetos (capoeira, letramento, taekwondo, matemática e dança) e permanecem o dia na escola. O projeto Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para ampliar a jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral (DUARTE, 2014).

Segundo a autora, os pais integram-se ao cotidiano escolar por perceberem esse espaço como fundamental para o desenvolvimento de seus filhos e, aparentemente, por confiarem no processo educativo oferecido pela instituição. Outro aspecto importante “é o fato de ser considerada, pela Secretaria Municipal de Educação, como uma escola inclusiva, termo adotado para definir a escola que atende crianças especiais nas classes regulares” (DUARTE, 2014, p. 74). Atualmente a instituição tem matriculado vários alunos com necessidades educativas especiais dentre elas: síndrome de down, paralisados cerebrais, cadeirantes com múltiplas deficiências, cegos e autistas. O IDEB da escola no ano de 2012 foi de 5,2, aproximando-se da meta oficial estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): 6,0 (Idem, 2014).

Segundo a diretora da “Escola A”, a realização da presente pesquisa mostra o reconhecimento do trabalho realizado pela equipe gestora, professores e funcionários e evidenciou que a participação da comunidade escolar[12] é uma marca da escola (Diretora da “Escola A”, 25/05/2012). Esse comentário foi realizado no primeiro contato realizado na instituição, nessa ocasião a diretora mostrou-me alguns espaços escolares e conduziu-me até a sala do 1º ano, pois além da liberação da escola, seria necessário o aceite da professora da turma.

A professora Alice me recebeu muito bem, mostrou-se interessada pela pesquisa, colocando-se a disposição para a continuidade da mesma, já que ela permanecerá com a turma no próximo ano (2013). O avanço da professora alfabetizadora junto com seus alunos do 1º para o 2º ano é realizado em muitas escolas da rede pública de Pelotas, com o intuito de desenvolver um trabalho que prima pelo acompanhamento e qualificação do processo de aprendizagem dos educandos.

Na continuidade da conversa a professora apresentou a turma, composta por dezesseis alunos provenientes da Educação Infantil da “Escola A” ou de outras instituições de ensino. Esses educandos são oriundos de diferentes classes sociais e de vários núcleos habitacionais da cidade, deslocando-se na maioria dos casos, através de transporte coletivo ou escolar.

[12] Neste estudo, ao referir-me à comunidade escolar, estarei considerando os professores/as, funcionários/as, aluno/as, pais, mães e/ou responsáveis, pertencentes a uma determinada escola ou a Redes Públicas de Ensino (RPM).

A sala de aula constitui-se de um ambiente colorido e aconchegante, decorada com cartazes do alfabeto e numerais de 0 a 10, trabalhos produzidos pelos alunos, além de brinquedos e jogos que ficam em uma caixa para os momentos destinados ao brincar. Na turma, existem muitos livros, parte deles ficam expostos em um cartaz com bolsos transparentes para manuseio e leitura pelos alunos. Durante o 1º ano (2012) o ambiente de trabalho foi caracterizado pela alegria e tranquilidade, os alunos foram constantemente estimulados a trocar ideias, circular na turma e ajudar os colegas nas atividades escolares. A sala de aula foi organizada pela professora em pequenos grupos de trabalho.

Essa turma recebeu quatro alunos novos no 2º ano (2013), dois deles com necessidades educativas especiais, totalizando vinte educandos. As crianças permaneceram na mesma sala de aula, que foi incrementada com outros cartazes: alfabeto (com letra de imprensa e cursiva e figura correspondente a letra), numerais de 1 a 100 e outros envolvendo os conteúdos trabalhados (horas, saúde e alimentação saudável, pontuação, etc.), além de um calendário e textos coletivos produzidos pelos alunos. Nesse período a professora Alice intercalou as formas de agrupamento: individual, duplas e grupos, com o objetivo de desenvolver um trabalho mais direcionado com alguns alunos e prepará-los para o 3º ano com outra professora.

Durante o 1º e 2º ano foram desenvolvidas várias sequências didáticas e projetos[13] envolvendo a literatura infantil e os gêneros textuais, de forma lúdica e contextualizada. No final do 2º ano a maioria dos alunos estava alfabetizada, ou seja, lendo, interpretando e escrevendo pequenos textos.

No ano de 2014, retornei a “Escola A” para conversar com a professora Bianca, que assumiu a turma investigada no 3º ano. Na ocasião, expliquei a importância da investigação, seus objetivos e a metodologia da pesquisa. A professora aceitou fazer parte do trabalho, mostrando-se disposta a colaborar com o processo investigativo.

A sala do 3º ano, localizada no prédio central da escola, é bem iluminada, arejada e decorada nas cores verde e amarelo, em função da Copa do Mundo de 2014, além de trabalhos feito pelos alunos e um alfabeto acima do quadro. Durante

[13] As sequências didáticas e projetos constituem-se como modalidades organizativas do trabalho pedagógico que primam pela integração entre as áreas de conhecimento e por um trabalho contextualizado.

as observações os alunos sentaram em filas e, em alguns momentos propostos pela professora, em pequenos grupos. A relação de amizade e respeito mútuo permaneceu ao longo do 3º ano, os alunos conversam, trocam ideias, contam as novidades e fatos ocorridos em suas famílias. A professora Bianca coordena o trabalho de forma dialogada, retoma os combinados e encaminha o trabalho.

Ao longo dos três anos de observação na “Escola A” presenciei a dedicação e envolvimento das professoras com a organização do trabalho pedagógico, além da preocupação em desenvolver uma proposta diferenciada que promova o aprendizado de todos os alunos.

1.3 – Caracterização da “Escola B”

A “Escola B” está localizada em um bairro da periferia da cidade de Pelotas caracterizado pelas desigualdades sociais, drogadição e violência, que geram um contexto de vulnerabilidade social. Segundo Pratti, Couto e Koller (2009), a vulnerabilidade social está relacionada a situações de desequilíbrio no ambiente familiar, ao uso de armas, ao tráfico de drogas, ao baixo poder econômico, a falta de perspectivas profissionais, bem como ao alto índice de reprovação ou evasão escolar.

A escola recebe atualmente cerca de quatrocentos e cinquenta e nove alunos que são atendidos nos turnos da manhã, tarde e noite, organizados nas turmas de Educação Infantil, em nível de pré-escolar, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No turno da manhã e tarde funcionam as turmas do pré-escolar ao 5º ano, totalizando vinte e quatro turmas e no turno da noite são atendidos os alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), em quatro turmas, correspondente a 1ª a 4ª etapa.

Na escola atuam cinquenta professores, dentre estes dezesseis atuam no ciclo de alfabetização, que compreende do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Além dos professores, a escola conta com o trabalho da direção, vice-direção e coordenação pedagógica, além dos dezoito funcionários que trabalham na secretaria, limpeza, alimentação (merenda) e monitoria dos alunos.

A estrutura física da escola é ampla composta por quinze salas de aula, sala da direção e secretaria, sala dos professores, sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), Laboratório de Informática, cozinha e refeitório, biblioteca, quadra de esportes coberta e pátio descoberto. A escola também possui alguns recursos que auxiliam no trabalho pedagógico: TV, vídeo e datashow.

A escola necessita de uma conservação adequada em relação à pintura, manutenção do mobiliário e limpeza, já que as paredes das salas estão riscadas e mal cuidadas, várias mesas e cadeiras estragadas e o ambiente mal cuidado.

A diretora da escola evidenciou que *"(...) Os alunos não colaboram com a manutenção e limpeza do prédio, mas considero importante ações da escola e da Secretaria Municipal de Educação a respeito desse assunto* (Diretora da "Escola B", 30/10/2012). Em função disso, em 2014 a direção utilizou verbas próprias da escola para a realizar a pintura externa da instituição.

Tendo em vista a autorização da direção para a realização da investigação, agendei por telefone a minha primeira observação na turma do 1º ano. No dia e horário combinado fui até a escola, conversei com a professora Carla que gentilmente me recebeu e aceitou fazer parte da pesquisa. Em seguida me apresentou a turma composta por vinte e quatro alunos que, em grande parte, não frequentaram a Educação Infantil. Os educandos são oriundos do bairro em que a escola está localizada, cuja situação sócio-econômica predominante é de baixa renda.

A sala de aula do 1º ano é bem iluminada e arejada, as paredes embora estejam riscadas e com a pintura descascando, trazem o colorido dos cartazes do alfabeto e dos numerais de 1 a 10 relacionado à sua quantidade, um cartaz indicando "Como o tempo está?" e outro na porta da sala de aula com a frase "Bem-vindos ao 1º ano", além desses encontramos alguns trabalhos realizados pelos alunos e, no fundo da sala, o cantinho da leitura com quatro livros expostos, uma estante com várias caixas identificadas com o nome dos alunos, alguns brinquedos[14], uma caixa de livros e outra de jogos enviados pelo Ministério da Educação. Ao lado da estante havia um armário com materiais escolares para uso coletivo: lápis de cor, tesourinha, cola, massa de modelar. De acordo com a

[14] A sala de aula no turno da tarde é utilizada pela turma do pré-escolar, portanto, os brinquedos são utilizados pelas duas turmas e foram trazidos pelas professoras da pré-escola e do 1º ano.

professora *“A maioria dos alunos não possuem material escolar, por isso costumo trazer para deixar no armário para que os alunos possam realizar as atividades”* (Professora Carla, “Escola B”, 22/08/2012).

Durante as observações percebi os alunos utilizando uma caixa de papelão identificada com o seu nome com autonomia, a respeito da sua utilização a professora explicou que *“Cada criança tem sua caixa para guardar os seus cadernos. Os cadernos de aula ficam na escola, pois se forem para casa muitas vezes não voltam e, quando voltam, vem sujos e estragados”* (Professora Carla, “Escola B”, 22/08/2012). Além dos cadernos, os alunos guardam algumas folhas xerocadas e várias atividades realizadas pela professora de próprio punho com enfoque no traçado das letras e cópia de palavras.

Durante o 1º ano (2012) os alunos sentaram em quatro grupos com seis integrantes, contudo durante as observações a turma nunca esteve completa, já que os alunos faltavam muito e algumas famílias precisavam ser notificadas para enviar seus filhos à escola. Nos grupos os alunos trocavam ideias e alguns ajudavam seus colegas a realizar as atividades e/ou emprestando materiais, porém ocorriam muitos desentendimentos, brigas e xingamentos envolvendo os meninos, principalmente na fila para a merenda e o recreio. Nas ocasiões de desavenças a professora procurava intervir e conversar com as crianças para que voltassem às atividades.

Em 2013 a turma avançou para o 2º ano com vinte e três alunos, já que um deles foi transferido de escola. Para retomar o trabalho de pesquisa entrei em contato com a professora Daniela por telefone, que aceitou participar da pesquisa e agendei a primeira observação na respectiva turma.

A sala de aula do 2º ano caracterizou-se por um ambiente com pouco estímulo para os alunos, as paredes mal cuidadas e sem pintura evidenciavam a necessidade de melhor conservação da escola. Além das mesas e cadeiras, havia uma estante com alguns colchonetes e brinquedos usados e pequenos cartazes do alfabeto. No decorrer das observações outros cartazes foram sendo expostos nas paredes para fixação das vogais e consoantes trabalhadas.

No decorrer do 2º ano os alunos permaneceram em grupos e em outras disposições dependendo do trabalho organizado pela professora Daniela. Em muitos momentos as aulas foram interrompidas pela educadora para que os alunos parassem de brigar, bem como participassem e prestassem atenção em aula, essas

intervenções, na maioria das vezes, foram realizadas com tom de voz alterado, que não causava nenhum estranhamento à turma.

Durante a realização das atividades, circulei na sala auxiliando os alunos em suas dificuldades e até mesmo corrigindo os cadernos, com permissão da professora. Nessas ocasiões conversamos sobre a turma e o aprendizado dos alunos. A professora relatou diversas vezes sua preocupação sobre a infrequência e as dificuldades de aprendizagem de alguns educandos, que na sua visão precisavam ser encaminhados para a avaliação de alguns profissionais (neurologista, psicopedagogo). A professora demonstrou conhecimento da realidade dos alunos, pois trabalha na escola há alguns anos e conhece os familiares e o entorno escolar, em uma de suas falas afirmou: "*As professoras da escola colocam a culpa na família, nas crianças, mas não avaliam a responsabilidade da escola"* (Professora Daniela, "Escola B", 10/04/2013).

Em 2014, entrei novamente em contato com a "Escola B" para dar continuidade à investigação, contudo para minha surpresa a direção da escola havia dividido os alunos do 2º ano em três turmas no 3º ano, para que ficassem turmas mistas, compostas por alunos de todos os segundos anos. Ao conversar com a direção percebi que no momento de organização das turmas, não lembraram da pesquisa, porém obtive grande apoio para continuar o trabalho na escola, que passou a ocorrer nas três turmas do 3º ano. Nessa ocasião, a diretora me conduziu nas turmas das professoras: Emília, Fátima e Gabriela e comunicou o prosseguimento da investigação, então tive a oportunidade de conhecer as educadoras e agendar a primeira observação.

Na turma do 3º ano da professora Emília, havia nove alunos da turma de origem da pesquisa, de acordo com a avaliação da professora realizada no primeiro semestre de 2014 os alunos estavam da seguinte maneira: dois pré-silábicos, três silábicos e quatro alfabéticos. Na turma da professora Fátima, havia cinco alunos da referida turma, que segundo a professora, três estavam em processo de alfabetização e dois com dificuldades de aprendizagem que foram encaminhados para o apoio escolar no contraturno. Segundo a professora um dos alunos apresentou avanços e o outro permaneceu com grandes dificuldades, em virtude da sua defasagem intelectual, que está associada a "Síndrome de Willians" diagnosticada no ano anterior. Na turma da professora Gabriela havia sete alunos da

turma investigada, que conforme a professora, dois estavam alfabetizados, pois lêem e interpretam bem os textos, um aluno apresentou bom rendimento com ótimas notas em todas as disciplinas, uma aluna realiza todas as atividades em aula, lê bem, mas apresentou dificuldades em Matemática e dois alunos em processo de alfabetização, que lêem e escrevem com muita dificuldade. Dessa forma, consegui observar vinte e um alunos distribuídos nas três turmas, os outros dois que faziam parte do grupo trocaram de escola.

Alguns aspectos semelhantes puderam ser observados nas três turmas do 3º ano da “Escola B”, a disposição das mesas e cadeiras em fila, salas com poucos recursos visuais (somente o cartaz do alfabeto), inexistência de propostas de leitura e atividades que primam pela cópia e exercícios de fixação e, consequentemente, alunos desmotivados para realizar as atividades e aprender.

As professoras das duas escolas participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)[15] e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que buscam qualificar a formação dos docentes e a aprendizagem dos alunos.

Esse panorama geral da “Escola A” e da “Escola B” teve o objetivo de apresentar as instituições de ensino e as turmas que fizeram parte da pesquisa e, além disso, mostrar o potencial e riqueza deste trabalho que visa investigar a recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas, através de um estudo de caso de acompanhamento realizado em duas escolas no período de 2012 a 2014.

[15] O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública implantada pelo Governo Federal, com o objetivo de qualificar a formação docente inicial de estudantes das licenciaturas e continuada – direcionada a professores em serviço.

Capítulo 2 – Contribuições de Stephen Ball e Basil Bernstein para a análise da política de ciclos

A política de ciclos é complexa e envolve considerações de natureza política (as intenções que estão implícitas em sua implantação, o seu conteúdo e formato, a forma de sua implantação) e de natureza pedagógica (aspectos relacionados ao currículo, à avaliação, às metodologias, à formação permanente de professores). O desafio, portanto, é compreender os ciclos em uma perspectiva de totalidade, envolvendo os aspectos políticos e pedagógicos, bem como suas vantagens e desvantagens (MAINARDES, 2009a).

Diante da natureza complexa e multifacetada da escola em ciclos, utilizo os referenciais de Stephen Ball e Basil Bernstein, buscando, nos estudos desses autores, contribuições teórico-analíticas para compreender a política de ciclos e, especialmente, a recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas.

A contribuição de Ball está associada à abordagem do "ciclo de políticas" que oferece elementos para analisar a trajetória da política, considerando cada contexto onde ela se movimenta, desde o macro (Estado, Ministério da Educação, Secretaria de Educação) até o nível micro (escolas, salas de aula, prática pedagógica). A teoria de Bernstein colabora com a presente tese, uma vez que seu modelo de análise nos ajuda a compreender a dinâmica da construção e estruturação do discurso pedagógico difundido pela política de ciclos.

Bernstein está ancorado no estruturalismo e Ball no pós-estruturalismo, utilizadas nesse estudo como complementares. Para tanto, faz-se necessário uma breve caracterização dessas perspectivas para a compreensão de suas relações.

O estuturalismo é uma doutrina filosófica que considera a noção de estrutura como sistema relacional em que cada elemento depende do outro e é determinado por sua relação entre eles. Sendo assim, enquanto método e processo organizado, lógico e sistemático de pesquisa das Ciências Humanas e Sociais possui adeptos

variados, como em alguns ramos da Psicologia, Linguística e Antropologia, obtendo papel central. Essa corrente de pensamento nasceu das pesquisas de campo, como uma tentativa de conciliar a teoria e a prática. Sua abordagem metodológica é aplicada a determinados objetos, ao desvelamento de estruturas não aparentes, ocultas sob o que é manifesto e intencional (CHERQUES, 2006). Por outro lado, o pós-estruturalismo possui características que incluem a desconstrução de conceitos e certezas do presente, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), criticidade, heterogeneidade, pluralismo e articulação entre macro e microcontextos (MAINARDES, 2006b).

Assim, a utilização dessas abordagens possibilita a análise do macro e microcontexto da política de ciclos, através de um estudo mais detalhado, com alto poder de descrição e possibilidades de compreender as relações pedagógicas que permeiam o contexto escolar.

2. 1 - A política de ciclos e as contribuições de Stephen Ball

A pesquisa sobre políticas educacionais no Brasil vem se configurando como um campo em permanente busca de consolidação. Apesar do aumento significativo de pesquisas, programas e publicações sobre políticas sociais e educacionais, diversos pesquisadores do campo das políticas defendem a necessidade de empregar referenciais analíticos mais consistentes, buscando maior interlocução com a literatura internacional e com uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas (BALL e MAINARDES, 2011).

Nesse sentido, a abordagem do “ciclo de políticas”, baseada no trabalho de Stephen Ball e Richard Bowe (1994), pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, vem sendo utilizada em diferentes países para analisar a trajetória das políticas sociais e educacionais. No contexto brasileiro, a reflexão sobre a referida abordagem torna-se muito importante, já que esse campo de pesquisa é novo e necessita de um referencial mais consolidado com o intuito de compreender, pesquisar e teorizar sobre como as políticas são feitas, seus resultados e efeitos.

Essa abordagem destaca a natureza complexa da política educacional e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esses autores indicam que o foco da análise de políticas

incide na formação do discurso da política e sobre a interpretação que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar esses textos da política à prática.

O "ciclo de políticas" configurou-se como um processo contínuo construído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta, a "política proposta", seria referente à política oficial, relacionada com as intenções do governo e seus assessores, departamentos educacionais, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A "política de fato" seria constituída pela legislação e textos políticos dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a "política em uso" seria referida aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de "implementação" [16] das políticas pelos profissionais que atuam na prática (MAINARDES, 2006b; 2007a).

No entanto, Stephen Ball e Richard Bowe romperam com essa formulação inicial, pois a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam utilizar para apresentar o ciclo de políticas. Para os autores, há uma "variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas apresentavam-se como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político" (MAINARDES, 2007a, p.28).

Sendo assim, os referidos autores apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas, descrevendo três contextos inter-relacionados: o contexto de influência, o da produção de texto e o da prática, os quais se agregaram posteriormente mais dois: o contexto dos resultados (efeitos) e o da estratégia política. A relação entre os contextos é fundamental para o entendimento de um ciclo contínuo e não hierarquizado, que apresenta disputas, rupturas, grupos de interesse e conflitos.

Dessa forma, identifica-se como "contexto de influência" aquele em que, geralmente, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos (MAINARDES, 2006b; 2007a). Nesse contexto, são estabelecidos os

[16] Ball (1994) descarta a ideia que as políticas são simplesmente "implementadas", pois essa perspectiva sugere um processo linear pelo qual as políticas se movimentam em direção a prática de maneira direta. Assim, considera que as políticas estão suscetíveis a interpretação e "recriação".

fundamentos básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são “desde partidos políticos, esferas do governo a grupos privados e agências multilaterais como: comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos” (LOPES e MACEDO, 2011, p.257).

Nesse contexto é possível compreender as influências globais, internacionais, nacionais e locais presentes na política investigada. Os interesses dos diferentes atores que atuam nesse contexto são muitas vezes contraditórios e, por isso, disputam suas ideias em um campo complexo visando a hegemonia do discurso da política para legitimar a sua intervenção.

O “contexto de influência” possui uma íntima relação, porém não de forma simples e evidente com o segundo contexto. Segundo Ball (1994), o “contexto da produção do texto” é aquele que se caracteriza pela organização dos textos políticos que sustentarão a implantação das políticas e que, por isso, são escritos de forma articulada com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos representam a política e podem tomar várias formas: documentos oficiais e textos legais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos e outros materiais produzidos a partir desses textos visando a sua maior popularização.

Embora muitas leis e textos oficiais sejam produzidos nessa arena eles não são finalizados no momento da sua aprovação e divulgação. Nesse contexto é possível investigar quando iniciou a elaboração do texto da política, se houve e qual foi a participação dos sujeitos envolvidos na construção dos textos, quais são os grupos de interesse representados nesse processo de criação da política, quais as disputas, negociações, acordos e alianças visaram a sua representação, entre outros.

As relações, influências e disputas referentes aos textos oficiais são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o da prática. Mainardes (2007a, p.30), reportando-se à teorização de Bowe e Ball (1992), “considera que o contexto da prática, é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Assim, no “contexto da prática”, os professores e demais profissionais da escola exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação da política de ciclos, as suas concepções e vivências tem implicações na forma como essa política será implementada. Dessa forma, para análise da política investigada torna-se importante entender como os profissionais da escola interpretam os textos, se ocorreram mudanças, adaptações e recriações no texto dessa política.

No “contexto dos resultados ou efeitos”, analisam-se os impactos e as interações das políticas com as desigualdades sociais, tendo especial preocupação com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com as desigualdades existentes (MAINARDES, 2007a).

Os efeitos podem ser agrupados em gerais e específicos e, para tanto, a análise de uma política considera as suas várias dimensões e suas implicações e a relação de um conjunto de políticas de forma mais ampla.

Ball (1994) também faz uma distinção entre efeitos de primeira e de segunda ordem. Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p.3) trata dessa distinção considerando que os efeitos de primeira ordem “decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática” e os efeitos de segunda ordem “também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto da prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado”.

A esse respeito Mainardes (2007a, p.167) acrescenta que os efeitos de primeira ordem são como “mudanças na prática ou na estrutura que podem ser mais evidentes no sistema como um todo ou em lugares específicos” e os de segunda ordem referem-se “ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social”.

Mainardes (2007), analisando a teoria de Ball e Bowe (1992), considera que o “contexto de estratégia política” envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Stephen Ball, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p.3), foi solicitado a comentar sobre o fato de que pesquisadores de diferentes países, ao utilizarem a teoria do ciclo de política, algumas vezes não fazem

referência aos contextos de resultados e ao da estratégia política. Ball afirmou ter repensado essa questão, afirmando que o contexto dos resultados deveria ser incluído no contexto da prática e o contexto de estratégia política deveria estar compreendido no contexto de influência. Sobre essa discussão ainda ressalta “os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser "aninhados" uns dentro dos outros”. Assim, para Ball

> podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p.3)

Ball também defende que o ciclo de políticas é um método; por isso, ele não diz respeito à explicação das políticas, mas, sim, uma maneira de pesquisar e teorizar sobre elas (MAINARDES e MARCONDES, 2009). Nesse sentido, a abordagem do ciclo de políticas oferece elementos analíticos para a análise da trajetória da política (formulação, produção de textos, “implementação” e resultados) trazendo várias contribuições para o estudo da política de ciclos devido a sua complexidade e abrangência na compreensão do objeto em estudo.

2. 2 - Contribuições teóricas de Basil Bernstein

O sociólogo inglês Basil Bernstein começa a ser conhecido no Brasil no final da década de 1970, embora suas primeiras publicações já tivessem repercutido em outros países desde o início da década anterior. Juntamente com Michael Young, passa a ser mencionado no campo da pesquisa educacional brasileira como um dos principais representantes da Nova Sociologia da Educação (NSE) (LEITE, 2007).

A Nova Sociologia da Educação busca investigar as conexões entre os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar. Para tanto, os seus estudos privilegiam as relações entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder (SILVA, 1999). Para Lopes (1999) o objeto central da NSE é a problematização do conhecimento escolar, a ser investigado por meio da observação e reflexão sobre o cotidiano das salas de aula.

Basil Bernstein (1924-2000) desenvolveu suas atividades de docência e pesquisa durante seus quarenta anos de produção teórica. Foi *Doutor Honoris Causa* por diversas universidades européias e professor emérito da cátedra Karl Mannheim de Sociologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres até 1990, quando foi nomeado *Emeritus Professor of the Sociology of Education* (LEITE, 2007; MAINARDES e STREMEL, 2010).

As suas publicações iniciaram- se em 1958 e desenvolveram-se até a sua morte, no ano 2000. A evolução do seu pensamento aparece fundamentalmente em cinco volumes nomeados em conjunto como *Class, codes and control*. A primeira edição foi publicada em 1971 e a última edição em 1996, ampliada em 2000. Nesse período o autor foi elaborando a teoria dos códigos sociais e educativos e suas consequências para a reprodução social (MORAIS e NEVES, 2007a; MAINARDES e STREMEL, 2010).

A obra de Bernstein é caracterizada pela organicidade, densidade e pelo refinamento teórico com alto nível de abstração (SANTOS, 2003). Nesse sentido, o autor sofre inúmeras críticas pela complexidade de sua teoria, que dificultam a sua compreensão e aplicação. Além disso, a teoria do autor possui uma estrutura conceitual com "potencialidades de diagnóstico, previsão, descrição, explicação e transferência", que fornece uma poderosa linguagem interna de descrição. A linguagem interna de descrição permite ampliar as relações em estudo e aumentar o nível de conceituação das análises realizadas (MORAIS e NEVES, 2007a, p. 129).

Os trabalhos de Bernstein viabilizam "a articulação entre os níveis micro e macroestruturais na investigação da construção do conhecimento e das relações pedagógicas da sua transmissão e aquisição" (LEITE, 2007). Segundo Porto (2011), a teoria do autor analisa fundamentalmente a comunicação pedagógica. Para tanto, a partir do conceito de dispositivo pedagógico desenvolve uma análise do discurso pedagógico.

Bernstein (1996, 1998) inicia a sua análise sobre o dispositivo pedagógico no capítulo 5 do livro *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle* e no capítulo 2 de *Pedagogía, control simbólico e identidad*, partindo da conceituação do dispositivo linguístico desenvolvido por Noam Chomsky. Através de sua análise apresenta semelhanças e diferenças entre os dois dispositivos. Ambos tornam possível uma gama potencial de resultados comunicativos, as suas formas

de realização variam de acordo com o contexto e suas regras intrínsecas são relativamente estáveis. No entanto, existe uma diferença fundamental entre eles: no dispositivo pedagógico uma determinada forma de comunicação pode subverter as regras do dispositivo, contudo, isso não acontece em relação ao dispositivo linguístico.

A teoria do dispositivo pedagógico (DP) “foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou “pedagogizado”” (MAINARDES e STREMEL, 2010) para estabelecer o currículo escolar, os conteúdos e conhecimentos que serão transmitidos.

Segundo Bernstein (1996), o dispositivo pedagógico regula a comunicação e traduz as relações de poder mais amplas da sociedade em práticas e discursos pedagógicos. Esse dispositivo fornece a gramática intrínseca, do discurso pedagógico através de regras distributivas, recontextualizadoras e avaliativas. Essas regras são hierarquicamente relacionadas e mantêm uma particular relação entre si, por isso as regras distributivas regulam as regras recontextualizadoras, as quais regulam as regras de avaliação (BERNSTEIN, 1996; 1998).

No intuito de colaborar com a compreensão dessa teoria, sistematizei a configuração do dispositivo pedagógico (Figura 1) a partir do referencial de Bernstein (1996; 1998), evidenciando as relações hierárquicas entre as regras distributivas, recontextualizadoras e avaliativas e os contextos do discurso pedagógico.

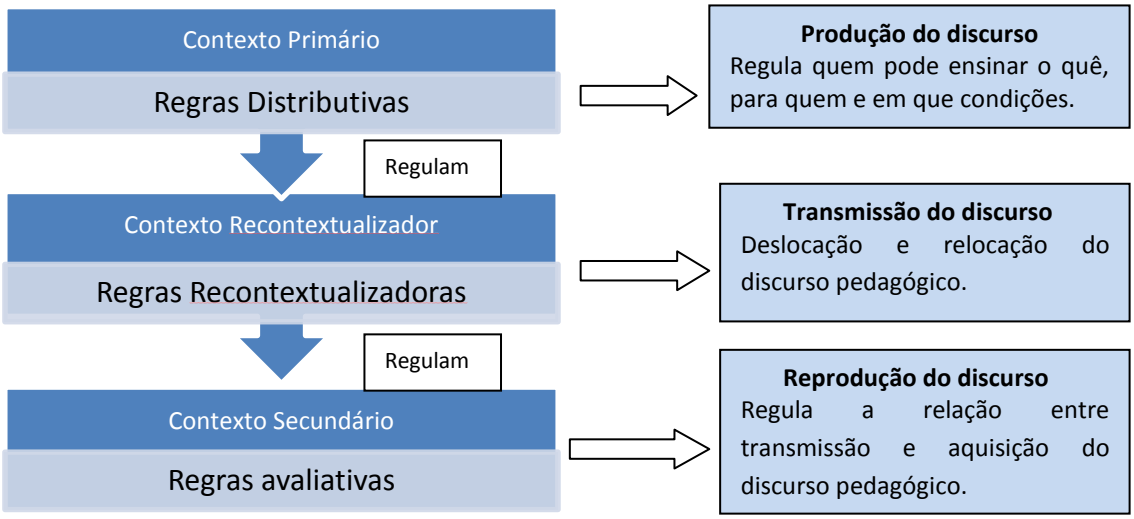


Figura 1: Configuração do dispositivo pedagógico

Fonte: Particular, baseada em Bernstein (1996)

A seguir apresento de forma mais detalhada cada regra do dispositivo pedagógico e, em seguida, a organização do discurso pedagógico da política de ciclos investigada, buscando aproximações com o modelo teórico de Bernstein e Ball.

2.2.1 – Regras distributivas

As regras distributivas regulam a relação entre poder, grupos sociais e formas de consciência, bem como determinam quem pode ensinar o quê, para quem e em quais condições (BERNSTEIN, 1996).

Para tanto, Bernstein (1996; 1998) distingue dois tipos de conhecimento: o impensável e o pensável. O "impensável" está relacionado com os níveis superiores do sistema educacional, atuando na produção do discurso e o "pensável" refere-se aos outros níveis desse sistema, evidenciando uma maior preocupação com reprodução do discurso, do que com a sua produção. A esse respeito Porto (2011) aborda que o impensável está relacionado com a produção de novos conhecimentos, especialmente nas instituições de ensino superior e o pensável refere-se aos conhecimentos cientificamente, socialmente e historicamente produzidos pela humanidade nas instituições educacionais de todos os níveis.

Dessa forma, através das regras distributivas, o dispositivo pedagógico (DP) representa o controle sobre o "impensável" e sobre aqueles que podem pensá-lo (BERNSTEIN, 1996). A esse respeito, Mainardes e Stremel (2010, p. 12) ainda ressaltam que o DP "não cria essa diferenciação entre o pensável e o impensável, apenas reproduz e tenta regular".

De acordo com Leite (2007), as regras distributivas atuam e são concebidas no que Bernstein nomeia de "contexto primário", o qual estrutura, o "campo de produção do discurso", através das suas diversas agências na "contextualização primária". Segundo Bernstein (1996, p.90) esse contexto "se refere ao processo pelo qual novas ideias são seletivamente criadas e transformadas e no qual discursos especializados são desenvolvidos, modificados ou transformados". Constituindo,

assim, o "campo intelectual" [17] do sistema educacional, que geralmente são dependentes do financiamento (privado e estatal) para a realização de pesquisas.

2.2.2 – Regras recontextualizadoras

As regras recontextualizadoras, que são reguladas pelas regras distributivas, constituem o discurso pedagógico. Para tanto, o referido discurso se apropria do tempo, do texto[18] e do espaço escolar: o tempo é transformado em idade/estágios, o texto em conteúdo e o espaço em contexto. No interior das relações da prática pedagógica, a idade transforma-se em aprendizagem, o conteúdo em avaliação e o contexto em transmissão (SANTOS, 2003).

Através da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado e relacionado com outros discursos e, depois, relocado. Nesse processo, o discurso original passa por uma transformação, de uma prática real (original) para uma prática virtual (discurso recontextualizado) (BERNSTEIN, 1996; MAINARDES e STREMEL, 2010).

Bernstein (1996) aborda que a recontextualização atua no contexto recontextualizador, organizado pelo: campo de recontextualização oficial e campo de recontextualização pedagógica.

O campo de recontextualização oficial (CRO) é criado e dominado pelo Estado e suas agências pedagógicas, autoridades, assessores e consultores, "através de agentes especializados em produzir o discurso pedagógico oficial (DPO)" (MAINARDES e STREMEL, 2010, p. 13). Dessa forma, o discurso pedagógico oficial regula as regras de produção, distribuição, reprodução e as interrelações entre transmissão e aquisição e a organização de seus contextos (BERNSTEIN, 1996). Segundo Mainardes e Stremel (2010, p. 13-14) o CRO "tem o objetivo de estabelecer um conjunto de conhecimentos específicos e práticas pedagógicas reguladoras a serem transmitidas pelas escolas".

[17] Bernstein apropria-se da terminologia "campo intelectual", proposta por Bourdieu (BERNSTEIN, 1996, p. 90).
[18] Segundo Bernstein (1996, p. 243), o texto pode ser usado no sentido literal ou sentido literário. "Ele pode designar o currículo dominante e a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta".

O campo de recontextualização pedagógica (CRP) é composto pelos pedagogos das escolas e centros universitários, pelos departamentos de educação, fundações, revistas especializadas, editoras e fundações privadas de investigação (BERNSTEIN, 1996; 1998). O campo de recontextualização pedagógica tem a função de criar a autonomia do campo educacional. A esse respeito Mainardes e Stremel (2010, p. 14) afirmam que se o CRP pode ter um efeito sobre o discurso pedagógico independente do CRO. Ambos terão alguma autonomia e disputarão espaços e influências na configuração do discurso pedagógico.

Nesse sentido, considero o campo de recontextualização oficial (CRO) nesta tese, como sendo o espaço no qual a política de ciclos emergiu, através da formulação da legislação e dos textos oficiais do ciclo de alfabetização, em permanente interação com o campo de recontextualização pedagógica (CRP).

Já o campo de recontextualização pedagógica (CRP) é definido pelo espaço de recontextualização do discurso pedagógico oficial, gerando um discurso pedagógico recontextualizado, que nessa investigação, é realizado pela atuação da Secretaria Municipal de Educação e Desporto.

O campo de recontextualização oficial e o campo de recontextualização pedagógica estão preocupados com os princípios e práticas que regulam a circulação de teorias e textos: do contexto de sua produção para o contexto de sua reprodução (BERNSTEIN, 1996). Segundo Morais e Neves (2007a) ambos são influenciados pelo campo da economia e do controle simbólico[19]. O primeiro refere-se à produção de bens e serviços e à distribuição e circulação de capital econômico e, o segundo, envolve a criação, distribuição, reprodução e mudança legítimas da consciência através de meios simbólicos, ou seja, dos princípios de comunicação.

A principal atividade desses contextos é a definição do *que* e do *como* do discurso pedagógico. O "que" refere-se às categorias, discursos, conteúdos a serem transmitidos e o *"como*" baseia-se no modo de sua transmissão (BERNSTEIN, 1996).

Para Morais e Neves (2007a, p. 122), "quando os discursos pedagógicos produzidos ao nível dos campos de recontextualização oficial e pedagógica são inseridos no nível de transmissão, eles podem sofrer ainda um processo de

[19] Segundo Bernstein (1984, p.29), "o controle simbólico é o meio da reprodução cultural, em termos de Bourdieu. O que é reproduzido é a função do grau de integração, ou o conflito, entre os agentes transmissores e a resposta daqueles que são sujeitos a transmissão". Os agentes transmissores podem ser considerados professores, pais, formadores de professores.

recontextualização". Esse processo depende do contexto de cada escola, da prática pedagógica de cada professor e do contexto primário do aluno (família/comunidade/grupos de colegas). Também pode ser influenciado pelas relações que se estabelecem entre os contextos da escola, da família e da comunidade.

2.2.3 – Regras avaliativas

Segundo Bernstein (1998), as outras regras que estruturam o dispositivo pedagógico são as regras avaliativas, hierarquicamente submetidas às regras de distribuição e de recontextualização. Essas regras constituem os princípios fundamentais de ordenação do discurso pedagógico, regulando as práticas pedagógicas específicas, isto é, a relação entre a transmissão e a aquisição dos discursos pedagógicos (MORAIS e NEVES, 2007a).

Dessa forma, as especializações dos tempos, dos espaços e dos textos pedagógicos são definidos pelo discurso pedagógico e concretizados na sala de aula através da prática contínua da avaliação, que especifica os níveis a serem atingidos em cada instituição de ensino, o conteúdo a ser transmitido e a forma de transmissão para os diferentes alunos (LEITE, 2007, p. 35). São essas regras que atuam no contexto secundário e estruturam o campo de reprodução do discurso pedagógico.

Segundo Morais e Neves (2007a, p. 121) o dispositivo pedagógico, ao "regular a relação entre as regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação, estabelece a relação entre *poder*, *conhecimento* e *consciência* e, desta forma, constitui um instrumento crucial de reprodução cultural".

2.2.4 – O discurso pedagógico: algumas aproximações com o modelo teórico de Bernstein e Ball

O discurso pedagógico, segundo Bernstein, é composto por duas dimensões. O discurso instrucional (DI) e o discurso regulador (DR). Eles são representados da seguinte maneira: DI/DR em que o traço significa que DI está incluído a DR e que este é dominante.

O discurso instrucional está relacionado com a aquisição de conhecimentos e competências cognitivas e o discurso regulador envolve a aquisição de valores, normas de conduta social e competências sócio-afetivas (BERNSTEIN, 1998; MORAIS e NEVES, 2007a). Para Mainardes, "o discurso instrucional especifica qual conhecimento deve ser transmitido (*o quê* da prática pedagógica) e o discurso regulador especifica *como* o conhecimento deve ser transmitido" (2007a, p.18).

O discurso regulador é o dominante porque o discurso moral regula os critérios que produzem o caráter, a maneira de ser, a conduta e a postura dos sujeitos. Ele cria as regras de ordem social e estabelece na escola o que as crianças devem/podem fazer, onde podem ir, como devem agir, que ideal formar (BERNSTEIN, 1998). Nesse sentido, como o discurso regulador é dominante ele estabelece as regras de ordem interna do discurso instrucional caracterizado pela seleção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação.

O modelo do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996; 1998) centra a sua preocupação no que é transmitido como conhecimento educacional e sobre o que acontece no interior das escolas. Assim, Bernstein desenvolve uma teoria "sobre a produção e reprodução do discurso pedagógico, considerando que a gramática interna desse discurso é fornecida pelo aparelho pedagógico, através das regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação" (MORAIS e NEVES, 2007a, p. 121)

Segundo Morais e Neves (2007a, p.16), "um aparelho pedagógico que ofereça maior possibilidade de recontextualização, através de um maior número de campos e contextos envolvidos (...) pode conduzir a um nível mais elevado de recontextualização e, portanto, a um maior espaço de mudança". Isso significa que, quanto maior for o número de contextos de reprodução do discurso, mais

aprofundado e complexo o processo de recontextualização e, assim, maiores níveis de mudanças no texto distribuído (PORTO, 2011).

O discurso pedagógico se realiza através do que Bernstein conceitua como sendo “texto pedagógico”. É como se o texto fosse o meio necessário para a propagação do discurso. O texto pode significar para Bernstein (1996) os vários elementos que constituem uma prática pedagógica. Nesse sentido, o currículo, a própria prática pedagógica, além de qualquer representação oral, escrita ou visual se configuram como “texto”.

Dessa forma, Bernstein colabora neste estudo a partir das contribuições de sua teoria do dispositivo pedagógico, na qual apresenta a estrutura social em que os discursos pedagógicos são construídos. Dessa teoria, a presente tese utiliza de forma especial o conceito de recontextualização do discurso para compreender o potencial espaço de mudança quando se passa de um contexto para outro, ao longo do sistema educativo.

Para tanto, busco aproximações e possibilidades de análise junto ao referencial do ciclo de política proposto por Bowe e Ball (1992) que oferece elementos para analisar a trajetória da política através dos seus contextos inter-relacionados: de influência, da produção do texto, da prática, dos resultados ou efeitos e da estratégia política.

Esse modelo de análise também possibilita compreender a política de ciclos através dos contextos que ela se movimenta, desde o macro (Estado, Ministério da Educação, Secretaria de Educação) até o micro (escola, sala de aula, prática docente), buscando captar a complexidade e o dinamismo que permeia o contexto escolar.

Dessa forma, apresento, a seguir, um diagrama que evidencia a relação mútua entre arenas políticas e o processo de recontextualização do discurso pedagógico do ciclo de alfabetização que, a partir do processo de produção dessa política, da sua organização/recomendação pedagógica, até sua aplicação em sala de aula, sofre modificações.

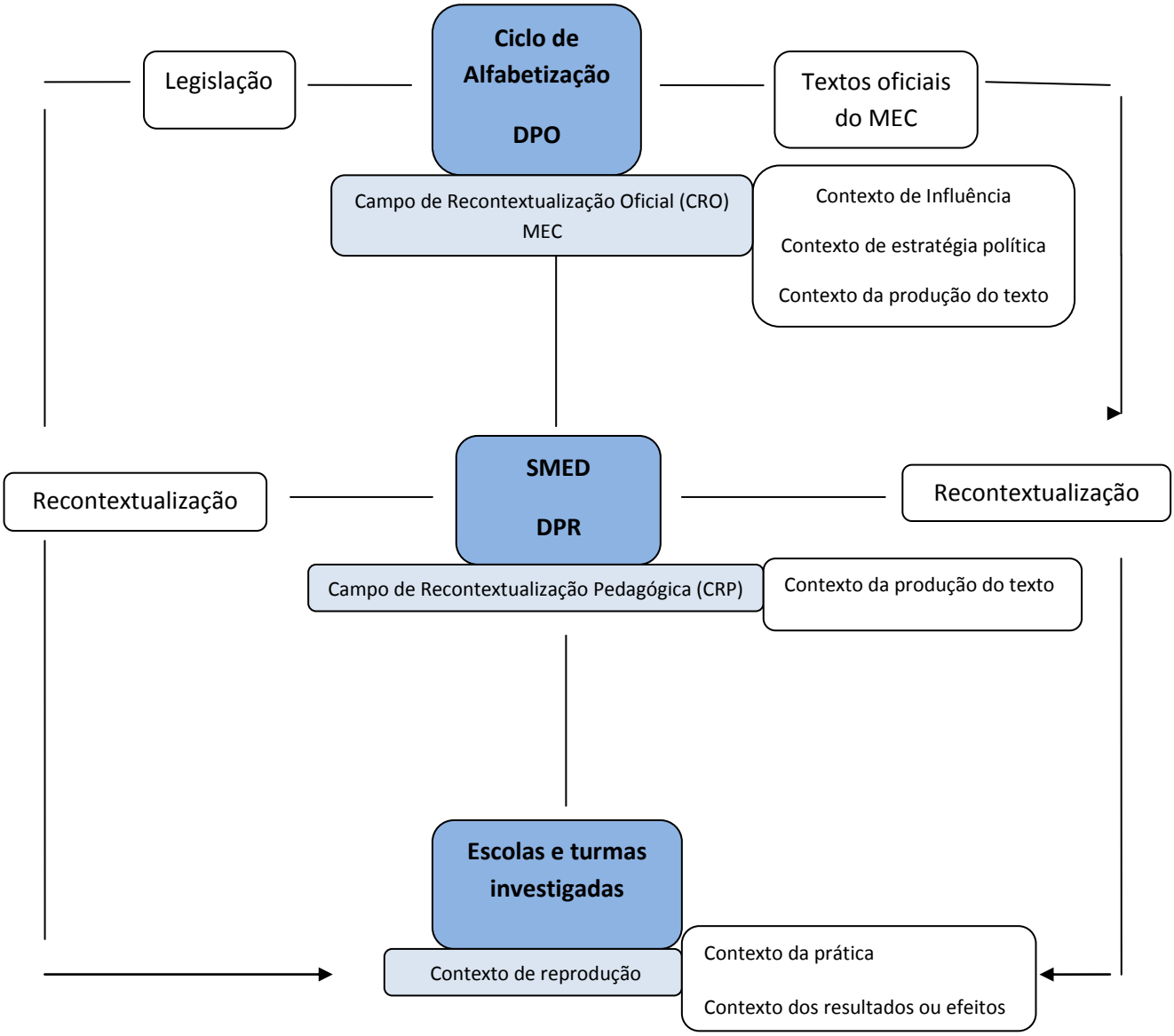


Figura 2: Modelo de análise do discurso da política de ciclos

Fonte: Particular, baseada em Neves e Morais (2006)

No modelo de análise apresentado acima, na figura 2, compreendo que a legislação e os textos oficiais do ciclo de alfabetização evidenciam o discurso pedagógico oficial (DPO), produzido no campo de recontextualização oficial (Ministério da Educação), como resultado das influências dos campos do Estado, do controle simbólico, da economia e das influências internacionais.

O texto dessa política sofre um processo de recontextualização no campo de recontextualização pedagógica (CRP), através das ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), como a formação dos professores e

estudos fundamentados no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O texto gerado pelos gestores da SMED é condicionado por princípios pedagógicos, ideológicos e políticos, além das influências do campo de recontextualização oficial (CRO), passando a assumir-se como Discurso Pedagógico de Reprodução (DPR).

Esse texto, ao ser inserido no contexto de reprodução (escolas e turmas investigadas), sofre um processo de recontextualização que depende da organização de cada escola e da prática pedagógica dos professores. O discurso reproduzido nas escolas e turmas pode ser influenciado pelas relações entre os contextos da família, escola e comunidade.

Dessa forma, o modelo da teoria bernsteniana aplicados para essa pesquisa sugere que a produção e reprodução do discurso pedagógico envolvem processos dinâmicos, posições de conflito, resistência, inércia e disputas de poder entre os agentes dentro dos campos oficial, de recontextualização e de reprodução.

Já o referencial de Ball indica que os contextos podem ser pensados de outra forma e aninhados de outras maneiras. Assim, agrupei os contextos uns dentro dos outros, evidenciando que estes se relacionam entre si e se complementam.

No “contexto de influência” é onde normalmente a política é iniciada e onde os discursos das políticas são construídos (MAINARDES, 2007a). Dessa forma, busco compreender como o discurso da política de ciclos emergiu dentro do campo de recontextualização oficial (CRO), estabelecendo relação com o campo de recontextualização pedagógica (CRP), considerando as influências internacionais que são recontextualizadas nos contextos nacionais e locais.

O “contexto de estratégia política” está aninhado junto com o “contexto de influência”, já que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas criadas para lidar com as desigualdades da política investigada. Esses propósitos sociais definidos no “contexto de influência” são recontextualizados nos contextos de produção de textos e da prática.

O “contexto da produção de texto” é caracterizado pela organização dos textos políticos que sustentam as políticas, que nessa investigação são compreendidos pelos textos legislativos e oficiais referentes ao ciclo de alfabetização, que são criados dentro do campo de recontextualização oficial (CRO) e recontextualizados no campo de recontextualização pedagógica (CRP) através das ações e articulações das pessoas e/ou grupos que atuam na SMED. Assim,

busco analisar quando iniciou a construção do texto da política, quais os grupos de interesse ou profissionais envolvidos na produção da política, se houve espaço de participação desses profissionais, quais são espaços de contradições e disputas. Esse contexto está intimamente relacionado com o "contexto de influência".

No "contexto da prática" a política está sujeita a interpretação e recriação, produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (MAINARDES, 2007a). Nesse sentido, considero as duas escolas e turmas investigadas como o "contexto da prática."

No "contexto dos resultados ou efeitos", analisam-se os impactos e as interações das políticas com as desigualdades sociais. O "contexto dos resultados" está relacionado ao "contexto da prática", por isso foi necessário investigar as medidas tomadas pelas escolas visando à implantação do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino e o impacto dessa política nas escolas investigadas.

2.2.5 – A teoria de Bernstein e sua contribuição para a análise da política de ciclos

Bernstein (1996) entende que as práticas educativas estabelecem fortes relações com a distribuição do poder, uma vez que estão implicitamente relacionados às relações de classes e ao posicionamento cultural estratificado (dominantes/dominados). Em virtude disso, considera que o discurso pedagógico tem um papel central na produção e reprodução das desigualdades sociais.

O autor ainda afirma que as relações entre classes sociais produzem, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintas de comunicação que transmitem códigos dominantes e dominados e que no processo de aquisição desses códigos, os sujeitos são por eles desigualmente posicionados socialmente.

O código é um conceito central à teoria de Bernstein (1996, p. 143), definido como "um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores". O código tem a função de regular a relação entre contextos e dentro dos contextos.

Ao nível da transmissão do discurso, o código surge na sua dimensão pedagógica como o princípio que “regula a relação entre transmissores e adquirentes (sejam eles professores-alunos, pais-filhos, formadores de professores - professores) que tem lugar, durante um certo período de tempo, em contextos/espaços especializados” (MORAIS e NEVES, 2007a, p. 122).

Quanto à orientação, os códigos são classificados na teoria de Bernstein (1996) como restritos ou elaborados. O código restrito é particularista, local e dependente do contexto. Já o código elaborado é universalista e independente do contexto, sendo assim, apresenta-se de forma privilegiada na educação formal.

Segundo o autor existem diferenças devido à classe social nos códigos de comunicação dos filhos da classe trabalhadora e dos filhos da classe média, diferenças que refletem nas relações de classe e de poder na divisão social do trabalho, família e escolas. Assim, estabeleceu diferenças entre o código restrito da classe trabalhadora e o código elaborado da classe média (MAINARDES e STREMEL, 2010).

Nos seus estudos fundamentou que as crianças da classe trabalhadora mais baixa estão em desvantagem em relação as da classe média, devido à forma como as questões de classe afetam o contexto social e a forma de transmissão na família e na escola. Por isso, as suas formas e consciência e de estar no mundo aprendendo devem ser potencializadas na escola (mudança de código restrito para código elaborado), pois caso contrário não haverá mudanças nas crianças e na sociedade. Contudo, essa visão não é linear, pois as crianças da classe trabalhadora podem estar inseridas em ambientes familiares e contextos diferenciados de educação formal ou agências de discussão e resistência (sindicatos, associações de bairro, partidos políticos) ou agências de reprodução cultural (igrejas, entidades desportivas).

Dessa forma, Bernstein (1996, p. 167) não aceita as posições – do déficit e da diferença – e chama a atenção para as relações entre as “macro-relações de poder e as micro-práticas de transmissão, aquisição e avaliação e para o posicionamento e a oposição que essas práticas dão origem.”

A aprendizagem dos códigos ocorre de forma implícita na interação com o grupo social em que se está inserido. Os códigos regulam o que deve ser produzido através dos discursos pedagógicos e as formas de sua realização através de três

sistemas de mensagens: o currículo (define o que conta como conhecimento válido); a pedagogia (determina o tipo de transmissão válida); e, a avaliação (anuncia a forma de realização válida do conhecimento) (MAINARDES e STREMEL, 2010).

Segundo Silva (1999, p.75), “o código é implicitamente aprendido através da maior ou menor classificação do currículo ou através do maior ou menor enquadramento da pedagogia”. O código pedagógico pode originar formas distintas de discursos pedagógicos, dependendo da distribuição de poder e dos princípios de controle.

2.2.5.1 – Classificação e enquadramento

A teoria bernsteniana fundamenta que a prática pedagógica é um contexto social fundamental através do qual se realiza a produção e a reprodução cultural. Nesse sentido, ela enfatiza que os pressupostos subjacentes que configuram a construção do discurso pedagógico proporcionam a criação de modelos que podem gerar descrições específicas de diferentes práticas docentes.

Bernstein (1998) também se preocupou em analisar como se elabora um texto pedagógico, suas regras de construção, circulação, recontextualização, aquisição e mudança. Para tanto, considera que há três questões relacionadas entre si: a) como uma distribuição dominante de poder e dos princípios de controle geram, distribuem, reproduzem e legitimam os princípios dominantes e dominados de comunicação? b) como se regula essa distribuição dos princípios de comunicação e as relações do interior dos grupos sociais e entre eles? c) como se produzem esses princípios de comunicação em uma forma de distribuição das formas de consciência pedagógica?

Dessa forma, poder e controle constituem níveis diferentes para a análise da prática pedagógica. As relações de poder criam, justificam e reproduzem as fronteiras entre as diferentes categorias de: grupos, gênero, classe social, raça, diferentes categorias de discursos e agentes. “O poder opera para produzir rupturas, para constituir marcadores no espaço social. Ele atua sobre as relações mantendo ou esbatendo os limites entre categorias” (PICCOLI, 2009, p. 31). O controle

estabelece as formas legítimas de comunicação entre as diferentes categorias. Ele transmite as relações de poder dentro dos limites de cada categoria e socializa os indivíduos nessas relações. O controle transporta em si não só o poder de reprodução, mas também o potencial de modificação da ordem social.

Nesse sentido, Bernstein considera que os conceitos de classificação e de enquadramento são centrais em sua teoria e estão intimamente relacionados com o poder e com o controle. Enquanto a classificação (poder) é usada para descrever as relações de poder e controle do que é ensinado e aprendido, enquadramento (controle) é usado para descrever as relações de poder e controle que influenciam o modo como o processo ensino/aprendizado é conduzido (MAINARDES, 2007a).

De acordo com Bernstein (1998), classificação serve para definir as fronteiras entre as categorias, que podem ser o contexto educacional, professores, alunos, espaços, práticas ou conteúdos. A classificação pode ser forte (+C), com forte separação entre categorias ou fraca (-C), com reduzida separação entre categorias.

Nesse caso, analisando a organização curricular de uma instituição de ensino, podemos identificar classificações fortes e fracas, ambas caracterizadas por relações de poder. Na classificação forte as fronteiras entre o interior e o exterior da escola são rígidas, o conhecimento tem caráter específico, havendo uma hierarquia entre o que é ou não considerado como conhecimento escolar (PICCOLI, 2009). Com relação às disciplinas, elas também podem ser isoladas entre si por fronteiras fortes. Assim, quando os limites entre as disciplinas são bastante nítidos e os conteúdos não são relacionados entre si, também há uma classificação forte.

A classificação forte também indica que os professores estão relacionados somente com o seu campo do conhecimento, promovendo uma fragmentação dos saberes e experiências. O contrário ocorre quando as disciplinas e conteúdos estão organizados a partir de uma perspectiva de diálogo e relações entre elas. Nesse caso, podemos dizer que há uma classificação fraca.

A classificação refere-se às fronteiras de qualquer discurso enquanto que o enquadramento diz respeito às regras de realização para a produção do discurso.

O enquadramento regula as relações dentro de um contexto, como o que acontece entre os sujeitos que transmitem e adquirem o conhecimento. Segundo Mainardes (2007a, p. 45), o enquadramento “refere-se ao grau de controle do que é

transmitido, do que é recebido e do que pode ou não pode ser transmitido na relação pedagógica". Esse conceito está relacionado com as relações sociais entre categorias, ou seja, a forma como se comunicam entre si. A organização interna da prática pedagógica é definida pelo maior ou menor controle, podendo diferenciar-se entre enquadramento forte (+E) e enquadramento fraco (-E).

O enquadramento forte (+E) significa que o professor regula explicitamente a transmissão do conhecimento, a partir dos seguintes critérios: seleção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação. Bernstein (1998) explica que a sequência relaciona-se ao que vem antes e a ritmagem ao grau previsto de aquisição ao longo de um período de tempo.

Por outro lado, quando o enquadramento é fraco (-E), o transmissor tem aparentemente um controle menor sobre os elementos da prática pedagógica. No entanto, é possível, segundo Bernstein (1998), que o enquadramento (forte ou fraco) possa variar de acordo com os elementos da prática pedagógica, de maneira que, por exemplo, pode ter um enquadramento fraco em relação ao ritmo, porém forte em relação aos outros aspectos do discurso pedagógico.

2.2.5.2 – Pedagogias visíveis e invisíveis

Tendo em vista a existência de diferentes tipos de práticas educacionais, Bernstein contribuiu para uma visão mais aprofundada das formas pelas quais as escolas reproduzem as desigualdades de classe. A tese bernsteniana defende que "há uma significativa diferença dos pressupostos de classe social das pedagogias visíveis (centradas no professor) e invisíveis (centradas na criança)" (MAINARDES, 2007a, p.45). As pedagogias visíveis (+C +E) são caracterizadas pela forte classificação e forte enquadramento e as pedagogias invisíveis (-C -E) pela fraca classificação e fraco enquadramento.

Essas pedagogias (visível e invisível) podem ser compreendidas a partir de três regras que organizam qualquer relação pedagógica: hierárquicas, sequenciais e criteriais. "Essas regras afetam o conteúdo a ser transmitido e, mais que isso, elas atuam seletivamente para determinar aqueles adquirentes que serão bem-sucedidos" (MAINARDES, 2007a, p. 47).

A regra hierárquica afeta as regras de sequenciamento e criteriais, por isso, ela é dominante. Essa regra determina “a forma hierárquica de transmissão e estabelece as suas regras de conduta” (DOMINGOS et al., 1985, p. 183).

Se as regras hierárquicas são explícitas, a relação entre professor e alunos na prática pedagógica é de dominação/subordinação. Em oposição, às regras de hierarquia implícita determinam relações de dominação/subordinação pouco claras, e o aluno aparenta ter maior controle sobre os seus movimentos, atividades e comunicação (Idem, 1985). Segundo Mainardes (2007 a, p. 47) “o processo de aprendizagem implica na aquisição de regras de ordem social, de caráter e de modos de comportamento.”

As regras de sequenciamento referem-se à progressão da transmissão e regulam a sua progressão no tempo (o que vem antes e o que vem depois). Essas regras incidem sobre o compassamento. “O compassamento é a velocidade esperada da aquisição das regras de sequenciamento, isto é quanto se tem que aprender num dado espaço de tempo” (BERNSTEIN, 1996, p. 98-99). Dessa forma, o compassamento é o tempo permitido para que as regras de sequenciamento sejam efetivadas.

As regras de sequenciamento explícitas regulam publicamente o que a criança deve atingir em cada idade, portanto, a criança sabe o que é esperado dela. Isso corresponde a uma ritmagem forte. De forma contrária, as regras de sequenciamento implícitas correspondem a uma fraca ritmagem de transmissão, decorrendo programas e currículos com menor definição e categorias de idade e sexo menos marcantes. Dessa forma, a criança geralmente não conhece os princípios de sua progressão, apenas o professor.

De acordo com Mainardes (2007a, p. 48) as regras hierárquicas são chamadas de reguladoras e as regras de sequenciamento são chamadas de regras instrucionais ou discursivas; ambas estabelecem relações com as regras criteriais.

As regras criteriais referem-se a “avaliação dos alunos com base nas condutas, caráter e modos de comportamento (critérios reguladores) e com base na aquisição de conhecimentos e habilidades (critérios instrucionais, discursivos)” (Idem, p. 48). Essas regras podem ser explícitas e implícitas. No primeiro caso, o professor deixa claro o que falta para a sua produção, ou seja, o aluno tem conhecimento de quais são os critérios de avaliação do professor. Quando os

critérios são implícitos a criança conhece de maneira geral os critérios que tem que cumprir, podendo realizar seu texto de forma espontânea e sem restrições externas. Nesse caso, a ação do professor é indireta, em um contexto de apoio e mediação do trabalho educativo.

Tendo em vista os aspectos apresentados sobre a transmissão/aquisição através das regras hierárquicas, de sequenciamento e criteriais, é possível resumir as pedagogias visíveis e invisíveis.

Segundo Domingos et al. (1985), a pedagogia visível é criada por uma hierarquia explícita, por regras de sequenciamento e criteriais explícitas. Na pedagogia visível o enquadramento e a classificação são fortes e o controle do professor é explícito, atuando de forma a produzir diferenças entre as crianças. Enfatiza o desempenho e o resultado apresentado pela criança em relação a um padrão externo. Por outro lado, a pedagogia invisível é criada por uma hierarquia implícita, por regras de sequenciamento e criteriais implícitas. Na pedagogia invisível o controle do professor é implícito, assim ele cria o contexto que a criança irá explorar, tendo a criança autonomia para selecionar e organizar suas atividades.

Dessa forma, a pedagogia invisível está menos preocupada em produzir diferenças e realizar comparações de desempenhos dos alunos com um padrão externo comum. Nessa pedagogia somente o transmissor[20] conhece as regras de sequenciamento do currículo. A classificação entre os conteúdos, o enquadramento (controle) e o compassamento (ritmo/velocidade) são fracos (MAINARDES, 2007a).

Analisando as características das pedagogias visíveis e invisíveis, Mainardes (2007 a) considera que é possível relacionar a escola seriada com as pedagogias visíveis e, em contrapartida, as pedagogias invisíveis podem estar associadas às várias características da política da escola em ciclos. Dessa forma, os ciclos “pretendem oferecer aos alunos mais tempo para a aprendizagem (ou seja, afrouxamento das regras de sequenciamento e compassamento)” (p.50). Isso ocorre pela eliminação total ou parcial da reprovação ou pela inclusão de mais ano no Ensino Fundamental, como ocorreu com a Lei nº 11.274/2006.

A política de ciclos propõe uma mudança radical em relação à avaliação, rompendo com a organização por notas e provas. A ênfase da avaliação passa a considerar o processo de ensino, atendendo a diferentes necessidades de

[20] Nas obras de Bernstein de forma geral transmissor refere-se ao professor e adquirente e o aluno.

aprendizagem. Tal como ocorre nas pedagogias invisíveis, o aluno é considerado como elemento central na escola em ciclos, assumindo um processo mais ativo no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Nesse sentido, é importante considerar que as pedagogias invisíveis são mais caras, devido à complexa natureza dos ciclos e as mudanças na gestão e organização da escola, considerando: maior número de alunos e professores, formação continuada dos professores, atividades no contraturno, projetos de trabalho, aquisição de livros e materiais pedagógicos, etc. (MAINARDES, 2007a). Nesse caso, baseado na teoria bernsteniana, Mainardes (2007a) reforça que a transição de uma pedagogia visível para invisível (séries para ciclos), ou vice-versa, implica em uma mudança de código.

Nesse sentido, a “implementação” da política de ciclos tem se tornado problemática para várias redes de ensino, já que muitas vezes, os recursos financeiros disponíveis não conseguem viabilizar os avanços projetados em relação às condições físicas e estruturais, à aquisição de materiais e recursos metodológicos e à efetivação de projetos de trabalho. Entretanto, esses fatores não impedem reconhecer a importância da organização em ciclos para a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos, através da reorganização do tempo e espaço escolar, da valorização dos saberes e do respeito ao ritmo e as individualidades dos alunos.

Para tanto, a política de ciclos precisa considerar o papel mediador do professor nas relações de ensino, a importância das interações sociais no processo de construção de conhecimentos, a necessidade da diferenciação das tarefas na sala de aula (de acordo com o ritmo, nível de aprendizagem e necessidades de cada aluno), e a relevância da sistematização do conhecimento e da avaliação como reorientadora do ensino.

2.2.5.3 – Prática pedagógica mista

Morais e Neves (2007b, 2009), com base na teoria de Bernstein, argumentam que é possível haver uma prática pedagógica mista, a partir de elementos da pedagogia visível e invisível. Essas pesquisadoras portuguesas

realizam pesquisas a mais de vinte anos no grupo ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula), com o intuito de encontrar respostas para melhorar a aprendizagem dos alunos, principalmente os desfavorecidos, sem diminuir o nível de exigência conceitual. A investigação tem-se focado em contextos de aprendizagem na família e na escola, contextos de formação de professores e contextos de construção de programas, currículos e manuais escolares.

Embora as pesquisas desse grupo focalizassem o ensino de Ciências nos primeiros anos de escolaridade, as principais conclusões indicam que a pedagogia mista é a mais favorável para uma aprendizagem de sucesso nos níveis científico, social e afetivo. Os resultados também apontam que os alunos são capazes de adquirir conhecimentos científicos e competências significativas de nível elevado, desde que seus professores sejam eficientes ao nível científico e pedagógico, o que significa que não existe uma excelente metodologia se houver uma proficiência científica pobre por parte do professor.

Assim, o efeito da prática pedagógica pode se sobrepor ao efeito do nível sócio-econômico familiar dos alunos, mesmo quando o aproveitamento dos alunos se refere ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas. De acordo com Morais et al. (2004, p.20), este é um resultado de extrema importância "se considerarmos que é ao nível do desenvolvimento das competências cognitivas complexas que os alunos, particularmente os mais desfavorecidos, tendem a revelar maiores dificuldades". A prática pedagógica mista ao reduzir as diferenças entre alunos de classes sociais diferenciadas mostra que não há necessidade de reduzir o nível de exigência conceitual no processo de ensino-aprendizagem para que todas as crianças sejam bem sucedidas na escola. Pelo contrário

> se a prática pedagógica possuir características favoráveis à aprendizagem de *todas* as crianças, elevar o nível de exigência conceptual constitui um passo crucial para que todas tenham acesso a um elevado nível de literacia científica e, consequentemente, tenham acesso ao texto científico mais valorizado, quer pela comunidade científica, quer pela sociedade em geral (MORAIS et al., 2004, p.20-21).

Essas pesquisadoras consideram que a pedagogia mista foi delineada com o objetivo "de criar oportunidades a alunos marginalizados de acesso aos códigos privilegiados e conteúdos, além de prepará-los para pensar criticamente e questionar a autoridade" (MAINARDES e STREMEL, 2010, p. 9). Dessa forma, a

prática pedagógica mista apresenta as seguintes características (MORAIS et al., 2004):

> a) limites fracos entre o espaço do professor e os espaços dos alunos (classificação fraca entre espaços);
> b) relações de comunicação abertas entre professores-alunos e aluno-aluno (enquadramento fraco das regras hierárquicas);
> c) critérios de avaliação explícitos (enquadramento forte);
> d) fraca ritmagem de aprendizagem (enquadramento fraco);
> e) fortes relações intradisciplinares (classificação fraca entre vários conteúdos de uma disciplina);
> f) elevado nível de exigência conceitual;
> g) elevado nível de competência investigativa.

Na prática pedagógica mista, o compassamento da aprendizagem está relacionado às necessidades dos alunos, refletindo em um enquadramento fraco na relação professor-aluno, o que permitiria uma comunicação aberta entre eles. Além disso, há uma forte inter-relação dos conhecimentos científicos associados aos conhecimentos do cotidiano, tornando a aprendizagem mais significativa, traduzida por uma classificação fraca quanto às relações intradisciplinares e quanto à relação escola-comunidade (SILVA, MORAIS e NEVES, 2013).

Para tanto, considera-se importante criar um contexto pedagógico que permita a todas as crianças o tempo necessário para, em interação social, (re)construir o seu conhecimento, assim é essencial a influência da fraca ritmagem da aprendizagem. Segundo as pesquisadoras, é possível enfraquecer o enquadramento da ritmagem sem aumentar significativamente a quantidade de tempo que a escola tem para oferecer ao aluno (MORAIS et al., 2004).

Dessa forma, um planejamento caracterizado por relações intradisciplinares (relação entre discursos da mesma disciplina) e interdisciplinares (relação entre discursos pertencentes a disciplinas diferentes) requer tempo tanto para o planejamento como para a sua proposição junto aos alunos. Essa proposta pode aumentar o tempo de aprendizagem, favorecendo que os alunos recorram a conhecimentos científicos anteriormente explorados e relacionem aos novos conteúdos a serem apreendidos. Assim, o professor estará aumentando o tempo e a qualidade da aprendizagem.

Em relação à avaliação os critérios avaliativos além de serem mais explícitos, precisam favorecer que os professores tenham informações mais precisas sobre os avanços conceituais dos alunos e, assim, possam promover intervenções

pedagógicas qualificadas e propostas de atividades diferenciadas considerando o nível de aprendizagem dos alunos e/ou grupo de alunos.

Na pedagogia mista, tanto o ensino quanto a aprendizagem são valorizados. Os professores “são encorajados a assumir mais explicitamente o papel de mediadores, ao mesmo tempo em que planejam atividades nas quais os alunos podem assumir um papel ativo, uma vez que haveria espaço para o trabalho e iniciativa das crianças” (MAINARDES e STREMEL, 2010, p. 10).

A seguir apresento uma sistematização sobre as principais características e diferenças entre três práticas pedagógicas: visível, invisível e mista. Bernstein (1996) ao considerar a existência de diferentes práticas educacionais, pontua que há uma significativa diferença dos pressupostos de classe social entre elas. De modo geral, a visível corresponde a um modelo tradicional, de classificações e enquadramentos gerais fortes; a invisível se relaciona ao modelo progressista, de classificações e enquadramentos gerais fracos, e, a mista situa-se no meio termo das relações de poder e controle entre professor-aluno (MORAIS e NEVES, 2009).

Segundo a teoria bernsteniana, as interações sociais que caracterizam um dado contexto de ensino-aprendizagem, ao micro-nível da sala de aula, são uma consequência das relações de poder e de controle que se estabelecem entre sujeitos, discursos e espaços. Assim, os conceitos de classificação (poder) e de enquadramento (controle) podem ser usados como elementos conceituais para caracterizar a prática pedagógica, tanto ao nível da sua dimensão instrucional (conhecimentos científicos e competências cognitivas), como ao nível da sua dimensão reguladora (contexto social da sala de aula) como podemos verificar na tabela abaixo.

Quadro 2 – Práticas pedagógicas

	Visível	**Invisível**	**Mista**
Caracterização Geral	-Enfatiza o desempenho e o resultado do aluno em relação a um padrão externo. - A classificação entre os conteúdos é forte. Os conteúdos são marcadamente separados. - O enquadramento é forte indicando que o transmissor regula explicitamente o conteúdo, sequência, ritmagem e os critérios de avaliação. - O compassamento (ritmo/velocidade) é forte e as regras reguladoras e instrucionais são explícitas, produzindo diferenças entre as crianças. - Centrada no professor. **Classificação forte (+C) Enquadramento forte (+E)**	- Não está preocupada em comparar o desempenho geral do adquirente em relação a um padrão externo. - A classificação entre os conteúdos é fraca, havendo uma reduzida separação entre os conteúdos e as áreas do conhecimento. - O enquadramento é fraco indicando que o transmissor tem um controle menor sobre os elementos da prática pedagógica. - O compassamento (ritmo/velocidade) é fraco. - Centrada na criança. **Classificação fraca (-C) Enquadramento fraco (-E)**	- O acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e os progressos são essenciais para o planejamento e intervenções necessárias. - Classificação fraca entre os vários conteúdos de uma mesma disciplina. - Enquadramento fraco nas relações hierárquicas, indicando relações abertas entre professores e aluno-aluno. - Enquadramento forte na seleção e sequenciamento. Seleção, sequência de conhecimentos, competências e atividades controladas pelo professor. -Compassamento (ritmo/velocidade) mais fraco na aprendizagem. - Professor como mediador. - Centrado tanto no ensino como na aprendizagem. **Classificação fraca (-C) Enquadramento misto**
Prática pedagógica	-Promove a aquisição/ desenvolvimento de competências cognitivas simples, como: a memorização, compreensão de baixo nível e observação.	- Emerge na forma de projetos, temas, diversidade de experiências.	- Prática pedagógica pautada em um elevado nível de exigência conceitual. - Promove um processo de aprendizagem baseado na conceitualização e na aplicação dos conhecimentos e no desenvolvimento de competências com potencial

			investigativo como: a resolução de problemas e a formulação de hipóteses.
Espaço	- O espaço e as práticas pedagógicas são marcadas e explicitamente reguladas. - Os limites regulatórios que restringem o acesso e distribuem os movimentos são explícitos e bem demarcados. **Classificação forte**	- Os adquirentes têm controle considerável sobre a construção de espaços como locais pedagógicos. - A circulação é facilitada pela falta de limites regulatórios que restrinjam o acesso e a movimentação. **Classificação fraca**	- Limites fracos entre o espaço do professor e os espaços dos alunos. **Classificação fraca**
Tempo	- As regras de sequenciamento/ compassamento são explícitas marcadas pelo tempo passado e futuro. **Classificação forte** **Enquadramento forte**	- As regras de sequenciamento/ compassamento são implícitas combina-se com um ritmo fraco para enfatizar o tempo presente. - A ênfase recai no ritmo próprio de cada aluno. **Classificação fraca** **Enquadramento fraco**	- Enquadramento forte na seleção e sequenciamento. -Compassamento mais fraco no processo de ensino aprendizagem com inclusão de tarefas diversificadas de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos ou grupo de alunos. **Enquadramento misto**
Avaliação	- Os critérios são **explícitos** e específicos, para o adquirente tomar consciência de como reconhecer e realizar um texto legítimo. **Enquadramento forte**	- Os critérios de avaliação do discurso instrucional são **implícitos** e difusos (não são explicitados de forma clara). - Os critérios do discurso regulador (critérios de conduta, atitudes e relação) são explícitos. **Enquadramento fraco**	- Os critérios de avaliação são explícitos. As tarefas são planejadas com clareza do que se espera atingir e do se espera que os alunos realizem, mesmo em níveis de desempenho diferenciados. **Enquadramento forte**
Texto pedagógico	- O texto pedagógico é o desempenho do adquirente, que é expresso por meio de notas. - As notas são expressão do resultado/desempenho.	-Revela o desenvolvimento da competência do **adquirente**, de modo cognitivo-afetivo social. - O professor faz suas intervenções a partir da bagagem que o aluno oferece ou não.	- Explicitação clara do texto legítimo a ser adquirido no contexto da sala de aula.

Fonte: Elaboração própria a partir de Bernstein (2003), Morais e Neves (2007), Mainardes (2007a).

Como foi possível observar na caracterização das diferentes práticas pedagógicas, a pedagogia visível (+C +E) é centrada no professor, enquanto que a pedagogia invisível (-C -E) corresponde a práticas autorreguladoras, centradas no aluno. Entre estes dois tipos extremos é possível haver modalidades de prática mista, caracterizadas em algumas relações por classificações e/ou enquadramentos fortes e, em outras relações, por classificações e/ou enquadramentos fracos. Como por exemplo, critérios de avaliação explícitos (forte enquadramento) e regras hierárquicas reguladas por um fraco enquadramento, indicando que uma característica do modelo tradicional e uma característica do modelo progressista estão conjuntamente presentes na mesma prática (SILVA, MORAIS e NEVES, 2013).

Nesse sentido, é possível notar que a base da organização da escola em ciclos é fundamentada na pedagogia invisível, enquanto que a escola seriada está relacionada com a pedagogia visível. Contudo, essas modalidades não são binárias, mas com tendência de se combinarem. Bernstein (1998) denomina esse fenômeno como “paleta pedagógica” – quando um modo terapêutico (competência) pode ser inserido em um modo econômico (desempenho), mantendo seu nome e ressonâncias originais e, ao mesmo tempo, dando origem a uma prática oposta.

O termo “paleta pedagógica” nos remete a composição de tipos diferentes de discursos pedagógicos que originam um único modelo pedagógico. Nesse modelo é possível visualizar uma variedade de orientações que, em alguns aspectos, não se direcionam a um mesmo propósito. É, portanto, o resultado de uma conjugação de discursos, mesmo que divergentes entre si (CUNHA, 2013).

Na presente tese procurei analisar qual o modelo pedagógico é privilegiado nas duas escolas investigadas, se existe alguma combinação das pedagogias visíveis e invisíveis na prática escolar ou se há aproximações com a prática pedagógica mista.

Capítulo 3 – A organização da escola em ciclos: origem, fundamentos e modalidades

3.1 – A origem da escolaridade em ciclos

A origem da escola em ciclos pressupõe uma análise da história do surgimento da escola burguesa que possibilitava, desde o seu surgimento, uma organização não apenas por séries, mas também por níveis ou ciclos. Nesse sentido, faz-se necessário entender a organização da escola burguesa e de sua crise, evidenciada pelo que se denominou fracasso escolar, já que preconizou o discurso da socialização do conhecimento para todos, mas buscou atender os interesses da burguesia. O discurso igualitário da burguesia conferiu à instrução pública a superação das desigualdades econômicas, atribuídas às capacidades inatas ou dons. Assim, o papel do Estado com a educação seria desenvolver as aptidões e superar as condições e limitações individuais (SILVA, 2006).

Nesse período ocorreu a transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista e, necessariamente, à Revolução Francesa, de 1789, evidenciando que a educação (instrução) se fazia fundamental não só para a formação de trabalhadores hábeis para a implantação desse novo modo de produção, mas "principalmente de um novo modo de pensar, que consolidaria uma nova sociedade, pautada nos princípios democrático-liberais de oposição ao feudalismo, quais sejam: a liberdade e a igualdade" (SILVA, 2006, p.11-12). Os discursos e planos pedagógicos foram elaborados pelos filósofos iluministas, que pertenciam a diferentes grupos, ora mais próximos dos interesses dos setores mais ricos da burguesia, ora dos operários e camponeses. Estes relatórios evidenciavam o quanto estes princípios: liberdade, individualismo e igualdade jurídica eram fundamentais para a visão de mundo da burguesia e a consolidação de seu projeto (Idem, 2006).

Dentre os discursos pedagógicos proferidos após a Revolução Francesa, destaca-se o relatório e projeto Condorcet, de 1792, que apresenta um plano de organização para o sistema público da instrução nacional, contendo além de aspectos sobre a organização escolar, os princípios liberais até hoje defendidos para a educação pública, entre estes a gratuidade, a laicidade e a obrigatoriedade (SILVA, 2006; STREMEL e MAINARDES, 2011).

A organização da instrução nacional estava estruturada, segundo o relatório, em escolas primárias, escolas secundárias, institutos, liceus e Sociedade Nacional das Ciências e das Artes. O grau primário seria composto de quatro níveis, cada nível correspondendo a um ano de curso. No decorrer do relatório há reiteradas justificativas para a limitação tanto de duração, quanto de instrução oferecida no grau primário, já que estas estariam subordinadas às necessidades de trabalho das crianças mais pobres, que não tinham condições de continuar seus estudos, portanto, esta era uma "igualdade" de acesso condicionada às condições de classe de cada um (BOTO, 2003; SILVA, 2006).

O relatório de Condorcet também evidenciava a pouca possibilidade de continuidade nos estudos, por parte das crianças mais pobres. A duração e a sequência da instrução eram previstas pelas necessidades do trabalho e, portanto, dos proprietários. Nesse sentido, fica evidente que o pensamento burguês possibilitava gradativamente o acesso à instrução, mas mantinha a elitização e os privilégios pautados no mérito, no talento e no merecimento (BOTO, 2003; SILVA, 2006).

De acordo com Mainardes (2009a) essas evidências históricas são fundamentais para se compreender que a ideia de flexibilização da escolaridade, já na sua origem, estava intimamente relacionada aos determinantes econômicos e de classe social. Esse princípio pode ser considerado como um dos principais determinantes na compreensão da origem dos ciclos e da sua necessidade na atualidade.

De forma mais específica, a noção de uma escola organizada em ciclos foi utilizada no Plano de Reforma Langevin-Wallon elaborado em 1946-1947, destinado ao sistema de ensino francês após a Segunda Guerra Mundial, por um comitê ministerial, presidido por Paul Langevin e, em seguida, após sua morte, por Henri Wallon. Apesar do plano não ter sido aplicado, tornou-se um dos textos de

referência na área da educação e alguns dos seus princípios tem sido utilizados ainda hoje nas justificativas das propostas de organização da escola em ciclos (STREMEL e MAINARDES, 2011).

Os princípios gerais que basearam esse plano de renovação do ensino francês são os seguintes: a) a justiça, envolvendo dois aspectos complementares: a igualdade e a diversidade, significando que todas as crianças, quaisquer que sejam suas origens familiares, sociais e étnicas, tem igual direito ao desenvolvimento de sua personalidade; b) a equidade, que prevê o reconhecimento de igual dignidade para todas as tarefas sociais não menosprezando as atividades manuais e de inteligência prática das demais atividades; c) a garantia do direito de todas as crianças e adolescentes à educação, despertando e desenvolvendo as aptidões individuais; d) valorização de uma cultura geral que permita o aperfeiçoamento contínuo do cidadão e do trabalhador, de forma que a formação do trabalhador não prejudique a formação do homem (MERANI, 1977).

De acordo com o Plano Langevin-Wallon, as consequências desses princípios implicam na reconstrução do ensino através do atendimento ao princípio da justiça e da democracia. Nesse sentido, na nova estrutura de ensino, os graus progressivos correspondem a níveis de desenvolvimento nos quais todas as crianças devem ascender sucessivamente. Nessa proposta a organização do ensino obrigatório previa três ciclos: a) primeiro ciclo: dos 7 aos 11 anos; b) segundo ciclo: dos 11 aos 15 anos; c) do terceiro ciclo: dos 15 aos 18 anos. A escola maternal correspondia dos três aos sete anos (MERANI, 1977).

O Plano Langevin-Wallon também propôs um conjunto de medidas de justiça social que visam a contribuir para a efetiva democratização do ensino, dentre elas destacam-se: a gratuidade do ensino em todos os níveis (com material, transporte e, em alguns casos, alojamento assegurados); regime de remuneração do estudante via bolsas, pré-salário e salário; valorização dos professores, assegurando o seu prestígio social e aperfeiçoamento profissional; prolongamento da escolaridade obrigatória até os 18 anos; redução do número de alunos por turma; reorganização da estrutura geral do ensino, visando a reconstrução material, aumento do número de professores e financiamento da educação (MERANI, 1977; GALVÃO, 1994).

Nesse sentido, Langevin e Wallon acreditam que uma verdadeira democratização no ensino só poderia ocorrer, naquele momento, através de uma

profunda reestruturação no sistema educacional fundamentada em um conjunto de medidas de justiça social e garantia ao direito à educação. Nesse sentido, as condições socioeconômicas e culturais dos alunos e suas famílias são fundamentais para compreender a produção da escolarização e do fracasso escolar, já que o acesso e garantia de uso dos bens materiais produzidos pela humanidade não são realidade para a maioria da população.

Diante dos princípios e medidas apresentadas, em 1989, o discurso sobre os ciclos foi retomado, a partir de reinterpretações do Plano Langevin-Wallon, na reforma educacional francesa realizada pelo Ministro da Educação, Lionel Jospin, que buscava enfrentar o insucesso escolar. Dessa forma, a ideia da escola em ciclos foi retomada da seguinte forma: Ciclo 1 – ciclo das primeiras aprendizagens (3 a 5 anos); Ciclo 2 – ciclo das aprendizagens fundamentais (5 a 8 anos); Ciclo 3 – ciclo de aprofundamento (8 a 11 anos). No contexto dessa reforma são definidos ciclos plurianuais para o ensino primário, introduzindo o termo “Ciclo de Aprendizagem”, que pretendia dar maior flexibilidade ao sistema de ensino e o atendimento das diferenças individuais das crianças que deveriam ser consideradas como o “centro” do sistema educacional (MAINARDES, 2009a; STREMEL e MAINARDES, 2011).

No Brasil, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) foi inspirada na reforma Langevin-Wallon que prescrevia para o país uma estrutura escolar segundo a qual, ao ensino primário, com duração de quatro anos, seguia-se o ensino médio, dividido em dois ciclos: o ginasial, de quatro séries anuais, e o colegial, de três (BARRETTO e SOUZA, 2005).

De acordo com Barretto e Souza (2005) a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) foi quase toda revogada pela Lei nº 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus. Ainda que tenha reunido os cursos primário e ginasial para formar o ensino de primeiro grau com oito anos, essa lei não alterou basicamente o seu funcionamento. Dessa forma, continuaram perfeitamente identificáveis os ciclos de escolaridade do período anterior, ainda que não mais oficialmente demarcados. Embora sem referência à denominação ciclos, a Lei da Reforma do Primeiro e Segundo Graus, como foi chamada esta última, “abre a possibilidade de novas formas de organização da escola, ao prever, ao lado das séries, a possibilidade de avanços progressivos na trajetória escolar” (*Ibid,* 2005, p.661).

Tendo em vista essa breve retomada histórica sobre a origem da escolaridade em ciclos, é possível afirmar, assim como Stremel e Mainardes (2011), que a proposta de ciclos da reforma da escola primária da França, bem como os ciclos propostos no Plano Langevin-Wallon influenciaram a formulação de políticas de ciclos no Brasil. Essas influências "são recontextualizadas no cenário nacional, no qual já existiam discussões, propostas e experiências de políticas de não-reprovação desde o século XX" (p.231).

3.2 – A escolaridade em ciclos

A organização do ensino em ciclos é uma temática educacional bastante estudada e discutida no meio acadêmico e nas escolas de educação básica. A centralidade dessa discussão está ancorada na preocupação com os índices de reprovação e repetência durante o século XX, problemática que não foi equacionada até o início do século XXI.

Historicamente o ensino nas escolas brasileiras foi estruturado em séries com promoção ou retenção no final do ano letivo, decorrente da consolidação da escola graduada, que incorporou no imaginário e na prática docente a concepção de "educação de qualidade". Esse paradigma estruturou a organização da educação básica desde as primeiras escolas graduadas da República até meados do século XX. Embora os ideais da República objetivassem uma educação para todos, na prática configuraram uma concepção de educação como privilégio, destinada aqueles que podiam economicamente arcar com os custos educacionais; quando a educação era pública, era destinada aqueles que apresentassem condições materiais e tempo para frequentar à escola, bem como melhores condições de preparo cultural em relação ao mundo letrado (JACOMINI, 2009; 2010).

Na escola seriada os planos e programas de ensino foram organizados de forma fragmentada e ordenada em sequência, com instrumentos padronizados de avaliação e práticas marcadas pela homogeneização do ensino e uniformização das aprendizagens e das condutas dos alunos na escola. Nesse contexto, a reprovação não causava mal estar entre os docentes e era justificada pela incapacidade ou falta

de dedicação do aluno, pelos problemas familiares e condições sociais e econômicas das famílias.

Segundo Jacomini (2010, p. 42), esse “processo era tão “naturalizado” que quase não se questionava o significado da reprovação para os alunos e seus familiares, tampouco o conteúdo antidemocrático que tais medidas “pedagógicas” tinham no contexto educacional brasileiro”. A escola brasileira e as instituições de ensino desde a antiguidade foram condicionadas às condições materiais, à produção do conhecimento e ao tipo de formação requerida pela sociedade naquele momento histórico. Dessa forma, “analisar a seriação não se trata de julgá-la, mas de compreendê-la em sua historicidade” (p.42).

No intuito de superar a lógica da escola seriada foi proposta a organização da escolaridade em ciclos, que reorganiza os períodos de escolarização através de blocos cuja duração varia (dois, três anos, ou mais) podendo atingir a totalidade de um nível de ensino. Sua proposta busca romper com a lógica da fragmentação do currículo, herança da escola seriada. A ordenação do tempo espaço escolar ocorre através de unidades maiores e mais flexíveis favorecendo o trabalho com alunos de diferentes ritmos, níveis e estilos de aprendizagem. Contudo, a proposta de ciclos não pretende simplesmente organizar os conteúdos de várias séries/anos em um período maior de tempo, mas sim centrar o seu trabalho na intensidade, intervenção e acompanhamento do trabalho pedagógico.

Para tanto, a adoção dos ciclos vem acompanhada de uma nova estruturação dos sistemas escolares que perpassa a concepção de conhecimento, teoria da aprendizagem e metodologia de ensino que fundamentam o ciclo, a reorganização dos conteúdos, do ensino, do processo de avaliação, dos tempos e espaços escolares, respeitando o ritmo de cada aluno na construção do seu conhecimento, indicando a não interrupção da aprendizagem ao longo do ensino obrigatório.

As experiências sobre a escola em ciclos são encontradas em diferentes países, principalmente naqueles que, historicamente, têm adotado o sistema seriado e a reprovação anual, como: Canadá (Quebéc), França, Suíça, Bélgica (comunidade francesa), Portugal, Espanha, Brasil, Colômbia, entre outros. Em alguns países como a Inglaterra, Escócia, Suécia, Finlândia e Noruega, a escola graduada e as práticas de reprovação a tempos não são empregadas (MAINARDES, 2009a).

No contexto da educação brasileira, o termo “ciclo” já aparecia na Reforma Francisco Campos (década de 1930) e na Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino – 1942/1946) e era utilizado para designar o agrupamento dos anos de estudo. O uso do termo “ciclo” para designar políticas de não-reprovação surgiu em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo (Ibid, 2009a).

Desde as décadas de 1910 e 1920 a discussão sobre a eliminação da reprovação nos anos iniciais ocupa o cenário político e educacional, levando as autoridades educacionais paulistas a recomendar a promoção de todos os alunos, tendo em vista os índices de analfabetismo.

Em 1918, Sampaio Dória recomendou a “promoção automática” no ensino primário paulista, com o objetivo de ampliar o atendimento aos ingressantes na escola. Em 1921, Oscar Thompson, Diretor Geral do Ensino do Estado de São Paulo preconizou como medida adequada a “promoção em massa” (ALMEIDA JÚNIOR, 1957).

Nos anos 50 a problemática educacional centrou-se nos altos índices de retenção, o mais elevado entre os países da América Latina, que segundo BARRETTO e MITRULIS (1999, 2001) totaliza 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental. Sendo que 30% das reprovações acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino, causando preocupações de ordem econômica. Nesse período, já se tinha a clareza que a manutenção de uma escola fundamental seletiva com altos índices de reprovação era um dos impedimentos para o desenvolvimento social e econômico do país.

Dessa forma, difunde-se a ideia de que a educação é uma ferramenta de crescimento econômico, para tanto faz-se necessário investir em estratégias de não-reprovação mantendo por mais tempo os filhos dos trabalhadores na escola, para aprender o básico e exercer as funções do mercado, já que as reprovações causam prejuízo financeiro e preparam um menor contingente de trabalhadores para as exigências do capitalismo urbano-industrial.

Assim, no decorrer da década de 50 e início dos anos 60, a “promoção automática” foi encarada como possibilidade de expandir as matrículas e, por isso, foi muito debatida por intelectuais e governantes, com posicionamentos diferentes em relação aos seus benefícios e limitações. Dentre os problemas e limitações está

a queda na qualidade de ensino e a promoção dos alunos sem os conhecimentos básicos. Os favoráveis a proposta baseavam-se nos preceitos dos países desenvolvidos e nas orientações dos órgãos internacionais como a Unesco para combater a reprovação.

Almeida Júnior (1957) e Dante Moreira Leite (1959) embora favoráveis a "promoção automática" indicaram alguns problemas e cuidados que deveriam ser adotados se essa medida fosse adotada, como a preparação dos professores e melhoria das condições das escolas (apud MAINARDES, 2009a).

O conceito de "promoção automática" não foi usado nas experiências pioneiras de não-reprovação e em algumas foi até evitado já que muitos professores atribuem ao termo um significado negativo. Essas experiências localizadas no período de 1958 a 1984 visavam outras formas de organização do ensino, sem a necessidade da retenção dos alunos.

A primeira experiência que se tem notícia foi a Reforma da Educação Primária, que ocorreu no Rio Grande do Sul, a partir de 1958. Além dessa, foram implantadas outras experiências de não-reprovação nos anos iniciais de escolarização: Grupo Escolar Experimental – Secretaria de Educação de São Paulo (1959-1962); Organização do Ensino Primário em fases e etapas – Distrito Federal (1963 e final dos anos 60); Organização em níveis – Estado de Pernambuco (1968) e Rede Estadual de São Paulo (1969-1971); Sistema de Avanços Progressivos – Santa Catarina/Rede Estadual (1970-1984); Bloco único - Estado do Rio de Janeiro (1979-1984). Essas experiências ofereceram alguns elementos para a proposição da política de ciclos a partir dos anos 80 (BARRETTO e MITRULIS, 1999; MAINARDES, 2009a).

A década de 80 foi marcada pelo fim do regime militar, pela luta dos movimentos sociais e pelo processo de redemocratização do país. No cenário educacional, a valorização dos docentes, a implantação da gestão democrática e a qualidade de ensino fizeram parte das reivindicações dos educadores nos diferentes níveis de ensino. No interior das escolas se intensificaram os debates sobre a obrigatoriedade da educação e da universalização do acesso e permanência nas escolas brasileiras, referendados pela Constituição Federal de 1988.

Nesse período surgiu o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) como política de natureza político-pedagógica, com o objetivo de reverter os índices de

reprovação e repetência nas séries iniciais, bem como promover o processo de ensino, aprendizagem e avaliação de forma contínua. Essa experiência inovadora surgiu em contexto de luta pela escola pública de qualidade, após 20 anos de ditadura militar tornando-se um marco da escola em ciclos e um campo aberto para estudos e pesquisas sobre a temática.

O Ciclo Básico de Alfabetização foi implantado em 1984, na rede estadual de São Paulo. Em sua fase inicial reuniu os dois primeiros anos de escolaridade (as antigas primeiras séries do Ensino Fundamental), eliminando a reprovação do primeiro para o segundo ano. Como vimos o termo ciclo como política de não-reprovação surgiu com o CBA (MAINARDES, 2007a; 2009a).

Essa iniciativa proporcionou uma maior flexibilização curricular, a utilização de diferentes estratégias de ensino e variados instrumentos avaliativos, por vezes o atendimento paralelo dos alunos com maiores dificuldades em grupos menores. A avaliação deixa de ser punitiva e classificatória e passa a considerar o processo de aprendizagem através do compromisso e envolvimento dos agentes educacionais e do sistema de ensino.

Seguindo várias características da proposta de São Paulo, o Ciclo Básico de Alfabetização foi implementado em outras redes, tais como “as redes estaduais de Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993) e em algumas redes estaduais” (MAINARDES, 2009a).

Essas diferentes experiências e propostas apresentaram particularidades, tendo como ponto comum a premissa de um sistema de avaliação que não excluísse o aluno da escola, “tentando amenizar ou até resolver o problema da evasão e repetência e, desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público” (FERNANDES, 2007, p. 98).

Barretto e Mitrulis (2001) consideram que o Ciclo Básico reestruturou as antigas primeiras e segundas séries num *continuum*. Essa medida inicial teve o intuito de reorganizar a escola pública, diminuindo a repetência entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, além de eliminar a avaliação com fins de promoção ou retenção ao final do primeiro ano. O Ciclo Básico também buscou assegurar a flexibilidade no tratamento curricular, proporcionando um atendimento mais adequado a clientelas grandemente diversificadas do ponto de vista social, cultural e econômico. Essa iniciativa justificada por motivos políticos e

educacionais tinha implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas, contudo, a proposta não investiu na desseriação do ensino como um todo, já que de forma mais modesta, encontrou um modo de minimizar o grande estrangulamento das matrículas nas séries iniciais.

De acordo com Stremel e Mainardes (2011, p. 233) o Ciclo Básico foi a primeira experiência de organização da escolaridade em ciclos implantada em várias redes de ensino brasileiras, constituindo-se como "uma referência para a implantação dos ciclos nos demais anos do Ensino Fundamental a partir dos anos 1990 e para a inserção dos ciclos como uma modalidade de organização do ensino na nova LDB 9394/96".

A partir de 1990, diferentes modalidades de ciclos foram implementadas no Brasil, em redes municipais e estaduais de ensino: Ciclos (inicial, intermediário e final), Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Básico, Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclo Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em ciclos, entre outras. Uma análise mais detalhada de cada uma dessas modalidades pode indicar semelhanças e diferenças entre elas. Algumas propõem ciclos mais longos, a eliminação da reprovação em todos os anos e mudanças mais radicais no sistema de ensino. Outras indicam ciclos mais curtos, a reprovação ao final dos ciclos e mudanças menos radicais no sistema educacional. No entanto, as modalidades apresentadas "não são puras e homogêneas. Em cada rede de ensino, essas propostas são recontextualizadas e reinterpretadas de diferentes formas, originando políticas com especificidades e particularidades próprias" (STREMEL e MAINARDES, 2011, p.234).

Tendo em vista as diferentes modalidades da escola em ciclos apresentadas e considerando a finalidade desse trabalho, apresentarei na próxima seção, as modalidades mais utilizadas: *os Ciclos de Aprendizagem***,** os Ciclos de Formação e o *Regime de Progressão Continuada*.

3.3 – As modalidades da escola em ciclos

Os programas de organização da escolaridade em ciclos, como qualquer outra política educacional, podem assumir um caráter mais progressista e emancipatório (Ciclos de Aprendizagem ou Ciclos de Formação) ou mais conservador, como o Regime de Progressão Continuada, proposto pela LDBN 9394/96 (MAINARDES, 2007a, 2009a). Isso não quer dizer, segundo Mainardes (2007a, p.70), "que os ciclos de formação e ciclos de aprendizagem sejam totalmente progressistas e que a progressão continuada seja integralmente conservadora".

O caráter conservador ou progressista depende das concepções de Estado e de política educacional que fundamenta cada gestão; dos objetivos e propósitos atribuídos à política de ciclos; das estratégias usadas na formulação e na implantação da política (espaços de participação, discussão e decisão conjunta de intervenções a serem feitas na rede como um todo, nas escolas e salas de aula); (...) do papel que é atribuído à apropriação do conhecimento sistematizado; do discurso pedagógico disseminado pelo campo oficial (secretarias de educação), que pode, por exemplo, fundamentar-se em concepções negativas, afirmativas ou mistas do ato de ensinar; da infraestrutura garantida às escolas; do tipo de formação permanente dos professores, entre outros (MAINARDES, 2007a).

A versão progressista dos ciclos no Brasil começou a se constituir a partir da formulação e "implementação" do Projeto Ciclos de Aprendizagem, na rede municipal de São Paulo, em 1992. Essa foi a primeira experiência na qual os ciclos foram estendidos para oito anos do Ensino Fundamental, contudo o referido projeto foi antecedido por uma série de outras mudanças realizadas por uma administração do Partido dos Trabalhadores (PT) (*Ibid,* 2007a).

A esse respeito Barretto e Souza (2004, p.38) afirmam que na década de 1990 o Partido dos Trabalhadores (PT), criado em 1980, ganha eleições em importantes capitais do país. Os projetos educacionais dessas capitais se organizam a partir dos princípios de participação e gestão democrática e de uma postura política dirigida para o social. Entre as áreas sociais, a educação é, certamente, a que conta com a contribuição muito significativa de seus intelectuais, muitos deles com projeção nacional e, em alguns casos, como no de Paulo Freire, de indiscutível

representatividade também no plano internacional. Os projetos beneficiam-se ainda das “discussões, iniciativas e lutas travadas pelos governos de oposição dos anos 1980, particularmente nos estados das Regiões Sul e Sudeste, que tiveram participação decisiva na transição do país para o Estado de Direito”. Assim, São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre são capitais que se enquadram nesse perfil.

Dessa forma, o Ciclo de Aprendizagem realizado em São Paulo (1992) foi estruturado em três ciclos ao longo do Ensino Fundamental: inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries), intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e final (antigas 7ª e 8ª séries). Essa organização do tempo escolar tem suas origens na Reforma Educacional Primária Francesa (1989) estruturada em três ciclos de acordo com o crescimento psicológico das crianças, fortemente influenciada na organização da escola em ciclos proposta no Projeto Langevin-Wallon (1946-1947).

Na experiência realizada em São Paulo a avaliação foi proposta de forma contínua e qualitativa, cujos resultados deveriam ser registrados em relatórios semestrais e discutidos com os alunos e seus responsáveis. Os registros síntese do desempenho escolar passaram de notas para conceitos e a possibilidade de reprovação do aluno poderia ocorrer ao final de cada ciclo e, neste caso, deveria o aluno refazer o último ano do ciclo correspondente (CORTELLA, 1992; BARRETTO e SOUZA, 2004).

Após a implantação dessa proposta, outras experiências envolvendo os Ciclos de Aprendizagem surgiram em várias cidades brasileiras como: Curitiba (PR), Ponta Grossa (PR), Olinda (PE), Pesqueira (PE), Recife (PE), Salvador (BA), São Luís (MA), Salto (SP), Ilhéus (BA) (MAINARDES, 2009a). Segundo Mainardes (2009a, p. 59), no Brasil as redes de ensino que adotam os Ciclos de Aprendizagem têm “optado pela retenção de alunos que não atingiram os objetivos do ciclo de forma satisfatória, constituindo-se em uma modalidade de ciclos mais moderada, ou seja, uma ruptura apenas parcial com a reprovação”.

De modo geral, nos Ciclos de Aprendizagem os anos de escolaridade são divididos em ciclos plurianuais (de dois anos, três anos ou mais) e há a previsão de reprovação no final de cada ciclo. Nessa modalidade evidenciam os aspectos psicológicos e pedagógicos: o atendimento aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos, a utilização da pedagogia diferenciada, da observação e da avaliação formativa (MAINARDES, 2009a).

Na maioria das escolas a organização curricular é mantida através de conteúdos (ou competências e habilidades, ou expectativas de aprendizagem ou direitos de aprendizagem) e programas de ensino. As propostas de integração do currículo são apresentadas nos textos oficiais através de algumas metodologias e proposições interdisciplinares, mas com pouca repercussão na formação dos professores e na prática pedagógica. Nessa organização do ensino as mudanças na organização da escola, no currículo e na avaliação são menos ousadas que nos Ciclos de Formação.

Os textos do suíço Philippe Perrenoud constituem-se a principal fundamentação dos Ciclos de Aprendizagem. O autor defende a sua proposição como uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar através da diversificação dos percursos de formação e da organização e acompanhamento do trabalho pedagógico, tendo como foco a adoção de ciclos plurianuais, ou seja, ciclos mais longos de mais de um ano de duração.

Segundo Perrenoud (2004), dentro de um Ciclo de Aprendizagem plurianual, a centralidade e a orientação das progressões cabe aos professores, o que aumenta a sua autonomia e as suas responsabilidades individuais e coletivas no sentido de sua profissionalização docente. Além disso, o autor considera que a implantação do Ciclo de Aprendizagem estimula a individualização dos percursos de formação favorecendo o atendimento diferenciado dos alunos em diversos tipos de grupos, a continuidade e a coerência do trabalho pedagógico ao longo de vários anos e a organização dos objetivos de aprendizagem, constituindo-se como pontos de referência para o trabalho dos professores.

O autor ainda alerta que os Ciclos de Aprendizagem permitem maior centralidade no ensino que na aprendizagem e que essas proposições por si só “não suscitam situações e aprendizagem mais mobilizadoras ou com mais sentido” (ibid, p.61), por isso não basta implantar os ciclos, é fundamental a construção de espaços educativos favoráveis e procedimentos didáticos à aprendizagem e à formação dos alunos.

Os programas em nível local dessa natureza indicam que não há uma caracterização uniforme de Ciclos de Aprendizagem, pois estes têm levado em consideração algumas características, medidas e estratégias utilizadas em

diferentes lugares, incluindo programas denominados como Ciclos de Formação (MAINARDES, 2007a, 2009a).

Os Ciclos de Formação baseiam-se na organização do ensino através de três fases do desenvolvimento humano: infância (6 a 8 anos de idade); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). Nessa modalidade, as provas, trabalhos e exames não acontecem em um momento definitivo e de avaliação, elas são previstas ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Os alunos são matriculados e promovidos de acordo com os grupos de idade e geralmente, não há reprovação de alunos no decorrer do Ensino Fundamental (MAINARDES, 2009a).

Os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola, rompendo de forma radical com a lógica da escola seriada e com as práticas de reprovação, além de uma profunda reestruturação do sistema escolar em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos (MAINARDES, 2009a).

A essência dessa proposta é o compromisso com a formação e o desenvolvimento dos estudantes, para além dos conhecimentos sistematizados, abrangendo as dimensões políticas, éticas e culturais. Seus fundamentos e contribuições são apresentados por diversos autores, dentre estes destaco os trabalhos de Azevedo (2007), Arroyo (2003), Lima (2000) e Krug (2006).

Algumas redes de ensino adotam essa modalidade, entre elas pode-se ressaltar as redes estaduais de Mato Grosso e do Ceará (em algumas escolas) e as redes municipais de Araraquara (SP), Belém, Belo Horizonte (Escola Plural), Cuiabá (Escola Sarã), Goiânia, Porto Alegre (Escola Cidadã), Rio de Janeiro, Vitória da Conquista (BA), Criciúma (SC), Indaial (SC). Contudo, algumas redes como a do Ceará, do Mato Grosso e de Cuiabá possuem algumas particularidades que as diferenciam da Escola Cidadã e da Escola Plural, no que se refere à avaliação da aprendizagem, forma de implantação, orientações para a organização do trabalho pedagógico, entre outros aspectos. (MAINARDES, 2009a).

A Escola Cidadã de Porto Alegre, implantada em 1993 e a Escola Plural de Belo Horizonte, implantada em 1995 são as experiências de Ciclos de Formação mais conhecidas e divulgadas no Brasil, constituindo um amplo projeto de democratização do acesso à escola e ao conhecimento (KNOUBLAUCH, 2004).

Para Mainardes (2009a, p.62) nessas experiências “ocorrem intensas transformações na avaliação da aprendizagem dos alunos, redefinição dos currículos e de metodologias de trabalho com os alunos”. Além disso, os alunos com distorção idade/série são colocados em turmas de progressão ou aceleração.

Segundo Azevedo (2007) a Escola Cidadã está inserida em um projeto mais amplo de radicalização da democracia por meio da participação popular, tendo como marco a Constituinte Escolar que envolveu a participação da comunidade escolar. Na estrutura dos Ciclos de Formação, o ensino foi organizado em três ciclos de três anos cada, dos seis aos quatorze anos, com a formação de coletivos de alunos por idade. Os três ciclos correspondem: à infância, à pré-adolescência e a adolescência, com base no referencial teórico da investigação dos processos mentais observados pela Psicologia da Aprendizagem, a partir das contribuições de Piaget, Wallon e Vigotsky. Para Wallon a sucessão de idades corresponde aos níveis de desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência, adolescência e puberdade), em que todas as crianças podem avançar sucessivamente. Em relação às contribuições de Vigotsky sobre as fases do desenvolvimento das crianças e adolescentes, Krug (2006) apresenta a seguinte síntese:

> (...) para distinguir os períodos concretos do desenvolvimento infantil através das idades são as formações novas que permitem determinar o essencial em cada idade e a dinâmica do próprio desenvolvimento de uma idade a outra. Por formação nova, entende-se um novo tipo de estrutura da personalidade e sua atividade, as trocas psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo curso do seu desenvolvimento em um período dado (KRUG, 2006, p. 27)

Além das contribuições da Psicologia da Aprendizagem, alguns aspectos de natureza antropológica também tem fundamentado o Ciclo de Formação. Ao referir-se a noção de temporalidade humana, Arroyo (2003), defende que a “função da escola e de toda instituição educativa é dar conta do desenvolvimento pleno dos educandos” (p.2). Assim, considera que o processo de formação humana passa por quatro tempos diferentes: tempo da infância, da adolescência, da juventude e da vida adulta. Para o autor, estamos recuperando algo que fazemos na vida familiar, pois não tratamos da mesma maneira uma criança de dois anos, um pré-adolescente de dez ou adolescente de quatorze. Nesse sentido, a ideia de ciclo “é ciclo da vida, é tempo da vida, temporalidade da formação humana” (p.2).

Outro aspecto de sua natureza antropológica é o fato de que a escola em ciclos reconhece a pluralidade e a diversidade cultural de qualquer escola, considerando a dinâmica pedagógica do cotidiano escolar, ou seja, as propostas curriculares, a organização do trabalho pedagógico, as relações de ensino, etc. (MAINARDES, 2009).

A escola Cidadã propõe a construção do conhecimento através de Complexos Temáticos, organizados através do levantamento socioantropológico realizado pelos educadores nas comunidades escolares (AZEVEDO, 2007). A construção dos Complexos é desdobrada em várias etapas [21] que seguem: levantamento de temas relevantes para a comunidade pesquisada, apontando dimensões e possibilidades de trabalho; definição do foco do Complexo Temático; definição dos princípios de cada área; elaboração do plano de trabalho; ação coletiva sobre o planejamento realizado através de ajustes, seleção do conjunto de ideias que serão trabalhados em cada ciclo; socialização e reordenação das seleções realizadas para os três ciclos; definição coletiva das linhas de ação; construção de parcerias e problematização dos trabalhos realizados tendo em vista o próximo Complexo Temático (KRUG, 2006).

Nesse sentido, o Complexo Temático está relacionado à superação da concepção mecanicista do conhecimento: coisificado, pronto e acabado, compreendendo-o como instrumento de transformação, emancipação e construção da autonomia dos sujeitos. Esses princípios facilitam a integração interdisciplinar, entendida como uma ideia dinâmica de troca disciplinares, articuladas no interior de um núcleo de ação concreta para a realização de um projeto (AZEVEDO, 2007). A avaliação é vista como parte integrante do processo, por isso é realizada de forma contínua, diagnóstica e emancipatória.

Nesta proposta educativa os educadores planejam e executam o trabalho coletivamente para encaminhar o trabalho interdisciplinar, a metodologia de trabalho e a avaliação, bem como propor alternativas de intervenção na prática da escola. Uma dessas ações educativas foram os espaços criados para garantir o tempo de aprendizagem de todos os alunos: as turmas de progressão (para os alunos que apresentam defasagem idade/aprendizagem no momento da implantação da

[21] Considerações mais detalhadas sobre a organização e efetivação do Complexo Temático podem ser encontras em KRUG (2006).

proposta), os laboratórios de aprendizagem (proposto aos alunos com dificuldade) e a sala de integração e recursos (atendimento especial e individualizado aos alunos que necessitam).

Assim como a Escola Cidadã, a proposta da Escola Plural de Belo Horizonte também prevê uma alteração na forma de encaminhar os conteúdos e a avaliação. Nesse sentido, o trabalho com os conteúdos deve considerar as vivências sócio-culturais dos alunos, através de temas transversais de interesse social, cuja escolha ocorre através da participação dos mesmos. Nessa perspectiva, a aprendizagem é compreendida como um processo coletivo de construção do conhecimento (KNOUBLAUCH, 2004).

A organização do trabalho pedagógico ocorre através de projetos de trabalho que enfatizam o aspecto globalizador do ensino e da aprendizagem através de situações problematizadoras que são levantadas pelo professor, pelos alunos ou pela comunidade escolar. Nessa metodologia o trabalho é focado na pesquisa, através de um plano de ação intencional que considera os conhecimentos prévios dos alunos e avança no sentido do seu aprofundamento.

A avaliação ocorre de forma dinâmica durante o processo de aprendizagem do aluno e do desenvolvimento do trabalho escolar, rompendo com a ideia de avaliar o produto final como responsabilidade exclusiva do educando. Os instrumentos de avaliação em sala de aula são realizados através de objetivos e da auto-avaliação, considerando os objetivos traçados, os avanços e os aspectos a serem revistos. Nesse processo, os professores são orientados a apresentar uma síntese dos avanços e dificuldades dos alunos.

Ao flexibilizar a organização do ensino básico, a LDBN Lei nº 9.394/96 reforça os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola. O artigo 23 dessa legislação diz 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).

Nessa legislação foi proposto o *Regime de Progressão Continuada* em seu parágrafo 2º do artigo 32: “os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem

prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino" (BRASIL, 1996).

Segundo Mainardes (2007a; 2009) com a aprovação da LDBN, em 1996, os Conselhos Estaduais de Educação de alguns estados regulamentaram esse regime, que foi implantado em redes estaduais e municipais, a partir de 1998. Em alguns casos, experiências que nasceram como Ciclos de Aprendizagem foram transformadas em Regime de Progressão Continuada como ocorreu na rede municipal de São Paulo (1998).

Segundo Barretto e Mitrulis (1999, p.44) a premissa básica que fundamenta essa nova medida é "que toda criança é capaz de aprender se lhe forem oferecidos tempo e recursos que lhe permitam exercitar suas competências ao interagir com o conhecimento".

No Regime de Progressão Continuada, o ensino fundamental com duração de oito anos, é dividido em dois ou mais ciclos e a reprovação é possível apenas no final de cada ciclo, geralmente na 4ª e 8ª séries. Essa modalidade tem sido criticada por constituir-se em uma medida que propõe uma ruptura parcial com o modelo da escola seriada; propõe poucas alterações no currículo, na avaliação, na organização da escola e na formação continuada dos professores, além de ter sido implantada em algumas redes, com o objetivo de diminuir a reprovação e a evasão e acelerar a passagem dos alunos no Ensino Fundamental. Essa política vem sendo considerada como mais conservadora, tendo em vista a forma como é desenvolvida nas redes de ensino (MAINARDES, 2007a, 2009a).

Os fundamentos dessa proposta baseiam-se na dimensão psicopedagógica e evidenciam os avanços sociais, afetivos e cognitivos que fazem parte de um processo de desenvolvimento global que decorre da inter-relação de múltiplas aprendizagens.

Algumas redes adotam essa modalidade são as redes estaduais de São Paulo, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul e as redes municipais de São Paulo, Araçatuba (SP), São José dos Campos (SP), São Vicente (SP), Queimados (RJ) (MAINARDES, 2009a).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados em 1997 e 1998 pelo MEC sugerem a divisão dos oito anos do Ensino Fundamental em quatro ciclos de dois anos cada. Esse documento não rompe com a ideia da seriação e a

proposta apresentada se aproxima mais do Regime de Progressão Continuada do que das demais modalidades apresentadas. Embora poucas redes de ensino tenham adotado a proposta dos PCN, o MEC acabou disseminando em nosso país, uma versão mais conservadora de organização do ensino (MAINARDES, 2007a).

Devido às propostas de ciclos e progressão continuada serem implantadas pelas Secretarias de Educação no mesmo período, geralmente são entendidas como a mesma coisa, porém é importante esclarecer que os ciclos dizem respeito a uma nova forma de organizar o ensino e a aprendizagem e se contrapõe a seriação, enquanto a progressão continuada propõe um processo educativo contínuo e opõem-se a prática de reprovação anual (JACOMINI, 2010).

A progressão continuada é considerada uma proposta relevante para muitos educadores e teóricos em educação, contudo sua "implementação" em muitas redes de ensino foi considerada desastrosa, principalmente por ser confundida com a progressão automática, considerada como um ensino desprovido de medidas pedagógicas fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem. A implantação da progressão continuada depende de um acompanhamento contínuo do aluno, com o oferecimento de aulas de recuperação, laboratórios de aprendizagem e atendimento em pequenos grupos para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Embora esse regime possa ser considerado como organização em ciclos, faz-se necessário evidenciar as diferenças entre os Ciclos de Aprendizagem e os Ciclos de Formação e a Progressão Continuada, como pode ser observado na tabela abaixo.

Quadro 3 - As modalidades da escola em ciclos

	Ciclos de Aprendizagem	**Ciclos de Formação**	**Regime de Progressão Continuada**
Organização escolar	Ciclos plurianuais (de dois anos, três anos ou mais). A reprovação pode ocorrer no final de cada ciclo.	Ciclos de desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência. Geralmente não há reprovação de alunos no decorrer do Ensino Fundamental.	Ciclos de dois ou mais ciclos, geralmente da 1ª a 4ª série e da 5ª a 8ª série. As séries são mantidas e a reprovação ocorre no final de cada ciclo. Essa proposta aproxima-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (quatro ciclos de

			dois anos cada).
Principais experiências	Na rede municipal de São Paulo (1992).	A Escola Cidadã (Porto Alegre/1993) e a Escola Plural (Belo Horizonte/1995). A organização do trabalho pedagógico organiza-se, respectivamente, através de complexos temáticos e projetos de trabalho.	Na rede estadual de São Paulo (1998).
Principais fundamentos	Baseia-se nos aspectos psicológicos e pedagógicos: atendimento aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem.	Ancora-se na Psicologia e na concepção antropológica.	Fundamenta-se na dimensão psicopedagógica.
Características	Propõe rupturas menos radicais em relação ao currículo, metodologia e avaliação.	Propõe mudanças mais radicais no sistema de ensino e na organização escolar.	Propõe rupturas parciais em relação ao currículo, metodologia e avaliação.
Redes que adotam essa modalidade	Curitiba (PR), Ponta Grossa (PR), Olinda (PE), Pesqueira (PE), Recife (PE), Salvador (BA), São Luís (MA), Salto (SP), Ilhéus (BA).	As redes estaduais de Mato Grosso e do Ceará (em algumas escolas) e as redes municipais de Araraquara (SP), Belém, Belo Horizonte (Escola Plural), Cuiabá (Escola Sarã), Goiânia, Porto Alegre (Escola Cidadã), Rio de Janeiro, Vitória da Conquista (BA), Criciúma (SC), Indaial (SC).	As redes estaduais de São Paulo, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul e as redes municipais de São Paulo, Araçatuba (SP), São José dos Campos (SP), São Vicente (SP), Queimados (RJ).

Fonte: Elaboração própria a partir de Mainardes (2007a).

Os aspectos principais das modalidades de organização da escola em ciclos evidenciam algumas diferenças entre os Ciclos de Aprendizagem, os Ciclos de Formação e o Regime de Progressão Continuada. Nos Ciclos de Aprendizagem a organização dos grupos e a promoção dos alunos baseia-se nas idades. No final dos ciclos (de dois anos, três anos, ou mais), os alunos que não atingiram os objetivos

previstos podem ser reprovados. Os Ciclos de Formação baseiam-se no ciclo de desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência e adolescência). Os alunos são matriculados e promovidos de acordo com os grupos de idade e, geralmente, não há reprovação dos alunos no decorrer do Ensino Fundamental. No Regime de Progressão Continuada as séries são mantidas e a reprovação é possível apenas no final de cada ciclo (4ª e 8ª séries).

O Ciclo de Aprendizagem propõe rupturas menos radicais em relação ao currículo, metodologia, organização do trabalho pedagógico e avaliação. (MAINARDES, 2007a; 2009a). A organização disciplinar é mantida através da organização de conteúdos (ou outras denominações: objetivos, direitos de aprendizagem, etc.) e as propostas de integração curricular são pouco divulgadas nas formações de professores. Enquanto que no Ciclo de Formação (Escola Cidadã e Escola Plural) a reorganização curricular é mais profunda, envolvendo propostas de trabalho e metodologias de ensino como: complexos temáticos, temas geradores, projetos de trabalho, etc. que buscam romper com a ideia do currículo por disciplinas em favor da organização em áreas de conhecimento através de uma abordagem interdisciplinar. Por outro lado, o Regime de Progressão Continuada indica uma mudança parcial na estrutura de ensino e na organização escolar.

Segundo Mainardes (2011) nessas modalidades de ensino existem diferenças relacionadas ao lugar que o currículo ocupa. Há redes que o estabelecem ao processo de reorientação curricular um espaço privilegiado, seja ela formulada de forma participativa ou centralizada. Assim, o processo de formação de professores/ gestores e as discussões e publicações oficiais são consideradas prioritárias. Outras redes o processo de reorganização curricular é secundarizado. Nesse caso, existe uma proposta comum ou orientações para que as escolas produzam a sua proposta, sem ações sistemáticas visando a sua efetivação ou aperfeiçoamento. Em outras redes, o processo de reestruturação curricular baseia-se na definição de conteúdos e objetivos para cada ciclo ou para cada ano dos ciclos, envolvendo em alguns casos, formas de registro de avaliação da aprendizagem.

A esse respeito Mainardes (2009) pondera que, em algumas redes públicas de ensino, a implantação dos ciclos ocorre como parte de um processo de reorganização mais ampla do sistema de ensino. Dessa forma, ocorrem mudanças substanciais “no currículo, na avaliação, na organização da escola, na formação

permanente dos professores, nas condições de trabalho e na infraestrutura das escolas" (Idem, p.19-20). Já em outras redes, as propostas são mais limitadas e restringem-se a alguns aspectos como a avaliação das aprendizagens e a forma de registro das avaliações. Em algumas redes, a preocupação maior é com a diminuição ou eliminação da reprovação, sem o compromisso efetivo com as mudanças no sistema educacional.

A respeito das diferenças entre as modalidades da escola em ciclos apresentadas, Mainardes (2009a, p.55) destaca que "os ciclos, como qualquer outra política educacional, fundamentam-se em determinadas concepções, as quais se apoiam em determinado projeto histórico de sociedade". Dessa forma, as diferenças entre as modalidades da escola em ciclos apresentadas estão ancoradas nas suas razões, justificativas e propósitos declarados pelos sistemas de ensino que adotam os ciclos; às decisões e encaminhamentos do processo de formulação e "implementação" dessas políticas: participação e decisão dos profissionais da educação de forma mais ativa ou restrita aos gestores, implantação dos ciclos de forma progressiva ou com abrangência em todas as escolas (Mainardes, 2009a).

Na próxima seção apresento alguns estudos e pesquisas sobre os ciclos no Brasil oportunizando o conhecimento das diferentes dimensões da política de ciclos, além de uma aproximação sobre o que vem sendo produzido e divulgado sobre o assunto em nosso país.

3. 4 - Estudos e pesquisas sobre ciclos no Brasil: breve panorama

De acordo com Mainardes (2007b) as pesquisas sobre ciclos no Brasil intensificaram-se a partir do final da década de 80, quando começaram a surgir estudos e discussões sobre o Ciclo Básico de Alfabetização. Assim, há um significativo número de pesquisas e publicações que tem sido revisada e sintetizada por diferentes pesquisadores (SOUSA et al., 2003; BARRETTO e SOUSA, 2004; GOMES, 2004; SOUSA e BARRETTO, 2004; MAINARDES, 2006a, 2008, 2009b).

Dentre os trabalhos mencionados, a pesquisa intitulada "Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002)", realizada por uma equipe da Universidade de São Paulo para o MEC/INEP, coordenados pelas professoras

Sandra Souza e Elba Barretto (SOUSA e BARRETTO, 2004), “é um dos trabalhos mais abrangentes, oferecendo uma análise consistente dos ciclos e da progressão continuada no Brasil” (MAINARDES, 2007b, p. 118).

Segundo Mainardes (2007b) nessa pesquisa foram analisados 117 trabalhos, divulgados no período de 1990 a 2002. Os trabalhos foram agrupados nas seguintes categorias: (a) retrospectiva histórica sobre ciclos/progressão escolar no Brasil (12 trabalhos); (b) problematização e análise dos fundamentos e condições em relação ao trabalho escolar quando se tem a adoção de uma organização não seriada de ensino (66 trabalhos); (c) caracterização e análise de iniciativas da implantação de ciclos em redes de ensino (66 trabalhos); e (d) resultados e impacto sobre a clientela escolar (7 trabalhos).

As demais revisões de literatura publicadas contribuem com uma visão geral sobre ciclos, oportunizando uma aproximação sobre o que vem sendo produzido e divulgado sobre o assunto no Brasil. Sousa et al. (2003) revisaram 96 textos sobre ciclos e progressão continuada no país, no período de 1980 a 2002. Para tanto, foram selecionados produções divulgadas em livros, capítulos de livros e artigos publicados em revistas da área da educação, bem como dissertações e teses e artigos apresentados em eventos. Os autores agruparam esses estudos em cinco grupos, a saber: (a) resgate histórico do debate sobre ciclos/progressão escolar no Brasil; (b) problematização de concepção e/ou implantação de ciclos e/ou progressão escolar; c) considerações sobre a legislação e normas relativas a ciclos e/ou progressão escolar; d) relato de iniciativas de implantação de ciclos e/ou progressão escolar; e) análise de resultados/impactos de implantação de ciclos/progressão escolar. A análise dos referidos trabalhos indicou a necessidade de avanço na realização de pesquisas empíricas.

Barretto e Sousa (2004) organizaram uma revisão de estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil, tomando por base o levantamento das publicações acadêmicas sobre o tema realizado por Souza et al. (2003). Nesse sentido, o estudo considera o período de 1980 a 2002 e identifica 96 trabalhos, constituindo um acervo bastante significativo sobre a produção acerca do tema.

Os focos de análise dos textos foram: a) o resgate histórico das experiências de introdução dos ciclos ou progressão continuada no país; b) os fundamentos, justificativas, potencialidades e implicações das propostas de ciclo e de organização

do ensino; c) os dispositivos legais e normativos emanados de diferentes instâncias; d) as iniciativas de adoção dos ciclos; e) resultados e/ou impacto das medidas. As autoras destacam que os focos de análise assinalados apóiam-se em grande parte na bibliografia indicada no estudo de Souza et al. (2003), mas que contam também com a contribuição de outros materiais, que complementam a primeira organização e incluem trabalhos atuais.

As conclusões desse estudo (BARRETTO e SOUSA, 2004) indicam que os ciclos como forma de organização da escola sob uma perspectiva democrática e inclusiva estão em vias de ser construídos. Nesse processo de construção "encontram-se envolvidos os formuladores de políticas, os educadores e alunos – que os criam e recriam no cotidiano da escola -, a comunidade escolar e os estudiosos do assunto" (p.45). Além disso, consideram que embora a literatura analisada ofereça elementos para a compreensão dos ciclos no Brasil, as políticas em curso demandam maiores investigações. Assim, são relevantes e oportunas pesquisas de cunho descritivo e analítico, mas também estudos de caráter propositivo que envolvam as dimensões de concepção, formulação e implementação das políticas. Por fim, destacam a necessidade de criar instrumentos para acompanhamento mais sistemático e avaliação dos impactos das políticas.

Gomes (2004) realizou um levantamento em bases de dados nacionais, catálogos universitários e bibliotecas eletrônicas, além disso, utilizou referências bibliográficas de publicações e, em certos casos, a busca manual. A abrangência e riqueza da literatura analisada possibilitaram a organização de uma síntese com aspectos favoráveis e desfavoráveis dos ciclos. Segundo o autor o balanço dos trabalhos analisados revela uma centena de qualificados trabalhos em nível de mestrado e doutorado, porém "poucas são as pesquisas de grande porte que avaliam a fundo, com desenhos apropriados, as experiências implantadas em sistemas de ensino inteiros" (p.49). Do ponto de vista metodológico, "falta aprofundamento da pesquisa quantitativa, por meio da aplicação de variados modelos aos dados agregados existentes, como os do SAEB e ao outros especialmente coletados" (p. 49).

Dando continuidade a esses trabalhos Mainardes (2006a) apresenta uma revisão de literatura sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil, bem como suas limitações e perspectivas, com o intuito de complementar e expandir as

análises das revisões apresentadas anteriormente (SOUZA et al., 2003; BARRETTO e SOUZA, 2004; GOMES, 2004). Segundo o autor, foi incluído nessa revisão o maior número possível de textos, porém essa não pode ser completa diante das dificuldades de acesso aos periódicos de circulação mais restrita, do reduzido número de trabalhos disponibilizados eletronicamente, das dificuldades para coletas de teses e dissertações e ainda a inconsistência de resumos desses estudos.

No período de 1987 a 2004, foram produzidos 147 textos (37 teses e dissertações, 10 livros, 38 capítulos de livros e 62 artigos). Mainardes (2006a) organizou esses trabalhos em cinco categorias: a) discussão de aspectos teóricos referentes à escola em ciclos; b) geração e formulação de políticas; c) implementação de políticas; d) análise de resultados das políticas e impacto no desempenho de alunos e e) revisão de literatura. O trabalho indicou o que já foi apontado nas demais revisões de literatura, a quantidade de produções e publicações sobre o tema é bastante significativa, porém apesar da abundância de informações, os seguintes aspectos tem sido pouco explorados: a) a análise da implementação da política na escola e na sala de aula por meio de observações e pesquisa etnográfica; b) a análise da trajetória das políticas desde sua formulação até a implementação em sala de aula; e c) pesquisas que inserem a opinião de gestores e formuladores de políticas de escola em ciclos.

Na conclusão desse trabalho o pesquisador indica alguns aspectos que necessitam ser investigados com maior profundidade, já que “trata-se de uma política complexa, cujos resultados, natureza e implicações precisam ser ainda melhor estudados” (Ibid, 2006a, p.20). Além disso, aborda que do ponto de vista teórico, há necessidade de investigar a natureza da própria política e suas implicações. Do ponto de vista prático, reforça a importância das futuras pesquisas apresentarem alternativas de como implementar os ciclos de forma mais participativa e democrática, como instrumentalizar os professores para o trabalho pedagógico em turmas heterogêneas, além de discutir sobre as mudanças necessárias na gestão da escola organizada em ciclos e sobre os conhecimentos e habilidades que deveriam ser aprofundados na formação continuada de professores. E, finalmente, destaca a necessidade de se aprofundar a análise do impacto dessa política sobre grupos específicos como, por exemplo, classes sociais, gênero, raça e ritmos ou habilidades de aprendizagem.

As próximas pesquisas apresentadas nessa seção (MAINARDES, 2008, 2009b, 2011; MAINARDES e GOMES, 2008; STREMEL, 2009; MAINARDES e STREMEL, 2011) integram um projeto de pesquisa mais amplo, cujo objetivo é mapear e analisar as pesquisas e publicações sobre a política de ciclos no Brasil.

O estudo de Mainardes (2008) localizou 11 teses e 122 dissertações sobre a escolaridade em ciclos, no período de 1996 a 2006. Diante do significativo número de trabalhos e da complexidade que a análise que esses textos acadêmicos envolve, foram selecionados para um estudo mais detalhado três teses e 25 dissertações, tendo como foco central a implementação de programas de escolaridade em ciclos. Nesse artigo, o autor apresentou uma síntese das principais contribuições dos trabalhos analisados, bem como indicou algumas lacunas e elementos para uma análise mais ampla e crítica dessas políticas, dentre elas pode-se destacar: a) articulação entre o global e o local (perspectivas macro e micro): envolve o esforço de buscar analisar a totalidade das relações envolvidas nas políticas e suas múltiplas determinações; b) análise crítica: esforço em articular a pesquisa sobre uma política específica com o contexto sócioeconômico-cultural mais amplo, bem como com o conjunto de políticas implementadas; c) explicitação de valores e concepções que fundamentam as análises: refletir e apresentar as possíveis vantagens de explicitarmos os valores éticos e os princípios que fundamentam análises de políticas.

Em outro artigo (MAINARDES, 2009b), analisou 123 teses e dissertações sobre a política de ciclos defendidas no período de 2000 a 2006, com o intuito de realizar uma revisão sistemática sobre o tema, identificando os principais problemas, tendências, contribuições e lacunas. A partir da análise desses trabalhos, o artigo explora dois aspectos específicos: a relação macro e micro e a discussão sobre os fundamentos da política (escola em ciclos). Além disso, aponta a necessidade de aprofundamento dos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa sobre ciclos, considerando as determinações mais amplas relacionadas à política, bem como o sistema de mediações envolvido no projeto pesquisado, ou seja, estudar o conjunto de relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade.

Mainardes (2011) também apresenta em outro trabalho reflexões sobre as políticas curriculares no contexto da organização da escolaridade em ciclos, utilizando como base de seu estudo, duas teses e 15 dissertações sobre essa

temática, defendidas no período de 2000 a 2009, bem como a partir de outras publicações. O autor enfatiza que a implantação de programas de ciclos está intrinsecamente relacionada às discussões sobre currículo e questões curriculares, sendo assim, faz-se necessário um processo de reestruturação curricular, mudanças na avaliação da aprendizagem dos alunos, nas metodologias de ensino, na gestão da escola, na formação continuada de professores, na infraestrutura e condições de trabalho dos docentes e demais profissionais da educação. Além desses trabalhos sobre as políticas curriculares foram localizadas 191 teses e dissertações sobre a temática dos ciclos que fazem parte de uma pesquisa mais ampla.

No trabalho de Mainardes e Gomes (2008) e Mainardes e Stremel (2011) foi apresentado uma síntese dos elementos essenciais relacionados à avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos. Os autores analisaram respectivamente três teses e 22 dissertações defendidas no período de 2000 a 2006 e 33 teses e dissertações realizadas no período de 2000 a 2011. O conjunto de teses e dissertações analisadas nos dois trabalhos fornecem contribuições importantes para a compreensão da problemática da avaliação na escola em ciclos e de modo geral indicam que: a) os programas de ciclos tem causado mudanças nas práticas avaliativas; b) existem evidências sobre a ausência de espaços de participação de professores, profissionais da educação, pais ou responsáveis nas decisões sobre avaliação; c) há um descompasso entre a proposta oficial de avaliação e as práticas docentes; d) as formas de registro utilizadas nos programas de ciclos (fichas, pareceres descritivos, relatórios) são qualitativamente superiores às notas ou conceitos; e) os trabalhos analisados focalizam a avaliação da aprendizagem mais diretamente relacionada à sala de aula, ao trabalho docente e a opinião de professores. Além destes, outros aspectos significativos foram apresentados nesses trabalhos.

Além destes estudos, o trabalho de Silvana Stremel (2009) apresenta uma síntese das principais contribuições de uma tese 13 dissertações que abordam a política de Ciclos de Aprendizagem no Brasil, defendidas de 2000 a 2008. A metodologia envolveu o levantamento, a catalogação, a categorização e a análise das teses e dissertações.

A sistematização dos dados realizados por Stremel (2009) resultou na localização de 179 trabalhos sobre a organização da escolaridade em ciclos, sendo

18 teses e 161 dissertações. Essas pesquisas enfocam uma variedade de temas relacionados aos ciclos e oferecem contribuições para a compreensão da política de ciclos, como: a) o conceito de ciclos está em construção pelas várias experiências de organização da escola que procuram romper com a escola seriada; b) as formulações e os modos de implementação da política de ciclos variam nas diferentes redes de ensino; c) há a necessidade de que sejam propiciadas condições de trabalho e de infraestrutura para apoiar e viabilizar as mudanças requeridas pela escola em ciclos; d) é importante o envolvimento dos profissionais da educação no processo de discussão, formulação, implementação e avaliação dos ciclos; e) há um afastamento entre a proposta oficial e a implementação dos ciclos na prática.

As principais conclusões extraídas dos trabalhos sobre os Ciclos de Aprendizagem são as seguintes: a) as teses e dissertações, em geral, apresentam discussões genéricas sobre a conceituação, fundamentos (epistemológicos, filosóficos, sociológicos, psicológicos) e processo histórico dos Ciclos de Aprendizagem; b) há uma tendência em considerar os professores como sendo elemento fundamental para o sucesso dos ciclos; c) as pesquisas que originaram os trabalhos revisados são predominantemente qualitativas, realizadas através estudos de casos sobre experiências específicas; d) poucas pesquisas apresentam discussões sobre as diferenças existentes entre as experiências de Ciclos de Aprendizagem implantadas nas diversas redes, bem como as relações entre os Ciclos de Aprendizagem no Brasil com as experiências internacionais; e) em geral os pesquisadores mostram-se favoráveis à política de ciclos, considerando-a, inclusive, mais adequada do que a seriação; f) alguns trabalhos tendem a apontar que umas das principais mudanças que geram resistências na implantação da política de ciclos é a avaliação da aprendizagem, uma vez que tal política é associada à progressão de alunos e eliminação da reprovação.

Como foi mencionado os trabalhos de Mainardes (2008, 2009b, 2011), Mainardes e Gomes (2008); Stremel, (2009), Mainardes e Stremel (2011) integram um projeto de pesquisa mais amplo cujo objetivo é realizar o levantamento das pesquisas e publicações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil sob a responsabilidade de Silvana Stremel e Jefferson Mainardes além de outros colaboradores. A organização realizada por estes pesquisadores está disponibilizada *homepage* do Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais e

Práticas Educativas (GPPEPE)[22], vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR)

A pesquisa reuniu 278 teses e dissertações, no período de 2000 a 2015. Esses trabalhos foram analisados, catalogados e agrupados em 17 categorias e com o respectivo número de trabalhos: 1) processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos – escola e sala de aula (53); 2) implementação de política de ciclos (42); 3) avaliação da aprendizagem dos alunos (40); 4) ciclos e questões curriculares (29); 5) opinião de professores, alunos e pais (26); 6) organização do trabalho pedagógico na escola em ciclos (16); 7) ciclos e formação continuada de professores (13); 8) concepção e formulação de política de ciclos (12); 9) impacto no processo de aprendizagem e análise de desempenho de alunos (12); 10) a política de ciclos e seus fundamentos psicológicos, filosóficos, históricos e sociológicos (10); 11) ciclos: impacto sobre o trabalho docente (9); 12) ciclos e gestão (6); 13) ciclos e educação inclusiva (3); 14) ciclos e seriação (3); 15) ciclos e relação família-escola (2); 16) ciclos e formação inicial de professores (1); 17) política de ciclos – análise comparada (1). Além dessa organização os trabalhos são apresentados através do resumo, referência, palavras-chave e o link que direciona a versão completa do trabalho.

Diante dos trabalhos sobre ciclos no Brasil apresentados nessa seção e da referida pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos, tive a acesso a muitos estudos e suas contribuições para a presente tese, trazendo novos olhares e perspectivas de análise sobre a recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas. Considerando a variedade e amplitude desses trabalhos, selecionei as dissertações e teses produzidas sobre a política de ciclos no Rio Grande do Sul com o intuito de fazer um mapeamento dos trabalhos realizados no estado e, especialmente, na cidade de Pelotas. Para fins de análise, organizo esses trabalhos na subseção que segue.

[22] Informações sobre a referida pesquisa podem ser encontradas na *homepage* <http://www.uepg.br/gppepe>

3.4.1 – As pesquisas sobre ciclos no Rio Grande do Sul

Na pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos, realizada por Mainardes e Stremel (2000 a 2015), foram encontradas 278 teses e dissertações. A partir desse mapeamento, selecionei os trabalhos que foram produzidas no Rio Grande do Sul e localizei outros através de consultas em websites dos PPGEs, das fundações de pesquisa e das Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações de Instituições de Ensino Superior.

Os trabalhos produzidos no Rio Grande do Sul nesse período totalizam 37 textos, dentre estes, sete são teses e 30 são dissertações que se referem a discussões sobre ciclos e programas de escola em ciclos. Os trabalhos sobre a progressão continuada não foram incluídos nessa revisão, considerando as diferenças existentes entre ambos.

A maioria dos trabalhos sobre a escolaridade em ciclos envolveu pesquisas de campo com utilização de diferentes instrumentos: observações, entrevistas, questionários e análise documental. Em relação à modalidade de escolaridade em ciclos adotada, destaca-se o Ciclo de Formação, através do Projeto Escola Cidadã (34 textos) realizados nas cidades de Porto Alegre (31 textos), Caxias (2 textos) e Ijuí (1 texto). O número significativo de trabalhos se justifica pela constituição dessa política de ciclos instituída em Porto Alegre em 1993 e fortemente propagada nos anos seguintes. Essa proposta serviu de modelo (PEREIRA, 2009) para outros municípios do Rio Grande do Sul, fato comprovado pelos estudos que indicam visitas à Secretaria Municipal de Educação e escolas de Porto Alegre, quando estas estavam estudando a proposta de organização escolar por Ciclos de Formação[23].

Os outros trabalhos tratam do Ciclo de Alfabetização, que se refere à organização da escolaridade em ciclos, no contexto da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, realizados em Pelotas (2 trabalhos) e Rio Grande (1 trabalho).

[23] O Ciclo de Formação também foi utilizado como modelo de organização das escolas municipais de Pelotas, através da política de “turmas progressivas” coordenada pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto, na gestão do PT em Pelotas (2000 a 2004). Esse contexto de influência será melhor explorado no capítulo 4.

A partir da leitura dos resumos e de vários trabalhos completos os textos incluídos nessa revisão foram organizados em 10 categorias[24], contudo, alguns deles poderiam ser organizados de outra forma considerando que possuem temas de pesquisa em mais de uma categoria.

Quadro 4 – Pesquisas sobre a escolaridade em ciclos no RS

Categorias	Número de trabalhos
1. Processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos	12
2. Organização do trabalho pedagógico na escola em ciclos	5
3. Avaliação	4
4. Implementação da política de ciclos	4
5. Ciclos e questões curriculares	3
6. Opinião de professores, pais e alunos	3
7. A política de ciclos e seus fundamentos	2
8. Impacto no processo de aprendizagem	2
9. Concepção e formulação da política de ciclos	1
10. Ciclos e seriação	1
Total	**37**

Fonte: Particular, baseada em Mainardes e Stremel (2000 a 2015).

Analisando as pesquisas e publicações realizadas por diferentes pesquisadores (SOUSA et al., 2003; BARRETTO e SOUSA, 2004; GOMES, 2004; SOUSA e BARRETTO, 2004; MAINARDES, 2006a, 2008, 2009b) apresentadas nessa seção, o foco das pesquisas sobre a escolaridade em ciclos tem sofrido modificações nos últimos anos.

Conforme Mainardes (2009b), nas décadas de 1980 e 1990, a pesquisa sobre a política de ciclos enfatizou aspectos relacionados à formulação, implementação e avaliação de programas de organização da escolaridade em ciclos, bem como discussões teóricas relacionadas a esse tema. A partir de 2000, os estudos sobre implemetação de políticas de ciclos continuaram a receber atenção, porém houve um crescimento significativo das pesquisas relacionadas à avaliação

[24] A organização dessas categorias segue a estruturação realizada por Mainardes e Stremel (2000 a 2015), contudo sete categorias estabelecidas pelos autores não tiveram trabalhos relacionados: ciclos e formação continuada de professores, ciclos: impacto sobre o trabalho docente, ciclos e gestão, ciclos e educação inclusiva, ciclos e relação família-escola, ciclos e a formação inicial de professores, política de ciclos e análise comparada.

da aprendizagem e a processos de ensino e aprendizagem no contexto de escolas organizadas em ciclos.

No Rio Grande do Sul, podemos observar essa tendência, já que o maior número de trabalhos de 2000 a 2015 refere-se aos processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos (12 trabalhos). Além desses, na segunda (5 trabalhos) e terceira (4 trabalhos) categoria que tratam, respectivamente, da organização do trabalho pedagógico na escola em ciclos e da avaliação também encontramos estudos com esse viés investigativo. Esses trabalhos investigam os processos de aprendizagem e avaliação, bem como a defasagem idade/escolaridade e as estratégias de inclusão escolar proporcionados pela organização da escola em ciclos. Nas demais categorias encontramos textos sobre a implementação da escola em ciclos, questões curriculares, fundamentos e concepções da política de ciclos, dentre outros aspectos. A seguir, apresento uma síntese desses trabalhos e as contribuições dos autores sobre a organização da escola a partir da política de ciclos no RS.

Na primeira categoria os estudos (PISTOIA, 2001, LINCH, 2002; OLIVEIRA, 2002; MAIRESSE, 2003; ZAGO, 2003; CARDOSO, 2005; GÜNTHER, 2006; DIEHL, 2007; BEDIN, 2007; PICCOLI, 2009; PEREIRA, 2015; ROSA, 2015) envolveram observações e o contato dos pesquisadores com as escolas e salas de aula, buscando investigar as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem, com destaque para a evolução dos alunos no âmbito das interações sociais e das dificuldades de aprendizagem.

Desses 12 trabalhos, três são sobre o papel do laboratório de aprendizagem (OLIVEIRA, 2002, ZAGO, 2003; BEDIN, 2007) seu funcionamento e estratégias utilizadas pelas professoras para a valorização da diversidade e dos modos de aprender. Esses estudos também indicam as possibilidades de trabalho e os limites desse espaço em seu objetivo de resgatar o aluno com defasagem de aprendizagem. Além disso, evidenciam a preocupação e o compromisso com a aprendizagem dos alunos, evidenciando estratégias possíveis para os alunos que precisam de maior acompanhamento, tempo e condições para aprender.

Os trabalhos dessa categoria ofereceram contribuições importantes sobre as formas de reorganização do currículo, da metodologia, do tempo, do espaço, do respeito aos ritmos diferenciados de desenvolvimento e aprendizagem, bem como

sobre o envolvimento dos professores e da gestão da escola através de um trabalho coletivo e formativo.

Na segunda categoria sobre a organização do trabalho pedagógico na escola em ciclos (5 trabalhos) foram realizadas pesquisas (SOUZA, 2000; HUERGA, 2001; BOSSLE, 2003; BARBOSA, 2006; PEREIRA, 2009;) em uma ou mais escolas buscando investigar e problematizar algumas práticas, discursos e metodologias de trabalho da modalidade por Ciclos de Formação. Além de observações e entrevistas foram realizadas análises de documentos da proposta de ciclos buscando compreender a sua materialidade, normatização e aplicação nas escolas investigadas. Os trabalhos evidenciam uma grande preocupação com a aprendizagem dos alunos e a organização do espaço e tempo para promover um ensino qualificado.

Um destes estudos (SOUZA, 2000) tratou sobre as turmas de progressão que dentro da organização da escola em ciclos, surgiu como uma alternativa para incluir os alunos que se encontram em defasagem entre a idade e a escolaridade ou que nunca frequentaram a escola. Nesse trabalho a autora analisou as práticas discursivas de alunos, professores, orientadoras e supervisoras educacionais das referidas escolas, bem como, os discursos que circulam através do material escrito, os enunciados e os regimes de verdades produto/produtores desses sujeitos.

Na abordagem do “ciclo de políticas” de Ball e Bowe (1994), as turmas de progressão, os laboratórios de aprendizagem e outras medidas adotadas pelas escolas e/ou redes de ensino podem ser consideradas e analisadas dentro do “contexto de estratégia política”, já que envolve um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política de ciclos.

Na terceira categoria foram localizados quatro trabalhos sobre a avaliação (FARIAS, 2004; LOCH, 2006; CHRISTOFARI, 2008; LOGUERCIO, 2015) que possuem como foco de análise os processos de avaliação da aprendizagem e os movimentos de inclusão escolar associados à organização da escola em ciclos, bem como as concepções e saberes das práticas avaliativas.

Nesses estudos as autoras discutem a relação entre a proposta teórica e a prática pedagógica vivenciada na escola com vistas a compreender suas potencialidades, dificuldades, desafios e contradições. Os resultados de alguns

trabalhos (CHRISTOFARI, 2008; LOGUERCIO, 2015) apontaram a presença de contradições entre as narrativas, a teoria e a prática realizada na sala de aula, já que as professoras concebem a avaliação como processual, diária e contínua, mas na prática os rituais e procedimentos pedagógicos de um ensino mais tradicional permanecem nas práticas pedagógicas em que a ênfase é dada ao resultado e ao produto final. Por outro lado, essas práticas movimentam-se entre continuidades de processos avaliativos classificatórios e tentativas de ruptura em consonância com a perspectiva de inclusão escolar (CHRISTOFARI, 2008).

A quarta categoria versa sobre os estudos sobre a implementação de política de ciclos (FORTES, 2000; RODRIGUEZ, 2002; MARTAU, 2006; GIRON, 2007) totalizando quatro trabalhos. Esses textos discutem questões específicas sobre o processo de implementação do Ciclo de Formação através do Projeto Escola Cidadã nas escolas investigadas. A maioria dos trabalhos privilegia a análise documental dessa política e envolve entrevistas com professores, alunos, equipe diretiva das escolas e gestores da Secretaria Municipal de Educação.

Os trabalhos levantam elementos a cerca do currículo, da prática pedagógica e da avaliação, buscando compreender como está ocorrendo a implantação dos ciclos, sua proposta político pedagógica, bem como as ações, os avanços, as dificuldades e os limites enfrentados pelas escolas. Um dos estudos (RODRIGUEZ, 2002) indicou alguns entraves relacionados, principalmente, a ausência de uma assessoria qualificada, por parte da SMED, e aspectos relacionados ao processo de avaliação. Outros textos (MARTAU, 2006; GIRON, 2007) concluíram que dentro das possibilidades e limites impostos pelo contexto, a política implementada conseguiu realizar modificações significativas na educação e avanços no atendimento da comunidade escolar.

A quinta categoria apresenta trabalhos sobre ciclos e questões curriculares (PIEVE, 2000; DOCKHORN, 2002; ELSENBACH, 2002) somando três trabalhos. Esses trabalhos discutem questões específicas sobre a implementação de propostas curriculares em escolas ou aspectos relacionados a proposição de projetos diferenciados em sua concepção, organização e transmissão do conhecimento.

Na sexta categoria foram localizados três trabalhos (OYARZABAL, 2006; FETZNER, 2007; KLOVAN, 2008) sobre a opinião de professores, pais e alunos sobre a organização da escola em ciclos envolvendo a modalidade do Ciclo de

Formação. Os resultados dessas pesquisas indicam um entendimento crítico sobre os ciclos quanto ao currículo, à prática pedagógica e a avaliação comparando as diretrizes do Ciclo de Formação e a organização atual da escola. Além disso, o estudo de Oyarzabal (2006), conclui entre os outros aspectos, que os ciclos correspondem à denúncia da lógica excludente pela qual historicamente a escola tem sido responsável. E, por isso, corresponde a um movimento de resistência a uma força contrária hegemônica.

A sétima categoria trata da política de ciclos e seus fundamentos (KOPZINSKI, 2002; UBERTI, 2007) totalizando dois trabalhos. Na dissertação de Kopzinski (2002) a autora analisa o modo como a questão do tempo surge na aprendizagem dos educadores e nas possibilidades de construção de novos referenciais a partir das experiências de troca entre os agentes do processo de aprendizagem. A tese de Uberti (2007) aborda o discurso da Escola Cidadã, tal como sancionado nos Cadernos Pedagógicos publicados pela Prefeitura Municipal de Educação de Porto Alegre, analisando a forma pela qual a prática discursiva torna visível e enunciável determinadas forças de poder, ao demarcar relações e posições sociais.

Na oitava categoria foram localizados dois trabalhos (RODRIGUES, 2008; TITTON, 2010) sobre o impacto no processo de aprendizagem. O trabalho de Rodrigues (2008) investiga a conjugação entre as dimensões metodológicas, sócio-antropológicas e político-pedagógicas, tendo em vista a implantação e o desenvolvimento da proposta dos Ciclos de Formação em Porto Alegre, verificando se esta tem produzido ou não, exclusões por conhecimento, nos processos de alfabetização inicial. O estudo de Titton (2010) investiga o que pensam egressos da escola por ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, sobre a escolarização nessa estrutura curricular e a sua inserção no ensino médio, buscando compreender se a escola por ciclos faz alguma diferença nas suas trajetórias escolares.

Na nona categoria foi localizado apenas um trabalho (SCHERER, 2007) sobre a concepção e formulação da política de ciclos. Nesse texto a autora busca apresentar os sujeitos envolvidos na pesquisa, o contexto nacional, estadual e local vigente à época da elaboração da proposta pedagógica por Ciclos de Formação, bem como os efeitos produzidos nos sujeitos envolvidos.

Na décima categoria que versa sobre os ciclos e seriação também foi encontrado um trabalho (DAHLKE, 2001) que tematiza a seriação escolar e procura enfocar a sua produtividade no que tange ao disciplinamento dos corpos. O estudo analisa as formas de organização escolar: séries, ciclos, classes multisseriadas e classes de aceleração/progressão, que se constituem como invenções sociais, engendradas sob condições históricas e culturais específicas, permeadas por relações de interesse e poder.

Os trabalhos apresentados oferecem elementos importantes para compreender as diferentes dimensões da política de ciclos no Rio Grande do Sul, além de uma síntese dos trabalhos que vem sendo produzidos na área, indicando aos grupos de pesquisa e pesquisadores possibilidades de pesquisa, já que esse é um campo rico, abrangente e promissor.

Capítulo 4- O contexto de influência e contexto da produção do texto

Nesse capítulo serão apresentados os dois primeiros contextos idealizados por Stephen Ball e Richard Bowe (1994) do ciclo contínuo de políticas: o “contexto de influência” e o “contexto de produção do texto”, já exposto no capítulo 2.

O “contexto de influência” é visto como aquele onde as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Nessa arena emanam as políticas que serão recontextualizadas em outros contextos. No “contexto da produção do texto” são produzidos os textos que embasam as políticas. Esses dois contextos estão relacionados, porém não de forma simples e linear. Enquanto o primeiro está relacionado com interesses, agendas e ideologias dogmáticas, o segundo está articulado com a linguagem do interesse público de forma mais geral.

Na primeira parte do capítulo abordo as influências internacionais, nacionais e locais que orientaram a emergência do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas em três subseções relacionadas. E, na segunda parte, apresento os textos políticos oficiais e legais que embasaram a formulação da política e a relação do PNAIC com a produção do texto do ciclo de alfabetização.

4.1 – O contexto de influência: os fatores internacionais, nacionais e locais que influenciaram o ciclo de alfabetização

4.1.1 – Influências internacionais

As influências na produção do discurso da política de ciclos estão relacionadas à globalização e as transformações ocasionadas pelo capitalismo que tornaram a economia mais unificada entre os estados nacionais, ocasionando mudanças nas relações de trabalho e aumento da competitividade.

Segundo Boaventura Santos (2003), o processo de globalização não é efetivamente novo; nas suas versões hegemônicas existe desde o século XV e XVI e está ligado às formas de expansão européia, nascimento do capitalismo; expandido-se cada vez mais nas áreas geográficas do mundo, sujeitando as pessoas à lei de mercado e a lei de valor através de um número maior de atividades, produtos e serviços.

No livro “Globalização e Educação: perspectivas críticas”, Burbules e Torres (2004) discutem como a globalização está afetando a política educacional em vários Estados ao redor do mundo. Para os autores suas origens, natureza e dinâmica são foco de preocupação para os filósofos educacionais, sociólogos, aqueles que desenvolvem o currículo, professores, legisladores, políticos, pais e muitos outros envolvidos com o esforço educacional. Nesse sentido, os processos de globalização, parecem ter consequências sérias na transformação do ensino e da aprendizagem, pois estes têm sido compreendidos dentro do contexto de práticas educacionais e políticas públicas.

Sendo assim, essa nova ordem global de expansão do capital está atrelada a importância crescente do conhecimento e tem afetado diretamente as políticas educacionais por sua estreita relação com a preparação para o mercado de trabalho, tornando-a uma das principais estratégias que os países se utilizam para participar do mercado competitivo através do recrutamento de mão-de-obra barata.

De acordo com Feitas (2002), a demanda por mão-de-obra aparece como um clamor pela melhoria da qualidade de ensino, mas na realidade quando os empresários falam em qualificação educacional estão preocupados em melhorar a relação oferta-procura de trabalhadores e, com isso, reduzir os custos e aumentar os lucros na produção. Esse é um processo complexo que possui inúmeras variáveis, demandas e pressões sobre os vários níveis educacionais da Educação Infantil ao Ensino Superior. Além disso, existem pressões criadas por determinados órgãos internacionais pra enquadrar os países em determinadas lógicas de reforma educacional como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que realiza o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA)[25] que indica se um país tem qualidade de ensino ou não.

[25] O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Os resultados obtidos pelo Brasil no PISA levam os “reformadores empresariais” a defender a necessidade de mudanças profundas no sistema educacional brasileiro, ou seja, a privatização da gestão e o avanço de práticas de natureza mercadológica, como a competição e o ranqueamento entre escolas. Trata-se da lógica do capital, abrindo brechas por meio de institutos e fundações privadas em todas as esferas de governo, até mesmo no Ministério da Educação.

Na visão de Freitas (2002), essa rede de grupos empresariais é bem articulada, envolve desde a cooptação de profissionais da educação para respaldar suas ações, passando pelo convencimento da sociedade civil por meio da mídia, até a introdução de seus representantes em equipes de governos (federal, estadual e municipal), de modo a lidar diretamente com a definição de políticas públicas de educação. Na esteira desse projeto de reforma segue a “indústria da educação”, composta por empresas que prestam serviços de avaliação da qualidade de ensino, de consultoria, de gestão de escolas e de apostilamento de conteúdo aplicado aos alunos.

Dentro desse cenário da “indústria da educação” e dos pacotes de ensino, a Prefeitura Municipal de Pelotas contratou, no ano de 2014, a empresa ‘”Falconi Consultoria de Resultados”[26] que presta consultoria privada a órgãos públicos no Brasil e no exterior, cuja origem refere-se ao movimento pela Qualidade Total (na década de 80) com ajuda dos japoneses da Juse (Japanese Union of Scientists and Engineers). A empresa foi contratada com o intuito de elevar o indicador de rendimento na educação de Pelotas através de um projeto que inclui o diagnóstico da rede municipal, a definição de metas de trabalho, a execução das ações planejadas e a padronização das melhores práticas. Para tanto, atua prioritariamente na área da gestão através de parcerias público-privado, da premiação dos melhores resultados (meritocracia) e da elaboração de avaliações padronizadas de: currículo, correção de fluxo, dentre outras.

Na ocasião, o anúncio da contratação causou polêmica e debates acirrados já que a cidade dispõe de instituições reconhecidas na área educacional, como a Universidade Federal de Pelotas, a Universidade Católica de Pelotas e o Instituto

[26] A empresa “Falconi Consultoria de Resultados” teve seu contrato suspenso pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul que acatou o recurso do Ministério Público por entender que o contrato de R$ 2.148.124,15 é ilegal, devido à dispensa de licitação pela Prefeitura Municipal de Pelotas. Dados e informações complementares sobre a empresa podem estão disponibilizadas em: <https://www.falconi.com/segmentos/educacao/>.

Federal Sul-rio-grandense (IFSul), que poderiam realizar o trabalho com custos muito menores. Além disso, os setores ligados a área educacional, como o Conselho Municipal de Educação não participaram da discussão.

Essa forma de gerenciar o ensino é denominada, segundo Ball (2005), de cultura da performatividade que corresponde a uma forma de regulação na qual se utilizam avaliações, comparações e comprovações como meio de controle e pressões sobre resultado. Nesse contexto, os professores estão sujeitos a julgamentos, mensurações, comparações e metas. As informações são coletadas e divulgadas através de rankings, dentre eles temos as metas do Ideb [27] e o ranqueamento das escolas municipais.

Dessa forma, a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, segundo Ball (apud MAINARDES, 2007a), de duas maneiras. A primeira refere-se ao fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de ideias, o "empréstimo de ideias" e os grupos e indivíduos que "vendem" suas propostas no mercado político e educacional através de conferências, manuais, programas e materiais didáticos. A segunda apresenta o patrocínio e a imposição de algumas soluções oferecidas e recomendadas por agências multilaterais e organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Unesco, o Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outras.

Essas agências exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais e sobre os programas de organização da escolaridade em ciclos. Dentre essas agendas e recomendações fica evidente a tendência de romper com as práticas de reprovação, propondo novas formas de agrupamento dos alunos e a igualdade de oportunidades, como será exposto a seguir.

Com relação às práticas de reprovação as evidências históricas[28] mostram que entre o final da década de 1910 e 1920 houve uma discussão em torno dos problemas da repetência e do baixo desempenho escolar, que ocasionaram em

[27] O site da Prefeitura de Pelotas divulgou no dia 10/09/2016 os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que apontou o crescimento da nota referente ao desempenho dos estudantes das Escolas de Ensino Fundamental de Pelotas. Nessa avaliação quatro escolas atingiram o maior índice de Pelotas: o Colégio Pelotense e as Escolas Municipais Garibaldi, Santa Terezinha e Doutor Brum Azeredo registraram a nota 5,9. Maiores informações em: http://www.pelotas.rs.gov.br/noticias/detalhe.php?controle=MjAxNi0wOS0xMA==&codnoticia=42868.

[28] Essa discussão já foi apresentada no capítulo 3, seção 3.2, mas devido a sua importância no contexto de influência precisou ser retomada.

propostas de regularização do fluxo escolar e da eliminação da repetência. Sendo assim, em 1920 o professor Sampaio Dória defendeu a “promoção automática” no ensino primário paulista e, na sequência, Oscar Thompson preconiza a “promoção em massa”. Esse debate não foi fundamentado através de uma elaboração mais consistente em torno da aprendizagem e não teve repercussões práticas.

Na década de 1950 os educadores Dante Moreira Leite e Almeida Júnior defenderam a “promoção automática” tendo como referência as experiências de ciclos e progressão continuada inglesas iniciadas em 1944, e a americana, nos estados de Michigan e Kentucky. Nesse período houve a influência da Unesco que recomendava a aprovação automática para os países com altas taxas de reprovação (JACOMINI, 2004).

O tema da promoção dos alunos ganha destaque com a participação de educadores brasileiros na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela Unesco em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA) que recomendava a promoção automática para países com altas taxas de reprovação (BARRETTO e MITRULIS, 1999). Enquanto isso, o Campo de Recontextualização Oficial (MEC) demonstrava interesse em adotar modelos de escolarização utilizados em países desenvolvidos.

Sendo assim, as experiências pioneiras de não-reprovação foram introduzidas no Brasil no período de 1958 a 1984, com o intuito de reduzir as taxas de reprovação e evasão e estabelecer um padrão de escolarização mais moderno que estava atrelado à qualificação em massa e as demandas do mercado, fortemente influenciado pelos organismos internacionais.

Os programas mais recentes de organização da escolaridade efetivados no Brasil foram inspirados pela retomada da política de ciclos na França (seguida pela Espanha, Portugal, Bélgica, Canadá e Suiça), em 1990. A base de organização da reforma francesa foi o Plano de Reforma Langevin-Wallon elaborado em 1946-1947 (MERANI,1977) que propõe modelos alternativos de escolarização e organização do ensino. Além disso, desde o final dos anos 90, as publicações de Phillippe Perrenoud tem sido uma das principais referências dos Ciclos de Aprendizagem que envolveu os oito anos do Ensino Fundamental na rede municipal de São Paulo em 1992 (MAINARDES, 2007a).

Com relação a novas formas de agrupamento dos alunos também ocorreram influências pautadas pelos organismos internacionais, dentre elas destaco o documento produzido pela Comissão de Educação da OCDE (1991), no capítulo sobre a organização da escola, que discorre sobre a necessidade de uma nova lógica que busque romper com as formas tradicionais de agrupamento dos educandos, sugerindo sem muito aprofundamento, a adoção de uma política de ciclos que evidencia a necessidade de uma continuidade entre um ano ou módulo de aprendizagem e o seguinte. O documento sugere que o currículo escolar proporcione relações e continuidades entre um nível e o seguinte; que os professores possam acompanhar os mesmos alunos entre dois ou mais anos do ciclo educacional e que possam existir contatos regulares entre os educadores de diversos ciclos.

Segundo Pooli e Costa (2004), as sugestões da OCDE guardadas as especificidades de cada organização curricular, foram adotadas em vários países da Europa, principalmente na Espanha e na França. A partir dessas experiências, outros países também iniciaram um processo de estudos e debates em torno da organização curricular, principalmente sobre a distribuição dos conteúdos em relação ao chamado ano escolar tradicional.

Em todos esses países, o objetivo principal dessa nova organização do ensino é “ampliar o tempo para a aprendizagem, permitindo a continuidade, a flexibilidade e o respeito ao ritmo de cada aluno no processo de construção do conhecimento, procurando resolver basicamente o problema do fracasso escolar” (Idem, 2004). Esses aspectos são essenciais, porque a lógica da seriação não permite uma maior flexibilização em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, a organização do ensino por ciclos poderia permitir que o tempo e os espaços escolares fossem organizados para atender as necessidades individuais em um tempo maior que o ano letivo.

Considerando que os contextos global e local são mutuamente e dialeticamente constituídos tivemos na cidade de Pelotas, na gestão da Frente Popular (2001-2004), o projeto de turmas progressivas [29] visando o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da primeira para

[29] Essa experiência será apresentada de modo mais detalhado na seção 4.1.3 desse capítulo.

a segunda série[30], criando novos tempos e espaços pedagógicos, além de uma organização curricular e pedagógica que prevê uma equipe pedagógica com os professores titulares (da 1ª e 2ª série), de apoio pedagógico e disciplinas especializadas (Arte e Educação Física) (PELOTAS, 2004).

Devido à interpenetração dos processos globais e locais, Ball (2001) concebe a globalização como um movimento relacional e simultâneo. Conforme os argumentos de Giddens (1996, p. 367-368), "a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência, conectadas ao processo de globalização". Ball também considera que a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de "bricolagem"; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de utilização e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de adoção de tendências e modas e, em algumas ocasiões, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar.

Nesse sentido, a adaptação de tendências globais em contextos locais, produz políticas híbridas, com inter-relação de ideias, teorias e fundamentos em seus textos, discursos e práticas. Segundo Cunha (2013), os discursos reguladores de âmbito global assumem características próprias nos diversos contextos que adotam suas diretrizes. Assim, alguns discursos são detectados com maior relevância, mas associados a outras demandas e concepções teóricas e ideológicas que não podem ser desconsideradas no processo de recontextualização.

Segundo Mainardes (2007a) o conceito de recontextualização do discurso nos ajuda a compreender a variedade de interpretações, já que as mudanças discursivas das políticas abrem espaço para que novas ideologias e justificativas possam atuar.

As formas de atuação e influências podem ser percebidas de forma distinta, considerando que as modalidades da escola em ciclos têm fundamentações e perspectivas de trabalho diferenciadas. Os programas mais progressistas (Escola Cidadã e Escola Plural) estão no cerne das políticas educacionais que enfrentam a exclusão escolar e buscam promover uma sociedade mais inclusiva, através de um ensino mais igualitário que possibilita a todos o direito de aprender. Por outro lado,

[30] Nesse período, o Ensino Fundamental estava organizado em oito anos de duração, da primeira a oitava série.

as justificativas que embasam o Regime de Progressão Continuada estão associadas às políticas neoliberais. Nesse sentido, as formas de atuação estão mais ligadas a programas de correção de fluxo e redução das taxas de reprovação, do que em prol da qualidade do ensino.

Consideradas essas questões, apresento na próxima subseção, o período de maior crescimento para a política de ciclos no Brasil, a partir dos anos 80, que influenciou a constituição do ciclo de alfabetização em Pelotas.

4.1.2 – Influências nacionais

Na década de 70 o sistema educacional brasileiro foi objeto de reformas para atender a crescente expansão de vagas e as exigências impostas pelo desenvolvimento do país. Como consequência ocorreu a ampliação significativa da oferta da educação pública em todos os níveis e o Ensino Fundamental foi ampliado para oito anos (Lei nº 5292/71). Contudo, a ampliação do acesso à escola não foi seguida pelos investimentos financeiros necessários à democratização do ensino, nem de uma reorganização dos sistemas educacionais em função das novas características que a escola adquiriu ao receber um setor da população antes excluído.

Nesse período que amplia-se até a década de 90, intensifica-se o financiamento à educação básica, através do investimento dos organismos internacionais de crédito que passaram a interferir na definição da agenda educacional (FONSECA, 2009).

Os anos 80 foram marcados por intensos movimentos sociais em torno da política nacional. Nesse momento, ocorreram as Diretas Já (1984), a instauração da Assembléia Nacional Constituinte (1987), as Conferências Brasileiras de Educação e o Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública, oportunizando um amplo debate sobre diversos assuntos do país. Nesse período também ocorreu o fim do regime militar e a luta dos movimentos sociais pelo processo de redemocratização do país.

No campo educacional, a valorização dos professores, a implantação da gestão democrática e a qualidade de ensino fizeram parte das reivindicações dos educadores nos diferentes níveis de ensino. Nas escolas foram promovidas

discussões sobre a obrigatoriedade da educação e da universalização do acesso e permanência dos estudantes na escola. Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo ao reconhecer a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, promovendo a estruturação de políticas públicas que impulsionaram o acesso da população às escolas.

Neste contexto a rede pública municipal de ensino (RPME) de Pelotas, no ano de 1983, conquistou o direito à eleição direta para a escolha de diretor/a das escolas. Em 1988, esta conquista foi incorporada no texto da Lei Orgânica Municipal, representando uma meta importante no processo de implantação da gestão democrática, que possibilitou abertura de espaço para discussão e participação da comunidade escolar e desta, com o poder público, considerando que essa foi uma iniciativa de um governo de inspiração popular (IUNES, 2009).

A partir da década de 80 governos dos estados, eleitos pela oposição, incorporaram nas políticas educacionais algumas medidas de reestruturação dos sistemas de ensino tendo em vista a sua redemocratização. Conforme apresentado no capítulo 3, foi nesse contexto que emergiram as políticas de organização da escola em ciclos em oposição à escola seriada e suas formas de segregação que, historicamente, tem levado à exclusão do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, surgiu o Ciclo Básico de Alfabetização (1984) na cidade de São Paulo como uma medida de reorganização da escola pública que previa a eliminação da reprovação do primeiro para o segundo ano, com o intuito de garantir mais tempo para a aprendizagem e reduzir as taxas de reprovação e evasão escolar. Essa iniciativa foi implantada em outras redes com algumas variações em virtude das mudanças de partidos políticos no governo que influenciaram a proposta pedagógica e sua realização.

A transição política da década de 80, as lutas populares pela democratização da escola e pela Constituição cidadã trazem mudanças na filosofia e na política da educação brasileira. Contudo, esses ideais não foram apropriados plenamente pelo DPO e, segundo Cunha (2013), isso aconteceu especialmente em alguns contextos em que o principio ideológico de oposição estava sendo acolhido e difundido por partidos políticos mais progressistas. O campo de recontextualização oficial (CRO), representado pelo Ministério da Educação, constituído por agentes de diferentes correntes ideológicas, grupos de interesse, partidos políticos, se apropriou

de alguns aspectos desse discurso e o recontextualizou relacionando-os a outros interesses e finalidades que já estavam sendo vinculadas no contexto global.

Isso ocorreu, segundo a autora (Idem, 2013) em virtude das mudanças suscitadas no contexto brasileiro que na época estava lidando com os efeitos empreendidos da política desenvolvimentista da década de 70: economia em declínio, alta inflação, dívida externa e crescente desemprego. As respostas dadas pelo capital diante da crise foram o neoliberalismo e a reestruturação produtiva, acarretando mudanças profundas no mercado de trabalho e nas relações produtivas. A partir dos anos 90 as mudanças em processo se intensificaram com a implementação da agenda neoliberal adotada pelos países centrais e seguidos a risca pelo Brasil.

Nesse período (anos 90), o Brasil foi considerado um dos sete países em piores condições educacionais, em virtude dos dados estatísticos apresentados: baixo índice de escolarização básica na faixa etária de sete a 14 anos, baixo índice de matrículas no ensino médio, alta taxa de evasão e repetência escolar em todos os níveis de ensino, baixo nível de matrícula no ensino superior, atendimento pouco expressivo na pré-escola e alta taxa de analfabetismo, com baixa escolaridade (ARELARO, 2005).

Para tanto, em 1990, o país firma compromissos com a comunidade internacional mediante a assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na Conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações para Atividades da População (UNFPA), do Banco Mundial e do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), em especial para ter acesso privilegiado aos recursos financeiros do Banco Mundial.

O propósito fundamental da Conferência de Jomtien foi o de gerar um contexto político favorável para a educação e orientar as políticas educacionais para fortalecer a educação básica e proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagem. Contudo, na prática, assistimos ao “encolhimento” das propostas de Jomtien, tendo em vista as proposições e visões das agências financiadoras e patrocinadoras da Conferência.

A preparação da Conferência se deu em um momento de transição de governo no Brasil, no final de 1989 para 1990. Em 1989, Fernando Collor foi eleito presidente do país com um discurso populista em prol dos pobres e "descamisados" com o apoio dos usineiros e da mídia. Preferido pela burguesia, enfrentou como adversário Luiz Inácio "Lula" da Silva, este, naquele momento, "pouco confiável para as elites, por conta de seus compromissos de classe e de apresentar um programa de governo mais radical que o de Collor, com pouca flexibilidade a alianças político-partidárias de espectro mais amplo" (ARELARO, 2005, p. 36).

Em nome da "modernidade", Collor propôs um programa de privatizações, gerando em curto prazo atos legais e ações que privilegiavam, especialmente, o capital estrangeiro. Instalava-se no Brasil o período conhecido como "neoliberal", em situação histórica particular, já que o país estava saindo de uma longa ditadura e inserindo-se em um processo de redemocratização social. Depois de dois anos de governo foi destituído do cargo de presidente da República, em função de denúncias de corrupção através de *impeachment,* assumindo seu vice-presidente Itamar Franco (ARELARO, 2005; CONTI, 2011).

Nesse período, o Plano de Alfabetização e Cidadania foi anunciado às pressas, já que o ano de 1990 foi considerado o Ano Internacional da Alfabetização, mas isso não significou nenhuma priorização de investimentos financeiros ou movimentação social pela "erradicação do analfabetismo".

No governo Itamar Franco se deflagrou o processo de construção do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), através de discussões coletivas, com audiência das entidades científicas, associações de educadores e sindicatos de trabalhadores de educação, a fim de cumprir o compromisso internacional assumido em Jomtien e ainda não viabilizado (ARELARO, 2005; CONTI, 2011). Esse governo aceitou formalmente as teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos fóruns internacionais visando à eficiência da educação básica.

Nesse contexto, a luta pela implantação da gestão democrática do ensino avançou, o que pressupunha a participação e a autonomia pedagógica e financeira como instrumentos indispensáveis para uma prática educativa cidadã.

Assim, a partir dos anos 90 diferentes modalidades da escola em ciclos foram implantadas, dentre elas os Ciclos de Aprendizagem (1992) e os Ciclos de Formação (Escola Cidadã/1993 e Escola Plural/1995) constituindo uma versão mais

progressista da política de ciclos. A política de ciclos tornou-se relevante dentro do projeto educacional do Partido dos Trabalhadores (PT) que vislumbra a democratização do ensino, pedagogias voltadas às classes populares, a participação popular e a construção da cidadania. Por outro lado, os ciclos também foram recontextualizados de forma mais conservadora, gerando o Regime de Progressão Continuada, proposto pela LDBN (Lei nº 9394/96). O projeto da nova LDBN foi discutido na Câmara de Deputados, redigido, fundamentalmente, por representantes de entidades participantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, tensionado por forças democráticas e conservadoras durante todo o processo.

Nessa esteira a União, por meio do Ministério da Educação, passa a orientar os currículos, na forma de Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998) para a educação básica e Diretrizes Curriculares para a educação superior; implanta um sistema nacional de avaliação dos resultados do desempenho dos estudantes por amostragem; institui a dinâmica da competitividade e da concorrência entre as instituições educacionais através da divulgação dos resultados das avaliações nacionais; incentiva a privatização da educação superior e da formação profissional; redefine o financiamento da educação (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef), com flagrante maior responsabilização financeira dos estados e municípios. Com essas políticas, a União procurou centralizar as decisões, ao mesmo tempo em que descentralizou responsabilidades através do comprometimento da sociedade civil com a educação, com forte estímulo ao voluntariado. Essas medidas foram permeadas pela lógica de uma gestão baseada na eficácia, na eficiência e nos resultados, com impactos significativos na gestão escolar (COSSIO et al., 2010).

No entanto, esse processo de reforma não aconteceu sem contestações e resistências através da organização dos professores, sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais, além de fóruns de discussão, eventos e publicações em prol do processo de democratização do país. Assim, a luta pela implantação da gestão democrática do ensino (eleição de diretores, conselhos escolares, orçamento participativo, participação dos docentes no processo de formulação das políticas) avançou, incorporando concepções que buscavam superar a representatividade como ideal democrático, o que pressupunha a participação e a autonomia

pedagógica e financeira como instrumentos indispensáveis para uma prática educativa cidadã.

Dessa forma, em Pelotas, no ano de 2001, a Frente Popular, ao assumir o governo municipal para a gestão 2001-2004, desenvolveu uma série de experiências no campo da democracia participativa (IUNES, 2009; LEITE et al., 2008) das quais se destaca o movimento de construção da política educacional, encaminhado pela Secretaria Municipal da Educação (SMED) em conjunto com as comunidades escolares da rede pública municipal de ensino. Nesse período, o contexto nacional evidenciava os programas de organização da escolaridade em ciclos, principalmente em Belo Horizonte (Escola Pural) e Porto Alegre (Escola Cidadã) que inspirou alguns municípios do Rio Grande do Sul, dentre eles Pelotas através de algumas experiências emancipatórias na rede municipal de ensino.

Nos últimos anos o Ministério da Educação vem apresentando esforços para a ampliação do ensino, considerando a necessidade da universalização e democratização do conhecimento. Entre as políticas afirmativas pode-se destacar a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e mais recentemente, a proposta de um Ciclo de Alfabetização com ênfase na alfabetização e no letramento. Essas políticas e legislação específica passaram a recomendar que os anos iniciais fossem organizados em um ciclo sequencial sem interrupção, voltado à sistematização dos conhecimentos, ampliação e consolidação das aprendizagens, contribuindo com a implantação dessa proposta em Pelotas a partir de 2008.

Segundo Mainardes (2007a), há um processo de recontextualização dos ciclos a nível nacional, constituindo uma retórica em torno dessa política. Assim, forma-se um conjunto de ideias e propostas em torno dos ciclos, de sua importância e dos modos de sua efetivação nos estados e municípios. Há também um processo de recontextualização local dessa política considerando o que acontece a nível nacional, afinal esses contextos estão interligados, potencializando conflitos e possibilidades de intervenção e mudança.

Assim, na próxima subseção busco relacionar a organização da escolaridade em ciclos no Rio Grande do Sul e a sua influência para experiências de democratização da escola pública em Pelotas, na gestão do Partido dos Trabalhadores e suas relações com a constituição do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino.

4.1.3 – Influências locais

A organização da escolaridade em ciclos se efetivou no Rio Grande do Sul, a partir da metade dos anos 90, impulsionada pela eleição dos partidos de oposição, representada no referido estado pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Segundo Rocha (2013), o contundente debate provocado pela adoção dos ciclos, nesse período, em importantes cidades brasileiras como Porto Alegre (Escola Cidadã), Belo Horizonte (Escola Plural) e Cuiabá (Escola Sarã) contribuiu com as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro e nas decisões tomadas pelo Conselho Nacional de Educação quanto às políticas e os programas implementados pelo MEC, sem contar com a LDBN (1996) quando indicou a possibilidade da educação básica se organizar em ciclos.

A modalidade de Ciclo de Formação, especialmente da Escola Cidadã em Porto Alegre, serviu como modelo e fonte inspiradora para outras cidades do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação e escolas de Porto Alegre se tornaram lócus de estudos e pesquisas, bem como foram visitadas pelas redes que estavam estudando a proposta de ciclos.

A Escola Cidadã caracteriza-se por assumir um compromisso social com a melhoria da qualidade do ensino, com a democratização da educação e da escola, com a participação popular e com a construção da cidadania. Nessa perspectiva se inscreve a administração da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas (2001 - 2004), influenciada pelo quadro político educacional dos governos da cidade de Porto Alegre e do estado do Partido dos Trabalhadores.

Sendo assim, somado ao projeto de educação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, no período que esteve sob a coordenação do Partido dos Trabalhadores (1989 - 2004), ocorreram propostas diferenciadas na rede pública estadula, na gestão (1999 - 2002) de Olívio Dutra, governador eleito pelo mesmo partido.

Segundo Mendes (2006), nessa gestão foi realizada a “Constituinte Escolar: escola democrática e popular” com a finalidade de estabelecer princípios e diretrizes para a educação estadual, sendo que para isso tinha o objetivo de contar com a participação da sociedade, contribuindo para as definições dos rumos da escola pública estadual.

Nesse período (2001) ingressei como professora no magistério público estadual e participei das políticas democráticas e cidadãs vivenciadas pela escola como: a Constituinte Escolar, os Seminários de Formação Continuada que oportunizaram vez e voz a comunidade escolar, a reestruturação do projeto político-pedagógico e dos planos de estudos. Uma das marcas dessa gestão foi a implantação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), criado por Paulo Freire, tendo como finalidades a inclusão social, a garantia à educação, a redução do analfabetismo e a geração do trabalho e renda. Esse programa contou com assessoria da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), através da formação inicial dos coordenadores e formadores. Sendo assim, colaborei como formadora desse programa, coordenando um grupo de educadores em Pelotas. Nessa gestão (1999 - 2002) do governo do estado tivemos grandes avanços na escola[31] relação a: infraestrutura, capacitação docente e a implantação de projetos visando a qualidade da educação.

Essas políticas de inclusão social e democratização da gestão da escola foram intensificadas pela Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, na gestão 2001-2004, tendo como princípio a formação da cidadania através da constituição de espaços educativos voltados ao questionamento, a reflexão e a participação dos grupos e das comunidades. Nessa concepção, a política educacional não se restringe a educação escolar, exigindo a implementação de um novo paradigma na aprendizagem que garanta o acesso ao conhecimento e à participação cidadã, as práticas de inclusão social, a permanência na escola e o sucesso escolar (PELOTAS, 2004). Tais propósitos são permeados por relações complexas, face à correlação de forças e influências que agem sobre e as instituições políticas e educacionais.

As políticas e ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação podem ser encontradas na revista Fazer: qualidade social na educação, publicada no final da gestão 2001-2004. A publicação classifica a atuação da Secretaria em três eixos: I) sucesso escolar; II) elevação da escolaridade média do conjunto da classe trabalhadora pelotense; III) democratização da gestão escolar. Em cada eixo são apresentadas de forma sintética as ações e os projetos desenvolvidos.

[31] Trabalhei na Escola Estadual de Ensino Fundamental Incompleto Procópio Duval no período de 2001 a 2011, atuando como alfabetizadora, coordenadora pedagógica e vice-diretora. Atualmente trabalho na Escola Estadual Laura Alves Caldeira como vice-diretora.

Para fins desse trabalho, destaco algumas ações desenvolvidas no eixo sobre sucesso escolar (PELOTAS, 2004): a) melhoria do ambiente escolar através da qualificação dos espaços físicos como: a construção de novas salas de aula, laboratório de Ciências e Informática, espaço para Educação Física, biblioteca, área administrativa, além da reforma e construção de escolas. Essas demandas foram atendidas prioritariamente pelas definições do Orçamento Participativo e da própria SMED; b) construção da política educacional da rede pública municipal através da formação continuada dos professores e da reestruturação do projeto político-pedagógico, revisitando a gestão democrática, a organização do trabalho pedagógico e a avaliação; c) criação da biblioteca da SMED como espaço qualificado para estudo e pesquisa, com vistas à qualificação docente e inserção da comunidade leitora junto a um espaço com sala multimídia com acesso a internet, sala de vídeo, assim como um espaço aberto para o desenvolvimento de atividades de leitura ao ar livre e oficinas de arte; d) encontros regionais de áreas com o envolvimento e participação de professores e coordenadores pedagógicos. Esses encontros foram organizados em quatro núcleos e ocorreram uma vez por trimestre, com o intuito de valorizar as práticas pedagógicas, socializando o sucesso, os saberes e as dificuldades do fazer pedagógico. A escola que recebe as demais planeja e divulga os projetos existentes em sua comunidade escolar, constituindo um fórum permanente de formação; e) políticas educacionais inclusivas, desenvolvidas através da implementação da supervisão de Educação Especial, a formação continuada e a solidificação de redes de apoio. Entre as ações está a criação do Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para Aprendizagem (CAPTA), que atende os alunos deficientes e com altas habilidades nas salas de recursos (individualmente ou em pequenos grupos) em turno inverso ao do ensino regular. Além disso, foram constituídas salas de recursos em algumas escolas municipais da rede e a complementação do atendimento educacional junto aos professores de sala de aula; f) qualificação e valorização profissional através da participação em oficinas, mostras pedagógicas, simpósios, cursos, seminários, além da participação e/ou apresentação de trabalhos dos educadores em congressos e eventos estaduais e internacionais, como os Encontros Estaduais sobre o Poder Escolar e o Fórum Mundial de Educação. Dentro desses eventos destacam-se os três Seminários de Formação da Rede Municipal de Ensino, organizados anualmente, para todos os

professores e funcionários de escolas. Além disso, foi promovida a política de formação em nível superior e pós-graduação para os professores que não dispunham dessa habilitação, através da parceria da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Entre esses cursos destacam-se o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, o Pós-Graduação em Gestão Educacional e o Pós- Graduação na área de Educação de Surdos; g) projeto "Turmas Progressivas" que será detalhado a seguir pela sua importância na discussão sobre a política de ciclos em Pelotas.

Com relação ao projeto "Turmas Progressivas", a SMED realizou um amplo diagnóstico na rede municipal de ensino, identificando um alto índice de reprovação e evasão nas séries iniciais[32] do Ensino Fundamental. Dessa forma, passou a desenvolver ações que visavam a formação continuada dos professores, fóruns permanentes de discussão e planejamento coletivo. Dentro dessa estruturação foi implementado esse projeto que oportuniza espaços para reflexão e discussão das ações pedagógicas dos educadores das séries iniciais, buscando a formação do educador pesquisador, comprometido com o acesso, a permanência e o sucesso do aluno na escola. Partindo da concepção de aprendizagem pela qual as linguagens corporais, artísticas e do pensar alfabetizam (PELOTAS, 2004).

Para tanto, foi necessário formar equipes pedagógicas nas escolas com a participação dos professores titulares das turmas de 1ª e 2ª séries, junto dos professores de apoio pedagógico e de disciplinas especializadas como Educação Física e Arte com o intuito de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da 1ª para 2ª série, criando novos tempos e espaços de relação pedagógica entre educadores e educandos, com resultados significativos expressos nos resultados de aprovação[33].

Considero esse projeto de "Turmas Progressivas" como um primeiro movimento em direção a organização da escola em ciclos em Pelotas, pois além da preocupação com as altas taxas de reprovação e evasão, estava ancorado em uma política educacional que visava mudanças mais significativas no interior das escolas como: a reorganização do projeto político-pedagógico, do planejamento e da

[32] A nomenclatura série utilizada nesse período refere-se ao Ensino Fundamental de oito anos.
[33] Na revista "Fazer: qualidade social na educação" a SMED divulgou alguns índices de aprovação da primeira série: 2000 (65,60%), 2001 (67,20%), 2002 (70,50%), 2003 (72,40%) (PELOTAS, 2004).

avaliação, a formação permanente dos professores, a democratização da gestão escolar, a relação e o diálogo aberto com a comunidade escolar.

Esse projeto não foi mantido pelos governos que o sucederam[34] porque juntamente com o acompanhamento dos professores do 1º para o 2º ano houve toda uma reorganização da escola. Essa política foi reeditada com uma nova roupagem em 2008, mas tendo como pano de fundo o Ensino Fundamental de nove anos e todo o seu aparato legal. Contudo, muitas escolas municipais continuaram utilizando internamente essa organização do ensino, por entenderem a importância do professor alfabetizador na continuidade do processo de alfabetização.

Nesse cenário, a equipe gestora da SMED (2001-2004) contou com profissionais com grande experiência e formação na área da educação, articulados e dispostos a reconstruir uma escola que garanta o acesso, a permanência e a qualidade na educação. A postura e engajamento da equipe de trabalho, bem como a ideologia do Partido dos Trabalhadores exerceram uma forte influência no processo de elaboração das políticas educacionais dessa gestão.

Contudo, ao término do mandato, outra composição política assumiu a prefeitura de Pelotas (Coligação PPS/PP – 2005 a 2008), inviabilizando a continuidade da proposta de reestruturação curricular e a reorganização dos espaços e tempos destinados ao aprender e ensinar. Assim, o movimento em torno da política de ciclos perdeu força e espaço de atuação, tendo em vista que a nova equipe gestora da SMED tinha outras concepções em torno da organização da escola.

A discussão em torno da escola em ciclos, principalmente nos três primeiros anos de escolaridade foi reacendida com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Contudo, cabe ressaltar que diversas propostas de organização da escolaridade em ciclos, implementadas a partir da segunda metade dos anos 1990, já contemplavam a inclusão de crianças de seis anos no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (MAINARDES e STREMEL, 2012).

É nesse alargamento “vertical” do tempo que as escolas por ciclos introduzem pioneiramente, na década de 90, o Ensino Fundamental de nove anos, começando o primeiro ciclo aos seis anos, mesmo antes da Lei nº 11.114/2005, que instituiu o início da obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos seis anos de idade,

[34] Os governos que sucederam o mandato da Frente Popular foram: Coligação PPS /PP (2005 a 2008), PP/PTB (2009 a 2012), PSDB (2013 a 2016).

do Parecer CNE/CEB nº 06/2005 que estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração e do Parecer CNE/CBE nº 18/2005 que aponta as orientações para a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental obrigatório (ROCHA, 2013).

Sendo assim, considero a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e sua implantação na rede municipal de ensino de Pelotas como o segundo movimento em torno da organização da escola em ciclos. Essa proposta começou a ser desenvolvida na rede municipal em 2008, de forma experimental em duas escolas[35] com a progressão de todos os alunos para o segundo ano. Em 2009, outras quatro escolas da zona urbana implantaram o ensino de nove anos, totalizando seis escolas piloto e, a partir de 2010, a adesão atingiu todas as escolas da rede.

Segundo a gestora da SMED *"Em 2009 eu não estava na secretaria, mas acompanhei o processo de implantação porque eu estava na coordenação de uma escola municipal. Nesse período teve uma conversa com as professoras e com as equipes diretivas para remodelar, reformular os conteúdos, não era simplesmente aplicar a série para o ano, então houve uma reformulação (...)"* (Gestora, 2012).

Dando sequência aos debates sobre o Ensino Fundamental de nove anos o Conselho Nacional de Educação emitiu os Pareceres CNB nº 7/2007 e CNB nº 4/2008 indicando a importância dos três anos iniciais serem organizados em ciclos. O primeiro parecer instiga os sistemas de ensino a aprofundarem os estudos sobre os ciclos de aprendizagem, diferenciados de séries ou anos de estudos e o segundo parecer se pronuncia em relação ao tratamento pedagógico a ser oferecido às crianças dos três anos iniciais do Ensino Fundamental considerando que esse período destina-se à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento.

O Conselho Nacional de Educação através do Parecer CNB nº 4/2008, enfatiza que os sistemas de ensino poderão adotar a organização da escolaridade em ciclos no Ensino Fundamental no todo ou em parte, nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da LDBEN nº 9.394/96. O Parecer também apresenta a possibilidade da

[35] Nessas duas escolas, ainda em 2008 foram ofertadas turmas de primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. No ano seguinte, a oferta foi somente no Ensino Fundamental de nove anos. Maiores informações sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de Pelotas pode ser encontrada no trabalho de Del Pino et al. (2012).

implantação de um “ciclo da infância” ou um ciclo de três anos de duração. Além disso, mesmo que o sistema de ensino ou a escola faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino.

Nesse cenário, o Conselho Nacional de Educação, no primeiro semestre de 2010, iniciou a discussão sobre a possibilidade de eliminar a reprovação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tornando-os um ciclo de alfabetização[36]. Esse debate culminou com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010), apresentando no artigo 30 desse documento os ciclos como uma possibilidade de organização do Ensino Fundamental.

Sendo assim, tivemos na cidade de Pelotas a implantação do ciclo do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental no contexto do Ensino Fundamental de nove anos. Considero que esse foi o terceiro movimento que normatiza a proposta de ciclos a nível local. Segundo a gestora da SMED:

> *Nas escolas piloto a ideia era de ciclo todo até o terceiro ano, depois ficou só do primeiro para o segundo do Ensino Fundamental de nove anos. Em 2010 com a Resolução veio a proposta do segundo para terceiro ano. Nessas escolas piloto não podia avançar até o terceiro porque a SMED não levou adiante a proposta, foi só um início, mas elas ficaram como piloto da proposta de ciclos com os nove anos com os alunos acompanhando do 1º para o 2º. Isso já veio da gestão de 2001 a 2004, no sentido de haver uma progressão dos alunos do 1º para o 2º com a mesma professora. Então, nesse período já tinha essa proposta, então essa foi uma tentativa da Secretaria de lançar essa proposta novamente, mas não se tinha o amparo legal, então ficou só do primeiro para o segundo (Gestora, 2016).*

Na “fala” da gestora fica claro que a proposta de ciclos teve origem na política implantada pela SMED no governo da Frente Popular (2001-2004) e voltou a ganhar força e espaço de atuação com a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. Contudo, o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) começa a ser organizado na

[36] Ver a notícia veiculada na internet “CNE discute projeto para acabar com a reprovação nos primeiros três anos do ensino fundamental”, disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/05/31/cne-discute-projeto-para-acabar-com-reprovacao-nos-primeiros-tres-anos-do-ensino-fundamental.htm>. Após divulgação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos (Lei nº 7, de 14 de dezembro de 2010), o portal do MEC publica a notícia “Ciclo de alfabetização deve prosseguir sem interrupção”, disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/16166-ciclo-de-alfabetizacao-deve-prosseguir-sem-interrupcao>.

rede municipal a partir da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, tendo como prerrogativa o amparo legal e não a necessidade e importância de uma alteração mais profunda na organização da escola.

Nesse sentido, Mainardes e Stremel (2012, p.8) recomendam que as secretarias de educação deveriam analisar as diferentes possibilidades de "reorganização do tempo do Ensino Fundamental; as diferentes modalidades de ciclos; as implicações dos ciclos para o currículo, avaliação, metodologias, gestão da escola, formação de professores; as necessidades de infraestrutura, etc."

No intuito de viabilizar a discussão e formação de professores a SMED poderia ter contado com o apoio e assessoria das Universidades da cidade, porém segundo a gestora da SMED, a estruturação do ciclo de alfabetização em Pelotas não teve influência de outras redes ou colaboração das Universidades *"essa proposta foi pensada e proposta com o nosso olhar. Mas é um processo difícil, estamos enfrentando muitas dificuldades, resistências de escolas que não conseguem ver a educação de um outro modo" (Gestora, 2012).*

Assim, a organização do ciclo de alfabetização sofreu influências internacionais, nacionais e locais, embora isso não apareça de forma explícita no discurso da SMED. O processo local resultou da construção de uma proposta fortemente influenciada pelas concepções dos seus formuladores e da legislação, adequada à realidade da rede municipal de Pelotas.

4.2. Contexto da produção do texto

Essa arena se caracteriza pela organização dos textos que sustentam a política que são escritos de forma articulada com o interesse público mais geral que podem ser textos legais e oficiais, comentários oficiais sobre os textos, vídeos e todo material produzido visando a sua popularização e aplicação. Para Ball (2004) a criação de políticas nacionais é um processo de "bricolagem"; um constante processo de empréstimos e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso de ideias locais já testadas, da adoção de tendências e modas e da utilização de tudo aquilo que possa funcionar.

Segundo Lopes e Macedo (2011) os textos são produzidos em meio a negociações e acordos entre posições, muitas vezes contraditórias, resultando em uma *bricolagem* textual que torna o controle mais difuso. Além da *bricolagem* interna de um mesmo texto, "uma política é frequentemente representada por mais de um texto e se estabelece num espaço em que outras políticas, com seus respectivos textos, estão em circulação, de modo que o controle se torna inviável" (Idem, 2011, p. 259).

Sendo assim, o texto da política na rede municipal se constituiu através da legislação que orienta o Ensino Fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização, pelos textos oficiais e documentos orientadores do ciclo. Para tanto, faz-se necessário contextualizar esses textos no contexto nacional para percebermos a sua relação com o contexto de produção da política e da prática.

Considerando que o ciclo de alfabetização surge no contexto do Ensino Fundamental de nove anos torna-se importante a análise dos textos e leis que o embasam e dão sustentação à política de ciclos.

O debate sobre o Ensino Fundamental de nove anos teve início no final da década de 80, no decurso da discussão da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promulgada em 1996. Durante a década de 90, essa questão ocupou o cenário educacional, já que admitia, ainda que não obrigatória, a matrícula no Ensino Fundamental a partir dos seis anos. A Lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2011), em consonância com a sinalização na LDB 9.394/96, institui dentre outras medidas, nos objetivos e metas do Ensino Fundamental: "ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos" (BRASIL, 2001).

Figura 3

A meta da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos estava legalmente instituída, porém somente alcançou o debate nacional a partir do ano de 2004, quando o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento "Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais" (Figura 3) (BRASIL, 2004), que apresenta a fundamentação legal pertinente e temas

como organização do tempo e do espaço escolar, do trabalho coletivo e formação dos professores para atuar com as crianças de seis anos.

O referido documento afirma que as crianças de classes menos favorecidas ainda encontram-se à margem do processo de escolarização e conclui dizendo que: “os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2004, p.17). De acordo com Peres et al. (2007, p.9), na base da proposição dessa política “está, entre outras coisas, a questão da oportunidade de ingresso mais cedo e da permanência por um tempo maior na escola de uma determinada parcela da população.”

Figura 4

A publicação do documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (Figura 4) (BRASIL, 2007), também enriqueceu o debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica, tendo como foco o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças aos seis anos de idade. O documento ressalta que o ingresso das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa, pois é preciso considerar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas.

Em 2009, foram publicados dois documentos sobre essa temática: “Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação” (Figura 5) (BRASIL, 2009a) e “A criança de seis anos, a Linguagem Escrita e Ensino Fundamental de Nove Anos” (Figura 6) (BRASIL, 2009b). O primeiro apresenta as etapas para a implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos, bem como perguntas e respostas mais frequentes que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC. Nesse documento o MEC evidencia alguns objetivos para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, que são: qualificar a educação

básica, ampliar o nível de escolaridade das crianças e um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009a). O segundo é direcionado aos professores que atuam com crianças de seis, sete e oito anos de idade e trata do desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas à leitura e à escrita. O documento enfatiza que para assegurar o pleno desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes, é fundamental, dentre outros aspectos, que a ação educativa se baseie em uma orientação "teórico-metodológica, que se definam os objetivos de ensino, a organização do trabalho pedagógico, o tipo de abordagem que se quer dar ao conhecimento e, por fim, que se considere a realidade sociocultural dos alunos e o contexto da escola" (BRASIL, 2009b).

Figura 5

Figura 6

Todos esses documentos orientam a base da reformulação curricular no que se refere ao Ensino Fundamental de nove anos e ao ingresso da criança aos seis anos de idade, colaborando para compreensão da proposta e para a elucidação de dúvidas e incertezas dos diversos segmentos da sociedade brasileira. De acordo com Piccoli e Camini (2012, p.38), muitas redes de ensino tanto públicas como privadas já encontraram boas soluções para essa reorganização curricular, "não porque os professores consomem passivamente as mudanças ou ficam apáticos e estagnados perante elas, mas porque pensam e procuram soluções diariamente em suas salas de aula diante das reformas".

Através desses documentos são anunciados esforços empreendidos pelo MEC que se configuram como políticas afirmativas que visam a melhoria da qualidade da educação e da oferta de igualdade de oportunidades educacionais, requerendo das escolas e dos educadores o compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental, bem como para o

consequente redimensionamento da Educação Infantil (Pareceres do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 24/2004, nº 6/2005).

Para subsidiar a análise das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das escolas, também foram publicados cinco cadernos do documento "Indagações sobre currículo", priorizando os seguintes eixos organizadores: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação (MEC/SEB, 2008). Esses documentos têm o intuito de promover a reflexão e a discussão sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos no momento em que ocorre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

A implementação do Ensino Fundamental de nove anos demandou a construção de "políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar" (BRASIL, 2004, p.11) o que implica a disseminação de outras concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizagem. Para tanto, a nova legislação não pode ser compreendida apenas como uma mudança de nomenclatura, ou seja, essa modificação vai além da inclusão de um ano de ensino, pois não se trata de transferir para as crianças de seis anos as atividades, conteúdos e rotinas da antiga primeira série, mas sim de organizar uma nova proposta curricular que considere as potencialidades, o contexto socioeconômico e as características dos alunos. Para isso, o professor precisa construir uma prática docente pautada no lúdico, na socialização e no desenvolvimento das múltiplas linguagens e formas de expressão.

Além dos documentos orientadores da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, é possível encontrar na legislação diversos textos que reforçam tal argumentação, principalmente nos anos 2004, 2005 e 2006. Em 2004, o Parecer (CNE/CEB) nº 24/2004 apresenta estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Posteriormente, a Lei nº 11.114/2005, altera os artigos 6º, 32º e 87º da LDB 9.394/1996, referentes à obrigatoriedade da entrada das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, sem citar ainda a questão da ampliação do Ensino

Fundamental para nove anos. Na sequência, a Resolução (CNE/CEB) nº 3/2005, define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, as etapas, as idades e a nomenclatura a ser adotada, ressaltando a necessidade de vincular a obrigatoriedade da entrada das crianças aos seis anos de idade com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

No entanto, somente com a Lei nº 11.274/2006, que ocorre a alteração dos artigos 6º e 32º da LDB nº 9.394/1996, relacionados à questão da idade e duração do Ensino Fundamental, instituindo a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

A Câmara de Educação Básica também se pronunciou por meio de Pareceres e Resoluções sobre o Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração, tais como os Pareceres CNE/CEB nº 6/2005, nº 18/2005, nº 45/2006, nº 5/2007, nº 7/2007, nº 21/2007, nº 22/2007, nº 4/2008, n º 22/2009 e Resoluções nº 3/2005 e nº 1/2010, tendo em vista a ocorrência de dúvidas, especialmente sobre a matrícula e o tratamento pedagógico oferecido às crianças nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tendo em vista o amparo legal e normativo para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, também apresento o Parecer CNE/SEB nº 11/2010 que culminou na Resolução CNE/SEB nº 7/2010. O Parecer CNE/SEB nº 11/2010, de 7/7/2010 apresenta o projeto de resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental de nove anos, que contém 50 artigos sobre temas educacionais. Participaram da elaboração do Parecer grupos sociais e políticos, associações, sindicatos e outras entidades ligadas ao campo educacional. A extensão do texto “revela claramente a preocupação em abarcar diferentes aspectos da educação escolar e representa uma tentativa de contemplar os interesses de diferentes grupos” (SANTOS, 2010, p. 840).

Essa versão foi encaminhada pelo CNE ao ministro da Educação e como era esperado, sofreu alterações e modificações, originando um novo texto legal mais sintético, a Resolução CNE/SEB nº 7/2010, de 14/12/2010. Nesse sentido, Santos (2010, p.847) recomenda “ser importante que os estudos no campo se debrucem não apenas sobre os textos que se tornarão oficiais, mas também sobre os documentos que os antecedem”.

Diante da vasta fundamentação legal sobre o Ensino Fundamental de nove anos e dos documentos que dela decorrem, saliento os Pareceres CNE/CEB nº 4/2008 e a Resolução CNE/CBE nº 7/2010, pois trazem orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, que são foco dessa Tese. Além destes, destaco o Parecer nº 12/2010 que apresenta as Diretrizes Operacionais para a matrícula no ensino fundamental e na educação infantil.

O Parecer CNE/SEB nº 4/2008 esclarece dúvidas acerca do tratamento pedagógico voltado às crianças que frequentam os três anos iniciais do Ensino Fundamental, como: a exigência de um projeto político-pedagógico próprio para ser desenvolvido em cada escola; reafirma a criação do Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos a ser adotado por todos os sistemas de ensino, até o ano letivo de 2010; orienta a reorganização da Educação Infantil, particularmente da pré-escola, destinada, agora, a crianças de 4 e 5 anos de idade, devendo ter assegurada a sua própria identidade; estabelece o "ciclo da infância" com três anos de duração, sendo o primeiro ano parte integrante do mesmo, ratificando que este é um período dedicado à alfabetização e ao letramento, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado das áreas de conhecimento.

No Parecer CNE/SEB nº 12/2010 a Câmara de Educação Básica ratifica que a organização do Ensino Fundamental, com nove anos de duração, implica na necessidade de um debate aprofundado sobre o projeto político-pedagógico, o regimento escolar, a formação de professores, as condições de infraestrutura, os recursos didático-pedagógicos e a organização dos tempos e espaços escolares. Evidencia, ainda, que essa estruturação apresenta desafios a serem enfrentados pelos sistemas de ensino, a saber: a observação da convivência das duas estruturas do Ensino Fundamental (8 anos, em extinção, e 9 anos, em fase de implantação e implementação); a elaboração de um novo currículo; a consolidação do ciclo de alfabetização; a concretização de uma cultura formativa e processual de avaliação; a reorganização da Educação Infantil; a ampliação da participação da família na vida escolar dos alunos; a criação e ou o fortalecimento dos Conselhos de Educação; a observância pelas instituições privadas quanto as orientações e normas oriundas do seu respectivo sistema de ensino.

A Resolução CNE/SEB nº 7/2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas educacionais nacionais, estaduais e municipais para esta etapa da educação básica. O artigo 30 deste documento apresenta os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas.

Através dessa Resolução o Conselho Nacional de Educação recomenda que os professores adotem formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura e a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades (BRASIL, 2010a/b).

Nesse sentido, os três anos do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento, além do desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais artes, da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia.

Dessa forma, ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere à Lei nº 9394/96 são compreendidas como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, no decorrer dos nove anos de duração do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010a). Assim, independente da forma de organização do ensino, a alfabetização deve ocorrer no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, considerando a integração com as diversas áreas do conhecimento durante o ciclo de alfabetização.

Nesse contexto, a avaliação é considerada como parte integrante do currículo e redimensionadora da ação pedagógica, por isso, deve assumir um caráter processual, formativo, participativo, contínuo e diagnóstico. Para tanto, torna-se indispensável a utilização de vários instrumentos e procedimentos de avaliação, tais como a observação, o registro, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, provas, questionários, dentre outros que contemplem os aspectos qualitativos da

aprendizagem e assegurem tempos e espaços diversos para o atendimento dos alunos no decorrer do ano letivo (BRASIL, 2010a).

Uma análise mais cuidadosa dos documentos de orientação e da legislação apresentada nessa seção aponta para a recorrência dos termos “infância”, “alfabetização”, “letramento”. Dessa forma, os três primeiros anos do Ensino Fundamental são nomeados como “ciclo da infância” (Parecer CNB/CEB, nº 4/2008), “ciclo de alfabetização” (Parecer CNB nº 12/2010) e “ciclo de alfabetização e letramento” (BRASIL, 2010b)[37]. De acordo com Piccoli e Camini (2012, p.39) essas denominações são utilizadas com “vistas a assegurar o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças e a aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento, junto à leitura e à escrita” sem restringir “o lugar da infância na escola”, além de ampliar o tempo e as oportunidades de aprendizado dos educandos.

Nesse sentido, outras legislações, publicações e fóruns de discussão foram realizados para embasar essa reformulação curricular, propondo formas de organização do trabalho pedagógico, do currículo escolar e do redimensionamento dos tempos e espaços escolares.

Apesar da vasta legislação anterior a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que subsidiou a organização dos ciclos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a equipe da SMED, segundo a gestora: “*Só ficamos sabendo do ciclo de alfabetização via MEC, através da Resolução e não deram alternativa, opção de estudar se era possível naquele mesmo ano. Então teve um momento de discussão entre nós, entre colegas (Gestora, 2012):*

> *Quando saiu a Resolução e começaram os debates internos na SMED minhas colegas do Setor de Ensino colocaram a sua opinião contrária, mas o município resolveu aderir ao avanço, o trabalho de progressão dos alunos do segundo para o terceiro ano em outubro de 2011. Então, se pensou em um outro momento do terceiro ano não precisar reter, avançar, mas só ficou nessa discussão* (Gestora, 2016).

Sendo assim, a decisão de “implementar” o ciclo de alfabetização não emergiu da proposta política do governo municipal, nem do programa de governo apresentado nas eleições. A Secretaria de Educação foi surpreendida pela

[37] Para fins desse estudo utilizarei o termo ciclo de alfabetização, já que essa denominação é a mais utilizada entre os professores nas escolas investigadas e nos documentos orientadores sobre o tema.

determinação legal e acabaram, nesse primeiro momento, implementando o ciclo na rede municipal sem um aprofundamento teórico que sustentasse a política.

A SMED teria autonomia para fazer a "implantação" do ciclo de alfabetização em 2012, promovendo em 2011 uma formação articulada com toda a rede de ensino. Contudo, preferiu fazer em outubro de 2011, avançando os alunos do segundo ano para o terceiro ano, sem uma ampla discussão com a comunidade escolar. Segundo a professora: *"Foi assim meio goela abaixo. Tivemos que aceitar, pois era determinação da SMED. Eu naquele ano tinha muitos alunos que não tinham condições de avançar, não sabiam ler e escrever e foram para o terceiro ano."* (Professora Daniela, "Escola B", 2013)

> *Eu lembro que foi conflituoso que todas as professoras se revoltaram justamente porque não se tinha o entendimento que do segundo para o terceiro deveria ser uma aprovação automática e no terceiro então consolidava as aprendizagens. Até então a visão era que se o aluno não alcançasse deveria ficar retido porque atrapalhava se não alfabetizou até agora não alfabetizaria mais, porque passando de ano seria mais trabalho para o professor. A visão dos professores dentro da escola era essa, mas agora com o ciclo tudo muda, mas sem muita explicação* (Professora Alice, "Escola A", 2016).

A Secretaria de Educação justificou o posicionamento de implantar o ciclo de alfabetização em outubro de 2011 em razão dos recursos financeiros que seriam perdidos: *"Nós poderíamos fazer a mudança em 2012, só que aí já iria começar em 2012 com a Resolução, com as crianças avançando e sem os recursos, então seria praticamente impossível." (Gestora, 2012).* Outro aspecto que foi considerado pela gestora da SMED refere-se a uma avaliação da rede, feita pela própria Secretaria: *"Não vimos vantagem para os alunos, para a nossa rede. Era mais aceitável nesse primeiro momento entender que alguns recursos iam ser perdidos e que a gente ia ter mais prejuízo não aceitando do que aderindo a legislação". (Gestora, 2012)*

Nesse processo inicial de formulação da política as professoras, coordenadoras pedagógicas e direção das escolas não foram envolvidas, sua participação foi secundarizada e as opiniões pouco consideradas. Segundo Ball (1994), nem todas as vozes são ouvidas na polifonia do texto curricular, na medida que há posições legitimadas e outras não, diante da pluralidade dos grupos em disputa.

Esse diálogo começou a ser estabelecido com as professoras e coordenadoras pedagógicas nas reuniões de divulgação do ciclo de alfabetização. Essas reuniões foram coordenadas pelas supervisoras da SMED, mesmo assim "*(...) foram momentos bem difíceis já que as professoras consideravam que os alunos estão sendo empurrados do segundo para o terceiro ano." (Gestora, 2012)*

> *(...) nós como supervisoras conseguimos discutir com os professores nas formações e eles estão muito indignados, porque não se prepararam, porque a gente faz um preparo para saber qual o ponto que vai se partir com aquele aluno, o que ele vai conseguir ganhar, o que ele vai deixar para trás, (...). Só que isso em outubro foi muito rápido, mas deixamos bem claro que não tínhamos tantas opções, então era aderir a esse sistema que estava sendo imposto e que iríamos dar o suporte necessário durante o ano de 2012. Então, fizemos formação, adquirimos material, abrimos espaço para os professores e coordenadoras falarem as suas angústias. Elas solicitam muito esse espaço, dizem que mesmo havendo formações não são suficientes* como elas gostariam e que os alunos estão com muitas dificuldades (Gestora, 2012).

Depois dessa formação a equipe da Secretaria de Educação seguiu orientando os professores através de formações trimestrais e de um cronograma de supervisões nas escolas. Segundo a gestora da SMED, as visitas nas escolas permitem o acompanhamento do trabalho e as intervenções necessárias para reorganizar as práticas pedagógicas.

Nessa etapa inicial da política o "texto" foi sendo construído e algumas medidas foram tomadas como a reorganização curricular e a avaliação. Cabe destacar "que o "texto" nem sempre se refere a um documento escrito, mas ao formato que a política vai tomando no decorrer do tempo" (BERNSTEIN, 1996).

A reorganização dos documentos escolares como: projeto político-pedagógico, regimento, planos de estudos foram reelaborados com a implantação do ciclo, principalmente os componentes curriculares de Português e Matemática. Segundo a gestora da SMED *"Começamos por Português e Matemática porque eram o foco e angústia dos professores."* Em 2012, foi realizado com as disciplinas de História, Geografia, Ciências e Arte. *"Esse trabalho já tinha sido feito em 2009, com o Ensino Fundamental de nove anos, mas retomamos para adequar novamente à questão do ciclo de alfabetização" (Gestora, 2012).*

> *Com a proposta de ciclos os conteúdos foram todos reorganizados, alguns foram incluídos outros foram retirados daquele ano, foi toda uma releitura. Nós fizemos até um estudo de área onde chamávamos os professores das*

> *áreas específicas, entregávamos os conteúdos dos anos iniciais para eles analisarem e eles diziam os conteúdos que poderiam ficar mais adiante. Esse trabalho foi sendo feito ao longo do processo, mais recentemente se chamou novamente os professores do primeiro ao terceiro ano e se fez uma releitura daqueles conteúdos e da proposta de ciclos tinha sido implementada na escola piloto. (Gestora, 2016)*

Esse processo de reestruturação curricular foi construído na rede com a participação e envolvimento dos educadores, contudo ainda muito centrado nos componentes curriculares, com poucas possibilidades de integração das áreas de conhecimento, que caracterizaram um "currículo de coleção" (BERNSTEIN,1975).

Em relação à avaliação, a orientação da SMED foi que do segundo para o terceiro ano os alunos fossem avaliados através de parecer descritivo o que para algumas professoras entrevistadas ficou *"(...) muito em cima, estávamos avaliando durante o ano [2011] com provas e de repente em outubro precisamos fazer parecer dos alunos do segundo avançando para o terceiro. É como mudar as regras do jogo no final do tempo." (Professora Carla, "Escola B", 2012).* De acordo com a gestora da SMED:

> *Nós já tínhamos uma caminhada sobre parecer descritivo, com os professores das séries/anos iniciais em razão do Ensino Fundamental de nove anos porque esse sistema que os alunos acompanham do segundo para o terceiro [ciclo de alfabetização], criou que no segundo ano é por parecer descritivo, antes era nota. Então, o ano passado [2011] também tivemos que acertar com conversa sobre isso, porque também ficou para o professor uma coisa muito em cima. Estás fazendo um processo de avaliação com nota daqui a pouco tu não vai mais considerar aquelas notas, embora a gente saiba que tem que considerar e vai transformar em parecer. Sabemos que parecer é um processo desgastante de fazer, é um processo que tu acompanha desde o início do ano letivo do aluno, a evolução, o que consegue fazer o que não consegue, defasagens, então é um processo complicado de construção.* (Gestora, 2012)

A elaboração do parecer descritivo dos alunos exige a organização de alguns procedimentos para orientar a observação e o registro que podem ser fotos, áudios, vídeos, diário de campo, fichas de observação, nos quais os professores exercitam sua reflexão sobre a atividade realizada, suas práticas e mediações. Esse trabalho necessita da definição clara dos objetivos, de situações e contextos e permite que a professora avalie o seu trabalho, propondo um novo redimensionamento para a proposta.

Nesse sentido, considero que é um trabalho que exige uma postura de professor pesquisador e reflexivo que acredita no potencial dos seus alunos e na sua capacidade de aprender. Para tanto, exige preparação prévia, formação continuada, diálogo entre os pares e elaboração de novas estratégias e oportunidades de aprendizagem.

Sendo assim, a proposição de pareceres para o ciclo de alfabetização em outubro para o final do ano sem a preparação e estudo dos professores e demais profissionais da escola, gerou um clima de insatisfação e perda da qualidade de ensino, através de práticas aligeiradas com fins burocráticos. *"Fiz um parecer sem saber muito o que dizer para entregar a secretaria da escola"* (Professora Carla, "Escola B", 2012). Nesse caso, o parecer que possui uma dimensão formativa acabou sendo utilizado como finalidade formal de registro e comunicação de resultados.

Esse início de implantação foi marcado por problemas, ajustes, opiniões contrárias e rejeição aos ciclos. O ponto mais difícil enfrentado pela SMED foi estabelecer uma discussão com as escolas que não haveria reprovação no segundo ano, já que a prática de reprovação foi utilizada historicamente na rede de ensino. As experiências mais recentes de eliminação da reprovação foram as "Turmas Progressivas" e a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, que previam a progressão dos alunos do primeiro para o segundo ano.

Para inverter a lógica da reprovação a concepção de alfabetização no ciclo de alfabetização precisa ser entendida como um processo contínuo que ocorre através de um planejamento que articula os saberes dos alunos aos conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade, para que todas as crianças, especialmente as da classe trabalhadora, tenham o direito de aprender e aprofundar seus saberes na escola. Nesse período de escolarização, o aluno precisa se apropriar do sistema de escrita alfabética e dos usos sociais da leitura e da escrita através da leitura e produção de textos para além da Língua Portuguesa, ou seja, articulando os demais componentes curriculares.

Essa concepção não foi trabalhada com os professores e demais profissionais da escola na etapa inicial da política, sendo assim no final de 2011 muitas professoras e diretoras de escolas entraram em contato com a SMED *"(...) perguntando e agora o que é que eu vou fazer (...) por exemplo de vinte alunos dez*

não aprovariam e agora como é ciclo como é que vão avançar sem saber, sem estar alfabetizado" (Gestora, 2012). Considerando que essa era a realidade de muitas escolas a Secretaria adotou como critério o "estudo de caso", ou seja, o estudo de cada situação considerando a realidade da escola e dos alunos, bem como as estratégias que já tinham sido utilizadas para qualificar o processo de ensino-aprendizagem.

> *Partimos do seguinte ponto o que vai ganhar um aluno ficando no segundo ano. Então, a gente tinha os trabalhos que eram feitos durante o ano, os registros de indicação que iria para o apoio e não estava rendendo como deveria, se tinha sido encaminhado para a sala de recursos e não estava rendendo. Nessa análise fomos bem criteriosas, porque algumas pessoas das equipes ou professoras diziam: "Ele não foi ao apoio eu não posso avançar porque ele não ia a aula, ele tem dificuldades". Então, retomamos com elas se ele não foi ao apoio, como é que tu ia saber se ele ia render ou não? E é direito do aluno avançar. (Gestora, 2016)*

Esse momento turbulento de ajuste da política foi decisivo para modificar os encaminhamentos do trabalho em 2012. Assim, a SMED começou a reunir as equipes diretivas e professoras para que reorganizassem seu trabalho pedagógico e acompanhassem mais de perto o processo de avaliação.

Nesse processo a equipe gestora da Secretaria também se sentiu perdida, sem suporte e formação que definisse com mais clareza a organização da política de ciclos para o município, conforme a gestora:

> *"O MEC não forneceu formação, nem suporte em preparação a implantação do ciclo de alfabetização, eles justificaram dizendo que já ofereceram o Pró-letramento, e que com esse programa já tinham dado bastante subsídio. Na verdade quando o MEC anunciou o ciclo de alfabetização deveria ter colocado junto a continuidade desse programa. Ficamos sem norte até que surgiu o PNAIC em 2013". (Gestora, 2016)*

Sendo assim, esse contexto se modifica com a criação do PNAIC instituído através da Portaria 867, de 04/07/2012 (BRASIL, 2012a), constituído por um programa de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizadas pelo MEC, com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores que atuam no ciclo de alfabetização, caracterizando o segundo estágio de produção do texto.

4.2.1 – O PNAIC e sua relação com a produção do texto da política de ciclos

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um acordo formal assumido pelo governo federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, 8 anos de idade no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012b).

Esse trabalho é realizado por universidades públicas credenciadas e possui quatro eixos de atuação: 1) formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas; 4) gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012b)

A definição de eixos de atuação e prioridades ajuda a estabelecer estratégias e concentrar esforços que visam garantir que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas até o 3º ano, para tanto faz-se necessário promover

> o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. Por outro lado, não basta dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas a criança deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas. Assim, é importante que no planejamento didático possibilitemos a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma dos estudantes e situações de leitura compartilhada em que os meninos e as meninas possam desenvolver estratégias de compreensão de textos, bem como situações em que sejam possibilitadas produções textuais de forma significativa (BRASIL, 2012 b, p.7).

Nesse sentido, o processo de aprendizagem ao longo do ciclo deve garantir a alfabetização e o letramento que, segundo Soares (1998, 2003), são processos distintos, de natureza essencialmente diferente, mas interdependentes e indissociáveis, por isso podem e devem ocorrer de forma simultânea. Por isso, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne alfabetizado e letrado.

A formação continuada de professores alfabetizadores prevista pelo PNAIC ocorreu através de um curso de formação, que apresenta uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação, coordenadorias

de ensino e escolas devem se articular para a realização do processo formativo dos professores alfabetizadores atuantes nas escolas e nas salas de aula (BRASIL, 2014a).

Essa estrutura do curso é composta pelos coordenadores, supervisores, formadores e orientadores de estudo. A ação destes incide sobre um terceiro grupo, o dos professores alfabetizadores, que trabalha diretamente com as crianças que são o objetivo maior do programa. Os supervisores colaboram na formação acadêmica dos formadores e acompanham as atividades pedagógicas de capacitação dos mesmos juntamente com os orientadores de estudos. O professor formador, profissional selecionado por universidades públicas brasileiras credenciadas pelo MEC, realiza a formação dos orientadores de estudo. O orientador de estudos, por sua vez, selecionado pelos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, organiza, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos, em escolas públicas de diversas regiões do país. Além desses, o coordenador local também possui uma contribuição efetiva, ou seja, monitorar a realização dos encontros presenciais ministrados pelos orientadores de estudos junto aos alfabetizadores e articular ações da Secretaria de Educação para o fortalecimento da formação, disseminando as ações do PNAIC. Esse grupo de professores mobilizará diferentes saberes que se materializarão em práticas escolares que devem resultar em conhecimentos efetivos para as crianças (BRASIL, 2014a).

Para essa pesquisa destaco a importância do coordenador local, dos orientadores de estudo e dos professores envolvidos nessa política de formação, especialmente entre os anos de 2013 e 2014, já que a investigação acompanhou o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) ao longo de 2012 a 2014. Esses atores tiveram um papel importante na produção do texto da política no município e na forma como ela foi recontextualizada na prática escolar.

Nesse período também atuei como formadora (2013) e supervisora (2014) do PNAIC e pude acompanhar o processo de formação continuada e as suas contribuições para a efetivação da política de ciclos no estado do RS e no município, bem como os desafios e dificuldades do programa.

Segundo o documento orientador das ações de formação do PNAIC (BRASIL, 2014b), em 2013 participaram do eixo de formação continuada de professores alfabetizadores: 53 coordenadores estaduais, 5.424 coordenadores municipais, 78 coordenadores no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), 170 supervisores (IES), 645 formadores (IES), 15.950 orientadores de estudos e 317.462 professores alfabetizadores das redes estaduais e municipais de ensino.

Em Pelotas, segundo a gestora da SMED participaram dessa política de formação 15 orientadoras de estudos e 359 professores do 1º ao 3º ano da rede municipal, envolvendo 61 escolas (40 urbanas e 21 do campo) e um grande número de alunos: 6.475 em 2013 e 6.362 em 2014. O município cadastrou todos os professores para incentivar que participassem e obteve uma grande adesão, porém ao longo do processo formativo alguns orientadores e alfabetizadores desistiram do programa. Dentre os alfabetizadores 15 não participaram no ano de 2013, em razão disso foi solicitado uma justificativa por escrito explicando os motivos da desistência. Durante o ano de 2014, 75 professores deixaram de participar do programa, diante desse fato a SMED resolveu:

> *(...) colocar como obrigatoriedade e colocamos um pouco em prática essa decisão. O professor que não faria a formação, não trabalharia no ciclo, só trabalharia no ciclo quem estivesse na formação, isso fez com que os professores fizessem uma escolha: sair do ciclo ou voltar! E a maioria voltou para a formação do Pacto. ("Gestora B", 2016).*

Esse processo de formação continuada foi coordenado por 38 IES públicas, sendo 31 federais e sete estaduais. No Rio Grande do Sul duas universidades foram credenciadas para atuar na formação dos orientadores de estudos (OEs) que, por sua vez, formaram os professores alfabetizadores (PAs): a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), como é possível observar na imagem abaixo.

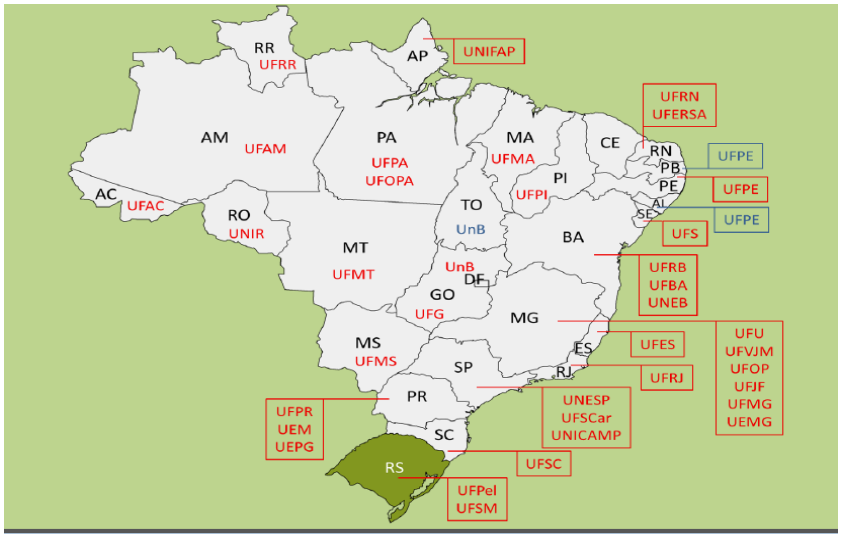


Figura 7– Mapa de distribuição das Instituições de Ensino Superior

Fonte: PNAIC/UFPel, 2013.

A Universidade Federal de Pelotas é responsável pela coordenação de três pólos – Pelotas, Porto Alegre e Osório. A equipe de trabalho em 2013 foi constituída por uma coordenadora geral, uma coordenadora adjunta, três supervisoras e dezenove formadoras, que promoveram a formação através da articulação entre os diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem.

O Curso de Formação de 40 horas realizado em 2013 – primeira e segunda edição - ocorreu em janeiro e março, nas cidades de Pelotas e Porto Alegre respectivamente, e deu início ao processo de formação dos orientadores de estudo do PNAIC. Na primeira edição o curso envolveu cerca de 450 OEs, distribuídos em 17 turmas, além de formadores, monitores e equipe organizadora da formação. Na segunda edição estiveram envolvidos cerca de 130 orientadores de estudo, distribuídos em seis turmas. O curso constituiu-se de palestras e grupos de trabalho com base no material distribuído pelo MEC (PNAIC/UFPel, 2013).

Na rede municipal de Pelotas algumas orientadoras realizaram a formação em janeiro e as demais em março, em virtude dos critérios estabelecidos pelo MEC e seguidos pela SMED. Essa adequação aos critérios, segundo a gestora causou um atraso no início das formações em Pelotas, dos orientadores junto aos alfabetizadores.

> *A Secretaria adotou como um dos critérios para seleção de orientadoras é que elas deveriam estar em sala de aula, foi inicialmente um critério do MEC, depois se abriu algumas concessões e pessoas que não estavam nesse critério entraram, mas aqui não se teve. Só poderia trabalhar no programa quem tivesse um turno em sala de aula. Então, tem o ônus e bônus porque estar atuando em sala de aula e se ausentar uma semana de*

> *formação é bem difícil tanto para o aluno como para a própria escola que precisa se reorganizar (Gestora, 2016)*

Além do Curso de Formação de 40 horas, ocorreram quatro cursos de 24 horas de formação, nos meses de junho, agosto, outubro e novembro, nas cidades de Pelotas e Porto Alegre, simultaneamente. Nestes cursos estiveram envolvidos cerca de 500 orientadores de estudos, distribuídos em 20 turmas, além de formadores, monitores e equipe organizadora do curso. Os cursos de 24 horas tiveram como foco o estudo dos cadernos de formação do PNAIC, totalizando 120 horas.

As atividades do PNAIC, relativas ao ano de 2013, encerraram-se com o Seminário Estadual - UFPel, realizado em Pelotas, nos dias 12 e 13 de dezembro de 2013. O evento congregou os três pólos, apresentando uma programação constituída por conferências de autoridades na área da educação e por relatos de experiência das atividades desenvolvidas pelos orientadores de estudo em suas respectivas cidades. A carga horária total de formação dos orientadores de estudos correspondeu a 200 horas. (PNAIC/UFPel, 2013).

Em 2014, a UFPel deu continuidade ao programa e teve a Matemática como foco dos cursos de formação. A equipe nesse período foi constituída por três professores coordenadores, cinco supervisores, 32 formadores, responsável pela formação de 517 orientadores de estudo e mais de 10.000 professores alfabetizadores, de 150 municípios da região meridional do Rio Grande do Sul (PNAIC/UFPel, 2013).

As atividades do Pacto, relativas ao ano de 2014, foram desenvolvidas através dos cursos de formação e encerraram com o Seminário Estadual do PNAIC – UFPel, realizado em Pelotas, nos dias 9, 10 e 11 de dezembro, totalizando 160 horas. O evento congregou os três pólos, apresentando uma programação constituída por conferências e painéis conduzidos por professores da área da educação e por relatos de experiência das atividades desenvolvidas pelos orientadores de estudo e pelos coordenadores locais em suas respectivas cidades, além de apresentações artísticas (Idem, 2013).

No âmbito desse programa, a formação continuada dos professores alfabetizadores da rede municipal desenvolveu-se a partir de um processo de

formação entre pares, que contribuiu de forma efetiva para a produção do texto da política a nível local. Segundo a gestora da SMED:

> *A Secretaria não fez um texto, nem um documento para a proposta de ciclos no município. Seguimos os cadernos de formação e as orientações do PNAIC que tem todo o embasamento sobre os ciclos, sobre o planejamento, as formas de avalição, os materiais que podemos utilizar para qualificar o trabalho. Por isso, não fizemos texto próprio, utilizamos o que veio do MEC. (Gestora, 2016)*

Sendo assim, o ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas foi sendo incorporado pelas professoras a partir das formações do PNAIC e dos materiais disponibilizados para estudos: cadernos, slides, vídeos, obras literárias, jogos e outros materiais que buscam popularizar a proposta tornando-a mais próxima dos educadores para sua aplicação. A SMED (CRP), por sua vez, apropriou-se desse programa de formação a partir do seu referencial teórico-metodológico e o recontextualizou a partir das reuniões com as orientadoras de estudos. Sendo assim, alguns temas e práticas ganharam maior enfoque, outros ficaram secundarizados ou foram adaptados e reinventados no contexto da prática. Segundo Mainardes e Stremel (2012, p.9), isso significa que "os professores interagem com as políticas e propostas oficiais e desenvolvem alternativas para implementá-las".

Nessa composição do texto da política tivemos o entrecruzamento da legislação e de outros textos oficiais que fundamentam a política de ciclos, além da política de formação estabelecida pela SMED junto às orientadoras de estudo e das orientações e acordos estabelecidos com os professores e demais profissionais da escola.

Segundo Lopes e Macedo (2011), uma "política é frequentemente representada por mais de um texto e se estabelece num espaço em que outras políticas, com seus respectivos textos, estão em circulação, de modo que o controle se torna inviável." Sendo assim, a política é um texto coletivo produto de acordos realizados em diferentes esferas atravessados por relações de poder.

A política de formação estabelecida pela SMED junto às orientadoras de estudo consiste em reuniões semanais, na maioria das vezes, depois do horário de trabalho das professoras, já que todas, pelo menos 20 horas estavam em turmas do ciclo de alfabetização. Essas reuniões eram coordenadas pela coordenadora local

do PNAIC, representante da SMED, junto às orientadoras de estudos. A referida coordenadora teve um papel muito importante na elaboração do texto da política, pois atuou como articuladora e incentivadora da política de ciclos na rede municipal de Pelotas.

Nessas reuniões foi acordada uma rotina de trabalho que tinha alguns itens que o grupo considerava importante, aliado a outras estratégias formativas vivenciadas nas formações realizadas pela UFPel. Nessa rotina destaco a leitura prévia dos cadernos, vislumbrando quais seriam os temas da próxima formação, os momentos de discussão, troca ou relato de experiência, o pré-planejamento, o estudo e aprofundamento de temas sugeridos pelas formadoras. Assim, como relata a gestora da SMED:

> *Quando vinha a proposta de formação da Universidade a gente sempre cobrava que tivessem com as leituras em dia. E as reuniões como se davam, elas viam das escolas às 18h e tinham que vir com as leituras feitas da formação anterior e vislumbrando o que vinha a seguir do próximo caderno para que a gente ganhasse tempo, a partir da leitura fazíamos um pré-planejamento. As orientadoras compartilhavam num primeiro momento entre todas e depois se agrupavam por afinidade ou por anos que trabalhavam. Depois da nossa reunião, ainda tinha mais um encontro delas. Então, a gente fazia leitura, discutia textos fora do caderno que as formadoras indicavam e o nosso diferencial foi esse, a gente sempre buscava material fora dos cadernos e que ajudassem os professores (Gestora, 2016).*

Nesse sentido, os temas trabalhados nas formações de Linguagem (como o currículo no ciclo de alfabetização, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, planejamento, organização do trabalho pedagógico, avaliação, dentre outros) e Matemática (como: quantificação, registros e agrupamentos, construção do sistema de numeração decimal, saberes matemáticos e outros campos do saber, educação matemática inclusiva, dentre outros) eram estudados, sistematizados e aprofundados antes das formações com as professoras e, se necessário, os temas eram novamente revisitados. O comprometimento e engajamento do grupo de orientadoras de estudo possibilitaram uma maior apropriação da proposta de ciclos pelas professoras, já que esta é uma formação em rede. Segundo a gestora da SMED:

> *O sucesso do trabalho se deve muito às orientadoras que eram excelentes porque elas usavam realmente a bolsa*[38] *como um auxílio, então elas compravam materiais (jogos, livros de literatura, livros) adquiriam materiais para trabalhar com os professores e usavam com os próprios alunos já todas eram professoras. Esse foi o diferencial! Elas gastavam realmente tempo e dinheiro com a formação e se preparavam para essa tarefa. Uma auxiliava a outra tentando equilibrar a fragilidade de uma com a potencialidade de outra para fazer o planejamento. O planejamento era comum até certo ponto, mas depois se diferenciava porque as turmas eram diferentes, tinham turmas mais questionadoras, turmas que gostavam mais de debater teorias, turmas que gostavam mais das trocas de experiências e eram 15 turmas com 25 a 30 professoras em cada. (Gestora, 2016).*

Nas formações com os professores havia troca e socialização de experiências, enquanto isso as orientadoras de estudos faziam a "escuta ativa"[39] dos professores, buscando identificar possíveis fragilidades na prática docente para serem estudadas e aprofundadas em formações posteriores, qualificando o processo de ensino-aprendizagem. Dentre as fragilidades que foram percebidas pelo grupo de orientadoras de estudo destaca-se: o entendimento sobre os níveis de conceitualização da língua escrita e a concepção de ciclo.

Dessa forma, a coordenadora local e as orientadoras retomaram os estudos e aprofundaram os conceitos para trabalhar novamente com as professoras, no caso dos níveis de conceitualização da língua escrita *"(...) nós voltamos para a nossa reunião, achamos melhor suspender um pouco as discussões sobre o sistema de escrita alfabética, retomar os níveis de escrita para depois voltar a esse assunto com as professoras." (Gestora, 2016).* Além disso, foram realizadas reuniões com as coordenadoras pedagógicas das escolas para tratar desses e de outros temas pertinentes ao ciclo de alfabetização, já que com esse grupo foram percebidas as mesmas fragilidades conceituais.

Segundo a gestora da SMED, as fragilidades indicavam a falta de "leitura" sobre o seu trabalho e área de atuação (ciclo inicial), já que os conhecimentos desses profissionais estavam centrados em estudos sobre indisciplina, afetividade,

[38] O valor das bolsas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são: R$ 200,00 mensais para o professor alfabetizador; R$ 765,00 para o orientador de estudo; R$ 765,00 para o coordenador das ações do pacto nos estados, Distrito Federal e municípios; R$ 1.100,00 para o formador da instituição de ensino superior; R$ 1.200,00 para o supervisor da instituição de ensino superior; R$ 1.400,00 para o coordenador adjunto da instituição de ensino superior; e R$ 2.000,00 para o coordenador-geral da instituição de ensino superior.

[39] O termo "escuta ativa" surgiu nas reuniões de estudo e planejamento do grupo de orientadoras, coordenado pela coordenadora local do PNAIC do município.

ludicidade, mas faltavam informações mais aprofundadas sobre o ciclo e como ocorre o processo de alfabetização.

Com relação à organização da escola no ciclo de alfabetização alguns aspectos foram destacados como essenciais tanto pela SMED quanto pelas professoras que fizeram parte da pesquisa: o trabalho diferenciado com os alunos e o acompanhamento das aprendizagens ao longo do ciclo, a continuidade do processo de alfabetização, atendimentos diferenciados para os alunos com dificuldades de aprendizagem (sala de apoio) e para os alunos com deficiência (sala de recursos), o planejamento organizado através do quadro de direitos, o trabalho com os gêneros textuais e com a literatura infantil. Sendo assim, a gestora da SMED evidencia que:

> *Com o ciclo se adotou que o aluno precisa de um olhar e um trabalho diferenciado, as escolas tem autonomia para decidir se o professor avança do primeiro para o segundo ou não e que seria feito um trabalho de resgate quando esse aluno não tivesse atingindo os objetivos de onde ele parou. A coordenação pedagógica faria esse trabalho de acompanhamento. E nos pareceres das professoras apontavam isso, o aluno com dificuldade em tal ponto, foi resgatado a partir disso. Esse trabalho mostrou um grande avanço pela continuidade do trabalho mesmo que não fosse o mesmo professor, então o professor se apropriava do nível de conhecimento daquele aluno e partia disso, trabalhava com todos de tal forma que integrasse a turma em uma mesma proposta. Também tem a questão da inclusão, muitos alunos com deficiência inseridos na rede e temos um trabalho voltado para eles, um acompanhamento diferenciado para esses alunos. Para os alunos que tem dificuldade de aprendizagem tem a sala de apoio, o aluno é encaminhado quando a professora da turma aponta que o aluno tem uma fragilidade, uma dificuldade de aprender e os alunos com deficiência tem a sala de recursos, onde eles fazem o acompanhamento e podem evoluir naquela turma, considerando o que precisa ser atingido e sempre um trabalho conjunto com o professor titular.* No planejamento as professoras também usam o quadro de direitos e deu muito certo. (Gestora, 2016)

Os quadros de direitos (Anexo C)[40] foram criados para atender as exigências da Resolução[41] (nº7, de 14 de dezembro de 2010), delimitando os diferentes conhecimentos e capacidades básicas que devem ser atingidos pelos alunos. Nos

[40] No anexo C apresento os direitos de aprendizagem gerais do ciclo de alfabetização, bem como o eixo produção de texto. Vale ressaltar que além deste há mais quatro eixos: leitura, oralidade e análise lingüística.

[41] A Resolução no seu artigo 49 a coloca a tarefa ao Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, de encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010 a). A partir dessa necessidade foi elaborado o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012 d).

cadernos de estudos são descritos os direitos de aprendizagem gerais que permeiam toda a ação pedagógica, bem como os direitos de aprendizagem específicos organizados por eixo de cada componente curricular. Através dos quadros é possível perceber a progressão[42] dos conhecimentos ou capacidades ao longo do ciclo de alfabetização, assim um determinado conhecimento pode ser introduzido em um ano e aprofundado nos anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação (BRASIL, 2012 e).

Os quadros de direitos foram trabalhados nas formações com as orientadoras e difundidos entre as coordenadoras pedagógicas e professoras do 1º ao 3º ano, considerando que *"(...) esse documento deu propriedade para trabalhar com os objetivos e conteúdos de cada ano do ciclo, avaliando o que o aluno já sabe e o que precisa aprender"* (Gestora, 2016). Sendo assim, tornou-se um instrumento didatizado que orientou o planejamento, a prática pedagógica e a avaliação.

> *Com as coordenadoras elencamos o ciclo como prioridade para trabalhar, os níveis e os quadros de direitos. Nós trabalhamos muito com os quadros de direitos, fizemos os quadros só deles para as coordenadoras, só deles para os professores e fazíamos dentro da nossa rotina de trabalho as troca de experiências que elas conseguissem fazer com aquelas caixas de livros ou mesmo com os livros da biblioteca, para ver onde cada livro poderia se encaixado nos direitos. No planejamento das professoras também era solicitado que identificassem onde se encaixava os direitos de aprendizagem para fazer com que elas, mesmo as mais resistentes percebessem que já estavam mudando o trabalho. (...) Usamos muito os quadros de direitos quando no momento de fazer os pareceres, ou se avaliava para se chegar naquele parecer. As professoras se apropriavam do quadro de direitos daquele ano do ciclo para ver o que o aluno tinha que atingir ou não. (Gestora B, 2016).*

Sendo assim, vários aspectos da política de ciclos "ecoaram" do texto para prática docente e sofreram mudanças e adaptações que aproximaram o referencial teórico metodológico sobre o ciclo de alfabetização às características da rede de ensino, à realidade das escolas e ao perfil dos professores. Na avaliação da "Gestora B" o que mais ganhou "voz" e "vez" na sala de aula foram:

[42] A progressão das aprendizagens é apresentada pela letra I, quando determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada; a letra A, indica que a ação educativa deve garantir o aprofundamento; e a letra C, indica que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado (BRASIL, 2012 e)

> *(...) as fichas de acompanhamento dos alunos, a leitura deleite, o virar, o mexer e se apropriar da literatura infantil das caixas que vinham do MEC e ficavam guardadas. Vamos lá garimpar um livro ou para uma leitura deleite ou para uma proposta pedagógica. A questão dos quadros de direitos quando se fazia os pareceres, ou se avaliava para se chegar naquele parecer, elas se apropriavam do quadro de direitos daquele ano do ciclo para ver o que o aluno tinha que atingir ou não. As reuniões pedagógicas das escolas elas realmente traziam temas para discussão, não todas, mas na sua grande maioria porque a gente sabe que a maioria das reuniões pedagógicas são geralmente administrativas, mas elas se apropriaram como momento de estudo e a partir de 2014 o resgate daqueles materiais que muitas viam do Magistério, da Pedagogia e que alguns momentos foram abolidos e agora foi resgatado como: o quadro valor do lugar, o ábaco, a tabuada de botões, os sólidos geométricos, que não chegam a ver e que agora viram uma nova proposta de trabalhar*. (Gestora, 2016).

Nesse âmbito, os educadores trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais lêem os textos políticos, recriando-os a cada leitura. Assim, o contexto de produção do texto torna-se um espaço de representação da política que dá origem a textos híbridos que serão reescritos no contexto da prática.

Nesse segundo estágio de produção do texto, destaco alguns aspectos principais do ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino de Pelotas que caracterizam a versão final do texto da política:

a) A política de ciclos implantada se aproxima da modalidade de Ciclos de Aprendizagem – a organização do ciclo é plurianual (1º ao 3º ano), com reprovação no final do ciclo. Recomenda o atendimento aos diferentes ritmos e níveis de aprendizagem e propõe rupturas menos radicais em relação ao currículo, metodologia e avaliação.

b) O ciclo de alfabetização foi implantado em todas as escolas da rede municipal de ensino de Pelotas.

c) O currículo é compreendido na sua dimensão inclusiva a partir da definição de alguns conhecimentos a serem apropriados por todos os estudantes, respeitando as singularidades, as diferenças individuais e os estilos de aprendizagem.

d) O planejamento deve considerar os níveis de conceitulização da língua escrita e o quadro de direitos dos componentes curriculares, que busca atender a progressão das aprendizagens.

e) A avaliação congrega dimensões distintas. No primeiro e segundo ano está articulada com uma dimensão formativa, através da realização dos pareceres

descritivos. No terceiro ano a avaliação possui uma dimensão mais técnica ou burocrática a partir de instrumentos de avaliação que são transcritos em notas e resultado final.

f) Os alunos com dificuldade de aprendizagem são atendidos nas salas de apoio e os alunos com deficiência na sala de atendimento escolar especializado (AEE).

Nesse estágio da produção do texto tivemos a participação das professoras que puderam contribuir com os ajustes da política através da avaliação e ressignificação da sua própria prática. Por outro lado, as direções das escolas e coordenadoras pedagógicas ficaram um pouco mais distantes do processo de formulação da política. Esse distanciamento ocorreu tanto nas formações do PNAIC como nos espaços de interlocução com a SMED. Nesse sentido, ao longo de 2013, a Secretaria convocou esses dois segmentos para conversar sobre o programa, sua organização e ações. Segundo a gestora da SMED:

> *Não ter participado do PNAIC foi uma reclamação e uma solicitação dos coordenadores em 2013 (...). Então, em 2014 nós pensamos na Secretaria de fazer um formato de PNAIC para os coordenadores. Aí iniciamos fizemos umas duas reuniões, mas não demos continuidade porque alguns coordenadores estavam entrando novos na rede, outros não tinham interesse, teve eleição e troca de coordenadores. Então, nós não fizemos mais formação, mas foi bem legal. (Gestora B, 2016)*

Sendo assim, as vozes dos diretores e coordenadores foram escutadas tardiamente, por isso, o discurso foi contestado pelos que não tiveram espaço algum para se manifestar, como também por aqueles cujo espaço foi reduzido pela valorização de outras ideias diferentes ou contrárias às suas (SANTOS, 2010).

Nesse contexto algumas agendas, sujeitos e grupos de interesses são reconhecidos como legítimos e, portanto, algumas vozes são ouvidas, outras deixadas de lado e, outras ainda, silenciadas, havendo disputas entre sujeitos e grupos.

Dessa forma, é possível perceber que a construção do texto da política não ocorreu de forma linear, já que no estágio inicial de formulação da política as vozes e discursos dos gestores da SMED foram privilegiados e na segunda etapa houve maior abertura e espaço de participação.

O início do processo de implantação também foi marcado por problemas, ajustes, opiniões contrárias e rejeição aos ciclos, intimamente relacionado pela

forma como a SMED conduziu o processo de implementação e pela falta de um embasamento teórico que sustentasse a política. Esse suporte veio com a criação do PNAIC que trouxe um conjunto de referenciais, materiais didáticos, obras literárias, jogos e tecnologias educacionais sobre o ciclo de alfabetização.

Nesse sentido, a SMED assumiu como texto oficial do ciclo de alfabetização o conjunto de materiais do PNAIC, especialmente os cadernos de formação que trazem todo arcabouço teórico e metodológico sobre a política. Esse texto sofreu um processo de recontextualização no campo de recontextualização pedagógica (SMED), através dos estudos, planejamentos e preparações para as formações, constituindo um novo texto gerador de práticas alfabetizadoras.

Nesse processo destaco a importância da formação em rede instituída pelo PNAIC que foi ressignificada pelos professores e demais profissionais que atuam na escola agregando saberes, modos de ensinar e conduzir o processo pedagógico, com o intuito de contribuir com a qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

Capítulo 5- O contexto da prática

Nesse capítulo apresento o “contexto da prática”, espaço em que as “consequências ‘reais’ [dos textos] [...] são experenciadas [...], arena a qual a política se refere e para a qual é endereçada” (BOWE e BALL, 1992). Nessa arena a política está sujeita a interpretação e recriação, podendo introduzir mudanças e transformações importantes na política original. É o campo onde as propostas tomam corpo e ganham o seu lugar no processo educativo. Para os autores as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro do contexto da prática, mas são interpretadas e “recriadas” de forma diferente, já que professores e demais profissionais da escola envolvidos na política de ciclos têm suas histórias, valores, concepções e interesses diversos.

No intuito de compreender melhor os conceitos que serão analisados nesse capítulo, faz-se necessário retomar alguns aspectos da teoria bernsteniana apresentada no capítulo dois, que foram essenciais para a construção teórica da pesquisa. Dentre eles destaco o conceito de recontextualização desenvolvido por Bernstein que se refere ao processo de modificação e deslocamento de um texto/discurso de um contexto para o outro. Nessa tese de forma especial, as modificações atribuídas ao discurso do ciclo de alfabetização em cada contexto analisado.

Para realizar a análise desse processo de recontextualização busquei através dos conceitos de classificação (poder) e de enquadramento (controle), a compreensão do quê e do como da prática pedagógica. Assim, no contexto de ensino-aprendizagem, o quê se refere às competências desenvolvidas na prática pedagógica e o como se refere às relações entre discursos que se estabelecem nessa prática (contexto social da sala de aula).

Para tanto, foram investigadas duas escolas da rede municipal de ensino de Pelotas através da observação participante que ocorreram em duas turmas durante os anos de 2012 a 2014. Em cada escola foi realizado o acompanhamento de uma turma desde o ingresso no 1º ano até a conclusão no 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos, totalizando 38 observações (19 observações em cada escola).

Na “Escola A” a professora Alice acompanhou os alunos no 1º e 2º ano e a professora Bianca concluiu o ciclo de alfabetização (3º ano). Na “Escola B” a organização foi diferente, tivemos a professora Carla no 1º ano, a Daniela no 2º ano e as professoras Emília, Fátima e Gabriela no 3º ano. Dessa forma, fizeram parte da pesquisa 7 professoras e 47 alunos.

Para tanto, tomei como base de análise as entrevistas com as professoras e gestora da SMED, as observações realizadas no decorrer do ciclo de alfabetização, os registros realizados no diário de campo e o material produzido pelo PNAIC (cadernos de formação, os livros de literatura infantil e jogos), buscando realizar o entrecruzamento dos dados obtidos na investigação, com o referencial teórico de Bernstein, que a partir da análise do discurso pedagógico, centra a sua preocupação no que é transmitido como conhecimento educacional e sobre o que acontece no interior das escolas.

Sendo assim, organizo esse capítulo em quatro seções que versam sobre a política de ciclos na sala de aula apresentando como os referenciais teórico-metodológicos do ciclo de alfabetização foram apropriados pelas professoras e como essa política foi recontextualizada na prática escolar.

5.1 – Pressupostos político pedagógicos do Ciclo de Alfabetização

Os pressupostos políticos pedagógicos dos ciclos se vinculam à autonomia das unidades escolares, a um currículo concebido de forma mais dinâmica e articulado às práticas sociais e ao mundo do trabalho, à formação continuada de professores, a um tempo regulamentar de trabalho coletivo na escola e à flexibilização das rotinas escolares (BARRETTO e MITRULIS, 2001).

Nesse sentido, em sua dimensão política a proposta de ciclos considera a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, para atuarem individualmente e coletivamente na sociedade, intervindo e se posicionando frente aos desafios do mundo atual. Na dimensão pedagógica traz uma nova concepção de qualidade de ensino associada a uma organização curricular centrada no desenvolvimento pleno do aluno em suas dimensões

cognitivas, social e afetiva. Para tanto, faz-se necessário considerar a história de vida, os estilos de aprendizagem e os percursos particulares de cada aluno no processo de ensino-aprendizagem, bem como valorizar os conhecimentos prévios articulando-os com conhecimentos de diferentes campos do saber, visando seu aprofundamento, posicionamento crítico e autonomia intelectual.

Os documentos apresentados pelo Ministério da Educação e referendados pela Secretaria Municipal de Educação de Pelotas sobre o ciclo de alfabetização trazem na sua gênese essas dimensões políticas e pedagógicas e ratificam a importância de um trabalho que

> (re)crie os Projetos Políticos Pedagógicos; atue interdisciplinarmente nos currículos; possibilite que o processo avaliativo cumpra seu papel diagnóstico e que se desvele em ações diversas, principalmente de apoio às crianças com dificuldades; altere, significativamente, os ambientes formativos; traga a ludicidade, a imaginação e propostas instigantes para o contexto pedagógico; dirija uma escuta atenta e qualificada às famílias em suas críticas, sugestões e necessidades; conceba os professores como sujeitos em seus ofícios de mestres, os quais são, portanto, atores históricos, sociais e culturais que cumpram o desígnio de garantir as aprendizagens de seus alunos no processo formativo de todos e de cada um (BRASIL, 2012d, 19).

Sendo assim, essa política pressupõe propostas que atendam a todas as crianças, respeitando as suas potencialidades, singularidades e seu ritmo de aprendizagem. Para tanto, os conteúdos precisam ser trabalhados através de progressões e sucessões visando o seu aprofundamento ao longo do ciclo (1º ao 3º ano do EF) com o objetivo de romper com a repetência e a evasão aumentando o tempo oferecido para a efetivação das aprendizagens pelos alunos.

Essa proposta se afina com as características da pedagogia invisível (centradas na criança) pelo afrouxamento das regras de sequenciamento/compassamento, como veremos a seguir:

> A implementação do Ciclo de Alfabetização (...) pressupõe que o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças – seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender, o que exige, necessariamente, que haja a revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade, do investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que direta ou

> indiretamente influenciam no direito de aprender das crianças (BRASIL, 2012d, p.18).

> Por se conceber que cada criança tem seu ritmo, há a necessidade de a escola trabalhar com esta concepção nas práticas pedagógicas, identificando as diferenças das crianças, mas tomando o cuidado para que tal procedimento não induza a posturas segregacionistas e excludentes. A proposta é atuar no Ciclo de Alfabetização respeitando os diferentes ritmos das crianças e, ao mesmo tempo, assegurando que, ao final dos 600 dias letivos, todas as meninas e meninos estejam alfabetizados (BRASIL, 2012 d, p.21).

No entanto, a retórica da política de ciclos não foi adotada de forma linear, mas sim recontextualizada pelas professoras e demais profissionais no cotidiano da escola. A maioria das professoras que participaram[43] da pesquisa considera o ciclo de alfabetização uma medida de promoção dos alunos, que pouco favorece as aprendizagens.

> *Os alunos cada vez sabem menos, ainda com essa avaliação que todos avançam. Se não é a gente dar uma intensificada no conteúdo eles vão avançando sem aprender. Daí eu vou adaptando a proposta do ciclo. Pego uns livros, uns materiais, invento (...).* (Professora Daniela, "Escola B", 2013)

> *Eu vou nas formações da SMED, elas vão explicando para a gente como vai ser o ciclo, mas no dia a dia eu vou mudando algumas coisas, já tenho um tempo como professora e sei o que dá certo. (...) E como mexeram na avaliação outras coisas acabaram mudando junto.* (Professora Carla, 'Escola B", 2012)

Com a "implantação" do ciclo de alfabetização a comunidade escolar (pais, professores, gestores) sentiu-se muito incomodados com a mudança na avaliação, pois quando essa proposta foi apresentada pela SMED em outubro de 2011 houve pouca discussão com esses segmentos, gerando dúvidas e inquietações, que acabaram disseminando a ideia equivocada de que o ciclo estaria associado à progressão automática.

Na verdade é necessário ir muito além das discussões sobre a eliminação da reprovação, já que a política de ciclos pressupõe uma reorganização de toda a

[43] Sete professoras participaram da pesquisa, mas somente duas foram entrevistadas em função do tempo, troca de escola e outros fatores que foram considerados durante a investigação. Além das professoras tive a oportunidade de conversar com as coordenadoras pedagógicas, diretoras e vice-diretoras das escolas (A e B), porém não foram realizadas entrevistas com elas sobre o ciclo de alfabetização.

escola relacionadas à gestão, à relação escola-comunidade, à organização do trabalho pedagógico, etc.

No segundo estágio de produção do texto da política de ciclos ocorreram formações de forma mais sistemática desenvolvidas pelo PNAIC de forma articulada com a SMED. Assim, a concepção de avaliação foi sendo melhor discutida e aprofundada com os docentes, favorecendo algumas mudanças nas práticas escolares.

Essas mudanças na avaliação foram acompanhadas de outras modificações no contexto escolar como a reorganização do currículo, dos espaços e tempos escolares e da prática pedagógica que serão detalhadas a seguir.

5.1.1 – Currículo escolar

De acordo com os documentos que embasam o ciclo de alfabetização, o currículo é entendido como um produto histórico-cultural norteador das práticas de ensino da leitura e da escrita, refletindo as relações pedagógicas da organização escolar. Sendo assim, constitui-se como um instrumento de confronto de saberes, ou seja, como um conjunto de experiências, conteúdos, disciplinas, vivências e atividades na escola que visam à construção de identidades e subjetividades, sem desconsiderar o "currículo oculto" no ambiente escolar (BRASIL, 2012 e).

Dessa forma, o currículo não pode ser compreendido como listas de conteúdos a serem ensinados aos alunos, mas como "construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas" (LIMA, 2007, p.9)

Assim, as orientações para elaborar a proposta curricular do ciclo de alfabetização envolvem questões relacionadas a "o que", "para que" e ao "como" ensinar articuladas ao "para quem". Tais questões estão relacionadas ao conteúdo, às experiências, aos planos de ensino, aos objetivos e aos procedimentos e processos avaliativos.

Nessa perspectiva a SMED orientou a reestruturação da proposta curricular que iniciou com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e culminou com a institucionalização do ciclo de alfabetização. A Secretaria de Educação

ofereceu algumas orientações e formações para que as escolas reelaborassem seus planos de estudos. Contudo, o currículo elaborado pelas escolas permaneceu fortemente classificado, já que os componentes curriculares ficaram marcadamente separados entre si, embora os documentos norteadores do ciclo defendam um currículo interdisciplinar através da articulação das diferentes áreas do conhecimento.

A perspectiva de um currículo integrado e interdisciplinar foi apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010), nos cadernos de formação do PNAIC, além de outros documentos oficiais sobre o ciclo de alfabetização.

> A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares (BRASIL, 2010 a, p. 7).

> Uma abordagem interdisciplinar no tratamento da diversidade de temáticas relacionadas às diversas áreas do saber constitui, portanto, algo de extrema relevância e tal concepção propicia a concordância de que o tempo escolar não deve ser dividido por áreas do conhecimento. O desejo é a integração dessas diferentes áreas (BRASIL, 2012 f, p.9-10).

As possibilidades de integração/articulação entre as áreas do conhecimento foram trabalhadas intensamente nas formações do PNAIC, através das quatro modalidades de organização do trabalho pedagógico [44] : projetos, sequências didáticas, atividades permanentes e atividades de sistematização através de estudos, planejamentos, oficinas e relatos de experiência.

Apesar das orientações, o currículo elaborado pelas escolas relaciona-se a um "currículo de coleção" que segundo Domingos et al. (1985) significa que o conhecimento está organizado em conteúdos isolados, separados uns dos outros, sem relação entre as áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, os professores

[44] As quatro modalidades organizativas do trabalho docente são descritas por Alfredina Nery no livro Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade (BRASIL, 2006).

trabalham de forma individualizada e a ordenação programática dos conteúdos está nas mãos de quem ensina e de quem avalia.

Contudo, a “Escola A” adequou o seu Plano de Estudo (que contempla os conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação, dentre outros aspectos) para a prática de forma diferenciada, com alguns movimentos de integração curricular que se aproximam de um “currículo de integração” no qual o conhecimento está organizado em conteúdos abertos que se relacionam entre si. Nesse caso, os professores encontram-se envolvidos em uma tarefa partilhada, o que conduz a necessidade de avaliações comuns (Idem, 1985).

Mainardes (2007a) apresenta a teoria de Bernstein (1975), que sugere que o movimento de um currículo de coleção para um currículo de códigos integrados simboliza que há uma crise nas classificações e enquadramentos básicos da sociedade e, sendo assim, uma crise na estrutura de poder e princípios de controle. Esse movimento de transição, “representa uma tentativa de desclassificar e alterar estruturas de poder e princípios de controle, liberando a estruturação do conhecimento e mudando os limites de consciência” (Idem, 2007a, p. 146).

Sendo assim, na “Escola A” acompanhei práticas de integração curricular, através de um planejamento que relaciona as diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares. Segundo a professora

> *eu tento fazer um planejamento integrado. Honestamente eu tento, muitas vezes não dá, mas eu tento! Eu articulo muito melhor o Português, Estudos Sociais e Ciências, do que Português e Matemática, dificuldade minha. Eu consigo transitar com muito mais facilidade trabalhando o Português dentro da área de Ciências, do que Ciências e Matemática* (Professora Alice, “Escola A”, 2016).

Esse planejamento integrado ocorreu de forma mais frequente nas aulas da professora Alice através de sequências didáticas tendo como fio condutor a literatura infantil. A professora Bianca do 3º ano também conduziu alguns trabalhos nessa perspectiva, porém com menor frequência e intensidade. O trabalho com a sequência didática permite o estudo nas várias áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, através de um

> trabalho pedagógico organizado de forma sequencial, estruturado pelo professor para um determinado tempo, trabalhando-se com conteúdos relacionados a um mesmo tema, a um gênero textual específico, uma brincadeira ou uma forma de expressão artística. Em síntese, a sequência

> didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem (BRASIL, 2012 f, p.27).

Na prática dessa professora ficou visível a influência das formações do PNAIC, bem como a sua inserção no PIBID[45]. No PNAIC participou das formações de Linguagem, em 2013 e de Matemática, em 2014. Segundo a professora Alice:

> *Eu já fazia antes [sequência didática]. Qualifiquei a partir do PNAIC pelo entendimento de como fazer uma sequência, quais os passos. Eu sempre procurei fazer a articulação focando na Linguagem, mas sempre procurei trazer alguns elementos dos demais conteúdos. Eu penso que facilita! Na verdade quando eu olho o planejamento depois da aula dada, percebo que já trabalhei outras coisas que não tinha planejado e que agora não preciso fazer um foco específico. Tipo as plantas, tu vai estudar as plantas traz um livro do rabanete, já insere os alimentos, receitas e vai articulando e dependendo do que eles [alunos] vão trazendo a coisa vai fluindo* (Professora Alice, "Escola A", 2016).

No PIBID atuou como supervisora no subprojeto do PIBID/Pedagogia, vinculado à Universidade Federal de Pelotas, conforme a professora *"Eu era representante da escola na Universidade e da Universidade na escola. Eu ia nas reuniões, fazia os estudos, discussões com os professores da Universidade e trazia como multiplicadora para a escola".* (Professora Alice, Escola A, 2016). As discussões na escola ocorreram nas reuniões pedagógicas, favorecendo a formação continuada em serviço, principalmente através de um "planejamento compartilhado" em que as professoras socializam seus planejamentos, trocam ideias e combinam trabalhos conjuntos. Além disso, as trocas ocorrem

> *no corredor e na hora do café. Olha fiz tal coisa e deu certo! Olha que bacana! E vai mostrando, então são geralmente os momentos informais que a gente aprende mais. Então, uma professora mostra um determinado livro, eu estou trabalhando com esse quem sabe cada turma faz alguma coisa nesse sentido* (Professora Alice, Escola A, 2016).

Durante as observações também acompanhei várias vezes a inserção das bolsistas do PIBID/UFPel em sala de aula, colocando em prática o planejamento elaborado juntamente com as professoras da "Escola A" e da "Escola B". Através da inserção das bolsistas, estudantes de Pedagogia, junto as escolas e salas de aula,

[45] O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem o objetivo de qualificar a formação docente inicial de estudantes das licenciaturas e continuada.

foi possível assistir a um exercício de docência compartilhada, que favoreceu a formação docente inicial das estudantes e continuada das professoras que estavam na escola. Contudo, pude verificar nas observações que na "Escola B" o planejamento realizado não tinha continuidade ou articulação com o trabalho das professoras, enquanto que na "Escola A" esse encadeamento ficou mais visível como podemos acompanhar através de fragmentos retirados do diário de campo[46]:

No dia 25 de novembro de 2012 cheguei à Escola A as 8h 30 da manhã. Havia 11 alunos em aula encantados com a história "Bruxa, bruxa venha a minha festa". Os alunos foram convidados a sentarem próximos para ouvir e acompanhar a história lida por uma monitora do PIBID.

Figura 8

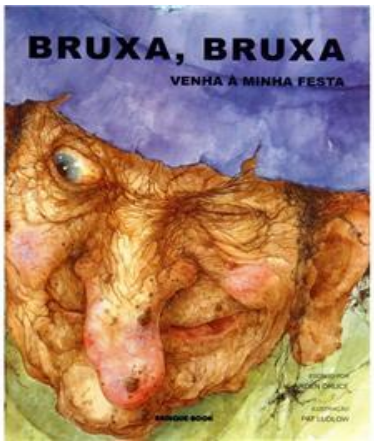


Figura 9

(...)
Depois, Alice convidou os alunos para realizar a ordenação da história coletivamente. Entregou uma folha de ofício para cada aluno e duas frases (uma frase com o personagem e a outra com a resposta). Alice pediu que as crianças tentassem realizar a leitura, para tanto poderiam olhar no cartaz da sala de aula e em seguida, fazer a ilustração. Assim, cada aluno ficou responsável pela realização de uma página do livro.
(...)
A professora deixou um tempo para a realização da atividade e logo em seguida retomou a proposta: "Vocês já foram convidados para alguma festa?"
A maioria das crianças falou que já foi à festa de casamento.
Professora: "Além de festa de casamento vocês foram convidados para quê?"
Alunos: "Festas, churrascos, aniversários."
Professora: Como podemos convidar alguém para uma festa?
Alunos: "Falando, escrevendo, mandando cartão, mandando mensagem, vídeo."
Professora: "Vamos convidar a outra turma para nossa festa?" "O que deve ter em um convite? "O que eu tenho que saber?"

[46] As figuras apresentadas nesse capítulo estão nomeadas na lista de figuras que antecede ao sumário.

> *A professora foi acolhendo as respostas dos alunos e sistematizou. Precisamos colocar no convite o dia, a hora, o mês, o nome da rua.*
> *Alice mostrou dois tipos de convite e explicou a diferença entre eles.*
> *A professora desenhou um retângulo no quadro e disse: "Nosso convite é esse aqui. O que vocês acham que devemos colocar no convite? (Elaboração coletiva do convite).*
> *Alunos deram várias sugestões e resolveram fazer uma festa das bruxas.*
> *(...)*
> *Em seguida a professora distribuiu um convite em branco para cada aluno copiar do quadro.*
> *Depois de concluírem a atividade, a professora convidou os alunos para entregarem os convites para a turma da 2º ano da escola. As crianças adoraram a culminância da tarefa (...).* (Diário de campo, "Escola A", 1º ano, 25/11/2012)

Esse planejamento foi elaborado pela professora em conjunto com as monitoras do PIBIB, tendo como característica a dinâmica pedagógica integradora, que buscar articular os saberes das crianças e seus interesses com o objeto de estudar o texto, através do gênero textual bilhete e sua função social comunicativa. Esse trabalho também envolveu a participação de outra turma da escola em várias etapas: leitura da história, elaboração do convite, entrega e leitura do convite na turma do 2º ano, preparação da festa e caracterização dos alunos, tendo como culminância a festa do dia das bruxas. As fotos abaixo mostram um pouco desse trabalho compartilhado.

Figura 10

Figura 11

Figura 12

Figura 13

Na “Escola B” o planejamento permaneceu fragmentado em áreas de conhecimento, com ênfase em atividades de Língua Portuguesa e Matemática, sem a articulação com os interesses, saberes e vivências dos alunos, caracterizando um “currículo de coleção”. Durante os três anos de investigação (2012-2014) não observei nenhuma tentativa de integração curricular nas turmas do 1º ao 3º ano, embora as professoras tenham participado de formações e discussões sobre esse assunto.

Segundo de Kleiman e Moraes (2002), isso ocorre provavelmente pela formação da grande maioria dos professores, cuja base foi em uma visão positivista e fragmentada do conhecimento. O professor “se sente inseguro de dar conta da ‘nova’ tarefa. Ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado” (KLEIMAN e MORAES, 2002, p. 24). Assim, apesar das professoras da “Escola B” estarem em processo de formação continuada, sua formação inicial e vivência de um currículo disciplinar permanece forte dentro de sua prática.

Todavia, essas práticas ainda se apresentam como desafios a serem superados tanto pelo professores que atuam no ciclo de alfabetização, como pela escola como um todo, que ainda mantém e articula práticas disciplinares que engessam o currículo e as aprendizagens dos alunos.

Dessa forma, destaco o “movimento de integração curricular” experenciado na “Escola A”, através de um planejamento compartilhado elaborado nas reuniões pedagógicas e vivenciado através da docência compartilhada, que indica uma possibilidade de romper com o currículo fracionado, através de um trabalho pedagógico mais contextualizado e interdisciplinar para que a alfabetização e letramento possam ser concretizados no ciclo de alfabetização.

5.1.2 – Espaços e tempos escolares

Os ciclos privilegiam em sua estruturação o que Gonzales Arroyo (2004) expressa como temporalidades humanas, como a infância, a adolescência, a juventude e a idade adulta, que se constituem critérios essenciais na organização das turmas e na configuração das práticas pedagógicas.

A escola organizada em ciclos apresentou-se no contexto brasileiro, em especial nas redes públicas de ensino, como um projeto pedagógico inovador, em prol da qualidade do ensino, que busca romper com a seriação e com a lógica temporal do sistema escolar brasileiro baseada na transmissão de conhecimentos de forma acumulativa, articulada em torno de ritmos médios, em que os alunos devem aprender os mesmos conteúdos no mesmo tempo, independente das diferenças, dos ritmos e estilos de aprendizagem. Além disso, organiza-se em tempos predefinidos para o domínio de cada habilidade e conteúdo de forma simultânea, para tanto os conteúdos de determinada série devem ser apreendidos no período de um ano letivo, caso contrário aplica-se a reprovação.

Na rede municipal de ensino de Pelotas a política de ciclos não acontece ao longo de todo o Ensino Fundamental, mas sim no ciclo de alfabetização, que compreende do 1º ao 3º ano desse nível de ensino, configurando-se como uma possibilidade de ruptura com o modelo seriado e como espaço de promoção de conhecimentos.

Contudo, as políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas no contexto da prática. Assim, a partir das observações acompanhei a busca de fendas e espaços de rompimento em meio à continuidade dos processos excludentes e classificatórios na escola.

A configuração dos espaços escolares na organização do ensino em ciclos deve atender as necessidades do processo educativo. Sendo assim, a sala de aula não se constitui como o único espaço de aprendizagem, já que alunos e professores aprendem e ensinam em diferentes espaços e tempos: na escola, na biblioteca, no laboratório de informática, no pátio, no refeitório, nas saídas de campo na comunidade, entre outros. Assim, ensina-se em “diferentes “espaçostempos”, rompendo-se com o paradigma do ensino somente voltado para a sala de aula, e possibilitando aos alunos que observem configurações que a escrita assume no mundo escolar e social (BRASIL, 2015 a).

Contudo, nas escolas investigadas a sala de aula foi utilizada de forma predominante para a condução do processo de ensino-aprendizagem. Em algumas situações também foram utilizadas a biblioteca, a sala de informática, a praça e a quadra poliesportiva. Esses espaços foram usados para dar continuidade as

atividades desenvolvidas em sala de aula ou como proposição de atividades lúdicas e/ou recreativas.

Na “Escola A” a sala de aula foi utilizada como espaço de estudo, leitura, pesquisa e brincadeiras, através de um planejamento diversificado que se estendeu para outros espaços da escola como: a biblioteca, a sala de vídeo, sala de informática, a praça e o pátio da escola. Pensando assim, os outros espaços da escola também foram considerados ambientes alfabetizadores, uma vez que o aprendizado é favorecido na interação com diferentes pessoas e situações de ensino desafiadoras.

A referida escola conta com ambientes organizados, limpos e bem cuidados, configurando-se como um ambiente prazeroso e acolhedor, que desperta o desejo de aprender e traz consequências positivas para todas as pessoas envolvidas nesse processo.

Na “Escola B” os espaços escolares estão depredados, necessitando de manutenção em relação à pintura, ao mobiliário e limpeza. O ambiente das salas é cinza, sem colorido e incentivo ao estudo e a pesquisa, já que na maioria das salas há somente o cartaz do alfabeto e alguns trabalhos que foram sendo realizados pelos alunos como a pintura de desenhos xerocados das datas comemorativas (Folclore, dia da árvore, Independência do Brasil, etc.). Em uma turma (1º ano) existe uma preocupação maior com o ambiente alfabetizador, a sala possuiu brinquedos doados pelas professoras do 1º ano e pré-escola que utilizam a sala em turnos diferentes, alguns livros e jogos. Além da sala de aula as professoras utilizam o pátio e a quadra para realizar brincadeiras com os alunos.

Em se tratando dos diferentes ambientes escolares como produtores de significado e motivadores do ensino, retomo a reunião realizada na “Escola B”, na qual fui convidada a participar para acompanhar as atividades que estavam sendo realizadas na instituição. Dentre os assuntos tratados, foi discutido a importância da utilização da biblioteca e a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Nesse encontro estavam presentes a diretora, a orientadora educacional, a coordenadora pedagógica, a professora da sala de apoio, a professora da sala de recurso, a bibliotecária e as professoras do 3º ano da escola: Emília, Fátima e Gabriela.

Nessa ocasião, a bibliotecária mostrou o acervo literário, as obras que vieram do MEC e os DVD's que a escola dispõe para serem trabalhados pelas professoras. Em seguida, estabeleceram o seguinte diálogo:

> *"Temos também TV, vídeo e datashow. É só avisar para usar." (Bibliotecária).*
> *"Eu não sei montar [os equipamentos], por isso não uso! "(Professora Fátima)*
> *"Eu até peço na secretaria, mas se cria um mal estar para montar os equipamentos" (Professora Gabriela).*
> *"Temos livros didáticos e livros de literatura que não estão sendo usados. Um desperdício de material!" (Diretora)*
> *"Eu estava olhando aqui, são poucas crianças inscritas na biblioteca e poucas turmas têm vindo. Acho que está faltando estimular!" (Bibliotecária)*
> *"Vocês estão lendo para os alunos?" Eles estão lendo? (Coordenadora pedagógica)* (Reunião na "Escola B", 07/05/2012).

Apesar das professoras responderem que sim, nas salas observei poucos momentos destinados as práticas prazerosas de leitura, que motivassem os alunos a aprender a ler e escrever, aprofundar conhecimentos, descobrir um novo conceito, valor, informação. Além disso, na maioria das salas não havia livros e outros materiais de leitura expostos para as crianças lerem e manusearem. Questionadas sobre a possibilidade de ter um cantinho de leitura na sala de aula utilizando os livros que vieram do MEC as professoras evidenciaram várias dificuldades: *"Os alunos não cuidam, os livros somem. Sabe como é!"* (Professora Gabriela, "Escola B", 2014) *"Tem aula de tarde nessa sala, por isso não deixo nenhum livro aqui. Quando quero ler alguma coisa pego no armário."* (Professora Emília, "Escola B", 2014)

Passados três meses dessa reunião, em uma observação realizada na escola em uma das turmas do 3º ano, fui surpreendida pela professora Laura[47] que entrou na sala e disse que faria a "Hora do Conto". A professora convidou os alunos para conhecerem o espaço onde aconteceria a contação de histórias, que segundo ela: "O espaço foi criado pela escola esse ano, como um projeto da SMED". A sequência dessa atividade foi registrada no diário de campo:

> *A professora incentivou os alunos a retirar os livros na biblioteca da escola, perguntou se todos tinham carteirinha. Vários alunos exibiram contentes*

[47] O nome da professora e dos alunos ao longo da tese são fictícios e foram escolhidos aleatoriamente pela pesquisadora.

suas carteirinhas plastificadas com o livro nas mãos. Em seguida leu a história: "O gato dos sonhos" com um pouco de dificuldade, porque os alunos estavam conversando, alguns inquietos. A professora pediu que sentassem, mas não tinha lugar para todos os alunos. Então, alguns ficaram em pé e outros sentados nas almofadas e cadeiras. Tentou falar sobre a história, mas a agitação dos alunos não permitiu. Então, a professora convidou-os para ir para sala de aula. Chegando lá questionou:
"O que essa história conta? O que chamou atenção na história?" (Professora Laura)
Os alunos permaneceram em silêncio. Até que timidamente foram falando:
"O sonho do livro." (Aluna Vitória)
"Quais são os outros tipos de sonhos que podemos ter?" (Professora Laura)
"Sonho de querer alguma coisa." (Aluno Igor)
"Qual é tipo de sonho de vocês?" (Professora Laura)
"Voar de paraquedas." (Aluno Fábio)
"Queria ter uma bicicleta." (Aluna Jéssica)
"Eu queria ser policial." (Aluno Miguel)
"Eu queria ser fazendeiro." (Aluno Carlos)
"Então, vamos escrever no quadro: fazendeiro. E agora: policial." (Professora Laura)
A professora foi construindo as palavras com os alunos, escutando suas opiniões e hipóteses de escrita.
Em seguida, a professora Laura disse: "Vocês sabiam que sonhos viram realidade!"
"Eu quero saber mais dos sonhos!" (Professora Laura)
"Mariana qual seu sonho?" (Professora Laura)
"É ser médica!" (Aluna Mariana)
"E como se escreve médica Mariana?" (Professora Laura)
Os alunos imediatamente começaram a dizer:
"Ela não sabe! Ela não sabe escrever!" (Alunos)
"Tu não sabe Mariana!" (Aluna Magda)
Mariana envergonhada baixou a cabeça, sinalizando que não sabia.
A professora Laura conseguiu contornar a situação, brincando de repórter e começou a entrevistar alguns alunos:
"E seu sonho Roberto?" (Professora Laura)
"Que todas as professoras fossem embora." (Aluno Roberto)
"Por quê?" (Professora Laura)
"Por que eu ficaria em casa dormindo sem precisar vir para a escola." (Aluno Roberto)
A professora chegou perto dele conversou sobre a importância dos professores e depois alegremente disse:
"Agora quero saber um sonho legal teu!" (Professora Laura)
"Eu quero ser skatista!" (Aluno Roberto)
Como já tinha tocado o sinal a professora Laura se despediu dos alunos e a professora da turma [Fátima] retornou.
Agora vamos para a aula de Matemática e escreveu no quadro: Segue a sequência:
a) 2, 4, ____, ____, ____, ____, _____, _____, _____, 20.
b) 3, 6, ____, ____, ____, ____, _____, _____, _____, 30.
c) 4, 8, ____, ____, ____, ____, _____, _____, _____, 40
d) 5, 10, ____, ____, ____, ____, _____, _____, _____, 50.
(Diário de campo, "Escola B", 3º ano, 08/08/2014.

Tomando como base as observações realizadas durante o ano de 2014 na escola (7 observações), destaco que essa foi a única atividade de leitura que acompanhei nas turmas do 3º ano na "Escola B". Sendo assim, considero que o projeto "Hora do Conto" surgiu como uma possibilidade de aproximar os alunos de

práticas reais de leitura na escola. A alegria dos alunos com suas carteirinhas de "sócio" da biblioteca e livros nas mãos evidenciou que essa pode se constituir como uma estratégia para favorecer e qualificar as aprendizagens, considerando os altos índices de reprovação e evasão da escola.

O ciclo de alfabetização pressupõe a continuidade dos estudos, no sentido de evitar a reprovação e a evasão e, consequentemente, o compromisso com o ensino e a aprendizagem. Para tanto, a escola precisa realizar um trabalho articulado de valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, estímulo a reflexão e ao desejo de estar na escola aprendendo, a promoção de situações de interação que promovam aprendizagens, através da diversificação de estratégias didáticas e de um efetivo acompanhamento (dos progressos, dificuldades e avanços) dos alunos ao longo do ciclo. Evitando assim, que os alunos, a exemplo de Mariana, aluna do 3º ano da "Escola B" concluam o ciclo de alfabetização sem estar alfabetizados.

Nesse sentido, "é fundamental que a questão da flexibilização do tempo nos ciclos não seja confundida com a esperança de que a criança um dia aprenda ou "amadureça"" (JACOMINI, 2010, p. 53). Se a escola não criar condições diferenciadas para garantir a alfabetização dos alunos, ela não vai aprender porque tem mais tempo para fazê-lo, o tempo maior está associado a procedimentos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem (Idem, 2010).

Na política de ciclos (pedagogia invisível) destina-se mais tempo para a aprendizagem através do afrouxamento das regras de sequenciamento e compassamento. Afinal, se os alunos aprendem de formas diferentes, terão tempos de aprendizagem distintos e ritmos de trabalho diferenciados. No entanto, o trabalho pedagógico realizado nas duas escolas investigadas apresentou algumas variações.

Figura 14

Na "Escola A", a professora Alice conduziu um trabalho com seus alunos no decorrer do 1º e 2º ano caracterizado pela fraca classificação do tempo e do espaço. As salas de aula nesses dois anos foram organizadas em grupo (duplas, pequenos e grandes grupos), para que os alunos realizassem as atividades de

forma compartilhada, o que favoreceu a troca de aprendizagens e descobertas. Conforme a professora:

> *Eu organizo os grupos assim. Por vezes eu faço as atividades para os pré-silábicos em um grupo, silábicos em outro, e assim vai, mas eu nunca digo que são atividades diferentes. Eu digo sempre que é um jogo. E aí em outro momento, eu misturo os grupos e aquele que não estava conseguindo recebe ajuda do colega do lado e eles vão avançando na troca.*
> *Nossa turma trabalha muito em grupo. Vou fazendo o acompanhamento e aquela criança que tem um ritmo menor eu procuro dar um olhar diferenciado, fazendo atividades diferentes para ver se ela consegue chegar no ritmo dos outros, mas eu procuro não interferir no ritmo que a turma já está , por que aí eu penso que eu desfavoreceria um maior número de crianças e prejudicaria as aprendizagens.* (Professora Alice, "Escola A", 2016)

Para organização dos agrupamentos a professora reuniu os alunos que estão em níveis mais próximos de conceitualização da leitura e da escrita, para que troquem ideias e tirem proveito de dúvidas mais comuns. Além disso, a circulação dos alunos entre os grupos foi permitida e estimulada pela professora e os alunos que estão alfabetizados são monitores, orientando os colegas nos grupos da sala de aula. Conforme a professora Alice: *"Os alunos vão circulando para pedir materiais, trocar ideias e aqueles que já estão alfabetizados são monitores dos demais. Eles adoram!"* (Professora Alice, "Escola A", 2016).

Para acompanhar o trabalho e produção dos alunos a professora planejou atividades diferenciadas e fez intervenções individualizadas nos pequenos grupos, considerando o ritmo de aprendizagem para a promoção de suas aprendizagens. Segundo a professora: "(...) *eu faço as intervenções nos pequenos grupos, porque o geral não me dá um panorama melhor. Então, eu explico pra toda turma, mas centro nos pequenos grupos e nos alunos"* (Professora Alice, "Escola B", 2016). Sendo assim, o enquadramento do compassamento era fraco, caracterizado pela inclusão de tarefas diversificadas de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos ou grupo de alunos.

Na turma do 3º ano da professora Bianca ("Escola A") o espaço era fortemente classificado, já que geralmente as crianças sentavam em filas e em alguns momentos, havia trabalhos em grupo. Por outro lado, o enquadramento do compassamento e da relação professora-alunos era mais fraco, caracterizado pela preocupação da professora com os alunos que apresentavam dificuldades de

aprendizagem e/ou alguma deficiência e com o ritmo de trabalhado dos alunos, conforme registrei no diário de campo:

> *"Hoje vamos fazer um trabalho em grupo. Será uma pesquisa sobre o que é possível comprar no valor de R$ 10,00. Vocês vão usar encartes." (Professora Bianca)*
> *A professora foi organizando a turma em cinco grupos (ela determinou quais eram os alunos que iam compor cada grupo). Quatro grupos ficaram com 4 alunos e um grupo com 2 alunos. Esse último grupo foi composto por dois alunos com necessidades educativas especiais.*
> *Dessa forma, enquanto os grupos começaram a realizar a atividade com autonomia a professora se dirigiu ao grupo menor e explicou a atividade diferenciada que havia preparado, dentro da mesma proposta da turma, ou seja, o trabalho com o sistema monetário.*
> *A professora foi passando nos grupos incentivando, dando dicas e exigindo um trabalho bem feito. À medida que os grupos foram concluindo, a professora foi explicando a próxima tarefa. Sendo assim, solicitou que os alunos recortassem dos encartes frutas que poderiam ser usadas em uma sala de frutas e do outro lado da folha produtos que os alunos gostam.*
> *Em seguida, a professora mostrou a atividade de um grupo e disse:*
> *"Agora estamos trabalhando Ciências: alimentos saudáveis, produtos naturais e industrializados." (Professora Bianca)*
> *Eu fui circulando nos grupos e colaborando com a professora. Ela se aproximou e disse: "Nessa aula eu quero trabalhar com o dinheiro mais próximo da realidade dos alunos, trabalhar em grupo, para que respeitem as diferentes opiniões e troquem ideias; trabalhar a diferença entre bom (o que faz bem para a saúde) e o que é gostoso."*
> *A professora me explicou também: "Alguns grupos são mais rápidos, outros demoram mais e precisam de mais ajuda e outros necessitam de atividades diferenciadas. Eles conseguem, no ritmo deles." (Professora Bianca)*
> *Para finalizar, pediu aos alunos que apresentassem oralmente o trabalho e falou sobre a importância das frutas. (Diário de campo, "Escola A", 3º ano, 17/11/2014)*

A professora Bianca atendeu a toda a turma, destinando mais tempo para aqueles alunos que tinham mais dificuldade e necessitavam de uma intervenção mais efetiva durante a realização das atividades. Buscou direcionar o planejamento para todos através de uma proposta "mais aberta" para que os alunos produzissem de acordo com as suas possibilidades cognitivas e fossem avançando com a colaboração dos colegas do grupo.

A relação das professoras Alice e Bianca com seus alunos indicou um discurso regulador mais implícito no qual as professoras, na maioria das situações, combinam e retomam junto com o grupo as normas e regras de convivência de forma dialogada. Nessas turmas (1º, 2º e 3º ano) o enquadramento da relação professora-alunos era mais fraco, os processos de exclusão menos demarcados e as crianças com dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais foram atendidas de forma diferenciada, com maior respeito e atenção. Essas

relações entre professoras e alunos ao longo do ciclo da mesma escola evidenciam o potencial de uma comunicação mais aberta na prática pedagógica, tanto entre professoras-alunos e aluno-aluno.

Figura 15

Na “Escola B”, (turmas do 1º e 2º ano) o espaço era fracamente classificado, as crianças sentavam em pequenos grupos e em outras disposições organizadas pela professora (dois grandes grupos, círculo, etc.). A partir dessa organização os alunos puderam realizar as atividades com a colaboração dos colegas, emprestar materiais e participar de jogos em equipes, conforme o fragmento de uma aula registrada no diário de campo:

> *(...) Na continuidade da aula a professora propôs a turma o jogo da forca, perguntando aos alunos como seria a organização dos grupos. “Vocês preferem grupos misturados de meninos e meninas ou grupo separados?” Assim, explicou que a escolha seria por votação. Na votação a proposta de grupos separados venceu. Contudo, o aluno Diego pediu para ir para o grupo das meninas. A professora consultou o grupo e o colega foi aceito.*
> *Depois que os grupos estavam constituidos e organizados a professora explicou as regras: “Cada grupo pode falar uma letra de cada vez, mas a escolha é do grupo, por isso o grupo se junta, chega em um acordo e diz a letra; quando a palavra estiver com três letras a professora dá uma pista para cada grupo; se o grupo dizer a palavra e estiver errada o ponto é do outro grupo.”*
> *A professora Daniela dividiu a turma em três equipes: A (meninos) B (meninas e o Diego) e C (Pesquisadora e professora Daniela). Assim, brincamos todo tempo com a possibilidade de vencermos o jogo.*
> *A primeira palavra do jogo foi pirulito, descoberta na primeira pista pelas meninas. Na sequência foram: pagode, armário e sobremesa. Cada palavra descoberta e o respectivo ponto ao grupo, foi festejado com muita animação* (Diário de campo, “Escola B”, 2º ano, 30/11/2013)

Essa atividade foi muito significativa para a turma, pois possibilitou a troca de ideias entre os alunos, o confronto de diferentes hipóteses de leitura e escrita, além da cooperação e da alegria.

Em contrapartida, nas turmas do 3º ano (Professoras: Emília, Fátima e Gabriela), o espaço era fortemente classificado, os alunos sentavam em fileiras e tinham poucas oportunidades de trocar conhecimentos e realizar atividades partilhadas. Nessas turmas as atividades foram propostas de forma idêntica, potencializando as diferenças nas aprendizagens entre os alunos que “sabem” e

aqueles que “não sabem”, marcados pelo enquadramento forte do compassamento. Sendo assim, os alunos com mais dificuldades ficavam excluídos do processo de aprendizagem, esquecidos em suas mesas sem intervenção docente e possibilidade avanço.

A respeito da relação professora-alunos, diferentes padrões foram observados. Em duas turmas, o discurso regulador era mais implícito (enquadramento interno fraco), os professores procuravam mediar os conflitos e retomar as normas de conduta através do diálogo. Nas outras três turmas, o discurso regulador foi mais explícito (enquadramento interno forte) configurando um controle mais efusivo da disciplina, através de repreensões aos alunos em tom de voz alto e palavras agressivas, conforme registrei no diário de campo:

> *Cheguei a “Escola B” no dia 30 de outubro de 2013, às 7h e 30min. A aula começou com a cópia de exercícios do dia anterior, pois alguns alunos não tinham conseguido concluir. Em seguida a professora chamou a participação dos alunos na frente da sala pedindo que formassem a quantidade 10, organizando-se em grupos. Mas alertou: “Não vou explicar como vocês tem que se organizar”. Os alunos foram indo a frente aos poucos, até que a professora pediu que contassem. Tinham 9 alunos, então ela disse: “Mais um aluno!” Então, eles formaram um grupo para representar 10.*
> *Na sequência fizeram atividades sobre dezena e unidade até chegar ao numeral 19. Nesse meio tempo os alunos foram chamados para a merenda (9h e 10min). No retorno a sala fomos (eu e a professora) auxiliando os alunos. A professora também retomou cada atividade no quadro, solicitando a participação dos alunos. Durante a realização das atividades ficou evidente que a maioria dos alunos ainda não tinham compreendido a noção de dezena, outros ainda não identificam os numerais de 11 a 19 e alguns (3 alunos) não identificam nenhum numeral.* ***Além disso, os alunos que não conseguiam entender e realizar a atividade eram chamados a atenção de forma ríspida e, alguns cadernos foram corrigidos de caneta vermelha, impedindo que o aluno pudesse refazer a atividade. Um aluno em especial, ficou com o olhar perdido, decepcionado com ele mesmo. Foi uma cena muito triste! Muito triste mesmo!! Depois disso, fui até o grupo do aluno e ajudei-o a realizar as próximas atividades.***
> *A professora evidenciou um grande descontentamento pelas respostas dos alunos e pelo trabalho com a turma. Diversas vezes ela disse: “Assim a gente perde a paciência!” “Olha! Dá vontade de levantar e sair correndo!” “O ano que vem eu já disse! Quero quarta série! Isso é muito desgastante!” (Diário de campo, “Escola B”, 2º ano, 30/10/2013)*

As professoras constantemente interrompiam as aulas em função das brigas e desentendimentos entre os alunos, encaminhando-os muitas vezes para a direção da escola como medida punitiva. Havia nessas turmas limites fortes entre o espaço da professora e o espaço dos alunos e a comunicação entre professoras-alunos e aluno-aluno era muitas vezes fechada, sem espaço para a interlocução.

As repreensões verbais, os olhares e gestos agressivos nessas três turmas foram percebidos em várias situações: em sala de aula, durante a merenda no refeitório, na organização das filas e deslocamento dos alunos na escola. O fragmento da aula da professora Daniela (2º ano), da "Escola B", evidencia um discurso regulador explícito que incute nos alunos a ideia de que eles são incapazes de aprender.

> *(...) a professora Daniela propôs um desafio valendo um bombom. "Só vai ganhar o bombom quem acertar**! Na turma da tarde do primeiro ano uma menina acertou que é irmã desse colega aqui da aula, mas com vocês eu nem comprei o bombom. Acho muito difícil alguém acertar!"** Então, o desafio é o seguinte: "O número 11 é formado por dois números 1. Esses dois números tem o mesmo valor? Sim, não e por quê?"*
> *A professora mostrou no quadro o número 11, circulando-o e no quadro valor do lugar, chamou a atenção dos alunos para as quantidades na casa da dezena e da unidade. Depois, perguntou de outro jeito, se referindo ao número 11: "Eles valem a mesma coisa?"*
> *A professora continuou explicando: **"Não pode responder ainda! Tem que pensar! Nesse momento não pode trocar ideia! É individual!** Quem acha que vale a mesma coisa vai lá para frente da sala de aula, quem acha que eles não valem a mesma coisa vai para o outro lado da sala de aula."*
> *Os alunos foram aos poucos para frente da sala confirmando a primeira possibilidade, nenhum aluno arriscou que os dois números pudessem ter valores diferentes.*
> *Daniela verbaliza a sua decepção com a turma**: "Eu não acredito! Toda essa explicação não adiantou de nada! Vocês não pensam gente! Vocês não pensam! Eu não falei! Para que comprar o bombom se vocês não prestam atenção!"** Em seguida pediu que todos sentassem e seguiu a explicação: "Se esse quadro valor do lugar fosse o dinheiro de vocês. Vocês preferiam gastar uma nota de 10 reais ou de 1 real?" Alguns alunos disseram um real, talvez porque é um valor menor que eles tem mais facilidade de ter em mãos para gastar. **A professora alterou a voz e de forma ríspida explicou novamente.** Nesse momento, me levantei e alcancei para ela uma nota de dez reais e uma moeda de 1 real para facilitar a compreensão dos alunos, porém alguns ainda tiveram dificuldade de entender (Diário de campo, "Escola B", 2º ano, 30/10/2013).*

Esse mecanismo utilizado pelas professoras (discurso regulador explícito) inscreve os alunos em percursos escolares de desempenho desiguais e, ao longo da escolaridade, essas diferenças na maioria das vezes aumentam, potencializando o processo de exclusão dos alunos. Segundo Dubet (2003), essas trajetórias escolares são mais ou menos desvalorizadas no interior de uma hierarquia extremamente rígida, que impede quase por completo a ascenção a carreiras honrosas ou prestigiadas.

Sendo assim, é preciso inverter essa lógica de insucesso escolar, considerando a escola e a sala de aula como espaço/tempo de interação. Nela a relação dialógica entre professores e alunos produz interações sociais que levam ambos a refletir e aprofundar seus conhecimentos.

Partindo dessa compreensão, entendo conforme Araújo (2010), que a aula é constituída no encontro entre as subjetividades, contrapondo a visão de “aula dada”, como se existissem, no processo de ensino e aprendizagem, atores com papéis principais e outros coadjuvantes. Isso significa que a interação entre a professora e os alunos é essencial à prática pedagógica, caracterizada por relações de comunicação abertas e limites fracos entre o espaço da professora e os espaços dos alunos, considerando a mediação como ação que possibilita a atividade desses sujeitos de forma ativa e dialógica.

5.1.3 – Prática pedagógica

A organização da prática pedagógica no ciclo de alfabetização versa sobre a ação docente que envolve tanto a previsão de atividades didáticas a partir de objetivos de ensino-aprendizagem quanto o direcionamento dessas atividades; mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado ao processo. Desse modo, é necessário considerar, nos planejamentos, formas diversificadas de organização do ensino através de projetos, sequências didáticas, saídas de campo ou outras atividades. Essas formas de organização do trabalho docente devem ser estruturadas a partir de práticas que contemplem e articulem os saberes dos alunos e as diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, torna-se essencial que a escola considere e valorize os saberes dos alunos integrando-os aos saberes escolares. Segundo Vianna e Santos (2015 b) esses saberes escolares não são somente os conteúdos que fazem parte do currículo de cada componente curricular, mas também, e em conjunto, as discussões de procedimentos, práticas e habilidades desenvolvidas para a vivência cotidiana, importantes para a construção de um aluno e de um ser humano que se propõe a aprender ao longo da vida.

Conforme as orientações do PNAIC que fundamentam a proposta do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas, para que as propostas de "ensinoaprendizagem" façam sentido para as crianças, elas necessitam ser pensadas e organizadas em função do que as crianças sabem, desejam e necessitam aprender. Por isso, repensar as formas de organização do trabalho pedagógico torna-se importante na alfabetização e requer pensar a sala de aula, a escola, como espaços dialógicos. Além disso, é preciso considerar os alunos como sujeitos de direitos de aprendizagem em cotidianos escolares, permitindo-lhes a participação nos rumos de seu processo educativo, assegurando-lhes lugar de protagonistas ou de autores durante esse processo, pois, só assim, deixam de ser objetos de situações de "ensinoaprendizagem" pensadas somente pelos professores (BRASIL, 2015 a).

Na "Escola A" observei que a prática pedagógica das professoras Alice e Bianca estava voltada ao planejamento partilhado enriquecido pelos olhos vibrantes dos alunos, seus pensamentos inquietos e pelo ritmo pulsante da sala de aula que trazia vida e desejo de aprender. Os pensamentos dos alunos saltavam pela boca no desejo de expressar suas ideias, dúvidas e emoções. Esse "movimento" era escutado, sentido e acolhido pelas professoras e assim, os alunos foram junto com os colegas aprimorando seu processo de aprendizagem. O fragmento retirado do diário de campo mostra um pouco desse "movimento" direcionado ao aprender:

Figura 16

A professora convidou a turma para a rodinha da história e disse: "Vamos passar esse instrumento de mão em mão para ver se a areia não vai sair. Enquanto passava um aluno disse: "Estamos passando igual a um relógio" e outro complementou: "Estamos passando como os ponteiros."

Professora: "O nome disso é ampulheta. Todo mundo lembra?"
Crianças: Sim!
Professora: "Vamos continuar trabalhando com o relógio, com o tempo." E continuou perguntando: "Quantas horas têm o dia? Quantas horas têm o ano? Quantos dias têm a semana? Quantos dias têm um mês geralmente?
Os alunos responderam as perguntas com tranquilidade, um ajudou o outro a responder, complementando as respostas. Em seguida, a professora perguntou: "Lembram o nome dos meses?" Para ajudar os alunos mostrou o calendário.

Após, apresentou a história "Contando com o relógio" e ao longo da mesma foi fazendo algumas perguntas aos alunos: "Esse relógio só tem um ponteiro. Como se sabe as horas?" As crianças rapidamente responderam: "É que um ponteiro está escondido!" Animado, o aluno Lucas candidatou-se para marcar 8 horas no relógio da aula.

Figura 17

A professora aproveitou para perguntar: "Quantos minutos tem uma hora?" Os alunos responderam: "60 minutos". A aluna Catarina também deu a sua contribuição: "Com o relógio dá para ver a hora e com ampulheta da para ver o tempo."
Na sequência da aula fez algumas perguntas aos alunos, a professora foi lendo e os alunos completando oralmente. Depois, registrou no quadro.
Professora: "Como posso registrar esse horário?" (06:00 – 6 horas)
Professora: "Como a gente representa meio-dia?"
Professora: "Quantas horas tem um dia?"
Os alunos foram respondendo e em alguns momentos a professora precisou explicar novamente. Depois retomou com os alunos e sistematizou as informações no quadro. para que fizessem novamente simulações de horas importantes do dia no relógio confeccionado pelos alunos com ajuda da professora.
Professora: "E aqui na escola como organizamos o nosso tempo?"

Figura 18

Crianças: "Com o tempo!" E a professora concluiu: "E também com a nossa rotina."
No restante da aula os alunos confeccionaram um relógio com ajuda da professora (cada fez o seu colado em CD e utilizando uma bailarina para os ponteiros se movimentarem). Depois, simularam situações cotidianas envolvendo tempos significativos para eles (hora de: brincar, da história, do recreio, etc.) (Diário de Campo, "Escola A", 2º ano, 09/08/2013)
(Diário de campo, "Escola A", 2º ano, 08/08/2014)

A respeito da sua prática pedagógica e da valorização dos conhecimentos e saberes dos alunos a professora Alice comentou: *"Eu procuro sempre saber dos alunos o que eles sabem do assunto que estamos estudando para poder aprofundar, para não cair na mesmice de trabalhar com eles algo que não tenham nem ideia do que seja."* E complementou: *"Eu aproveito as ideias deles no meu plano de aula, porque o planejamento é flexível, mas na verdade ele é vazio, eu vou enchendo ele daquilo que eles vão me trazendo."* (Professora Alice, "Escola A", 2016).

O “planejamento vazio” mencionado pela professora articula os interesses, as contribuições e as situações imediatas. Segundo Guedes-Pinto et al. (2007), há dois tipos de planejamentos. Um “cheio”, elaborado previamente, contendo os objetivos, os conteúdos e as estratégias didáticas para cada ano e um “vazio” que contempla os imprevistos trazidos pelos alunos ou pela própria professora.

Na perspectiva de trabalho dessa professora ela mobiliza o grupo através de um *“(...) apanhado prévio, uma conversa, um jogo, uma brincadeira.”* (Professora Alice, “Escola A”, 2016). Para além disso, decide, sistematiza, realiza interferências e retoma o seu planejamento para que os alunos avancem no domínio do conhecimento escolar. Nesse sentido, articula o planejamento “cheio” e “vazio” permitindo a incorporação de assuntos e acontecimentos relevantes ao grupo, sem cair no espontaneísmo que a falta de planejamento produz.

Dessa forma, as relações entre conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos são levadas em consideração, tendo como ponto de partida o que os alunos sabem para avançar para conhecimentos e competências mais complexas. Nesse caso, os conhecimentos que os alunos possuem serviriam como um meio para atingir maior nível conceitual, garantindo uma aprendizagem significativa (GALIAN, 2011).

A prática pedagógica das professoras Alice e Bianca possui características favoráveis à aprendizagem e uma preocupação efetiva com o aprendizado de todos os alunos. Assim, valorizam os saberes dos alunos e intensificam o trabalho em sala de aula visando a sua qualificação. Contudo, considero que a exigência conceitual ainda pode ser melhor explorada pelas professoras, em termos de aprofundamento dos conhecimentos que são valorizados pela comunidade científica e sociedade em geral.

Esse trabalho é exigente e requer do professor domínio teórico metodológico, articulação de conhecimentos entre as diversas áreas do saber e um planejamento consistente, já que as turmas são heterogêneas em relação aos ritmos, estilos de aprendizagem e níveis de conceitualização e necessitam de um docente extremamente preparado para tal contexto.

Sendo assim, essas professoras sentem que estão a caminho, dispostas a qualificar as suas práticas e o processo de ensino-aprendizagem, revendo conceitos para ampliar seu repertório didático acerca do ensino. Segundo as professoras*:*

“Sempre tenho o que melhorar na prática, posso fazer dez cursos, mas nunca vai ser o suficiente, as crianças estão mudando muito e a escola tem que acompanhar.” (Professora Bianca, “Escola A”, 2014). *“Eu procuro nas formações, nessa do PNAIC especialmente, ver o que os outros professores estão fazendo, o que está dando certo e o que está dando errado na minha prática.*” (Professora Alice, “Escola A”, 2013).

Na “Escola B” as professoras também questionavam e ouviam as opiniões dos alunos, mas não aproveitavam esse repertório de saberes em suas aulas. Saberes que são fruto de suas vivências e interações em diversos ambientes fora da escola. Além disso, em alguns momentos as crianças ficavam emudecidas e apáticas diante das perguntas das docentes, algumas com medo do errar e de ser motivo de risada diante da turma, conforme o trecho do diário de campo a seguir:

> *(...) A professora perguntou aos alunos sobre o que haviam realizado na aula passada, pedindo que olhassem para o cartaz do quadro valor do lugar que já estava afixado na sala de aula quando cheguei para fazer a observação.*
> *Professora: O que nós fizemos ontem?*
> *Aluno Gabriel: Coisa de conta!*
> *Professora: Coisa de conta?*
> *Melissa: Números*
> *Professora: O que dos números?*
> *(Silêncio completo na aula, crianças trocam olhares, mas ninguém responde).*
> *A professora se vira para mim e diz**: “No plano do ano passado constava que sabiam até o 99, mas não compreendem nem a noção de dezena. Então, tive que retomar um passo para frente e dez para trás.***
> *Em seguida, foi chamando os alunos até compor 9 unidades no quadro valor do lugar. Entre estes chamou a aluna Verônica, que já tem 53 faltas (até o dia 2 de outubro) solicitando que colocasse e retirasse o material concreto seguindo as suas orientações.*
> *Um aluno gritou: “Ela não sabe! Nem adianta chamar ela!” (Risos)*
> *A aluna conseguiu realizar as atividades com a ajuda da professora.*
> *Os alunos cochichavam entre eles: “Ela acertou! A guria acertou! Eu não acredito!” (Diário de campo, “Escola B”, 2º ano, 02/10/2013)*

Ao referir-se ao planejamento a professora utilizou a expressão *“(...) tive que retomar um passo para frente e dez para trás”* relevando uma abordagem de ensino contrária à proposta do ciclo de alfabetização, já que esta propõe a progressão das aprendizagens, considerando que um determinado conhecimento pode ser introduzido em um ano e aprofundado nos anos seguintes do ciclo de alfabetização na perspectiva de ensino em espiral, ou seja, as temáticas/conteúdos abordados vão sendo introduzidos, aprofundadas e consolidados ao longo do 1º ao 3º ano.

Nesse sentido, a “Escola B” possui no seu plano de estudo a organização dos conteúdos ao longo do ciclo de alfabetização, contudo observei em todas as turmas do 1º ao 3º ano, que as professoras implementavam um trabalho com baixo nível de exigência conceitual, limitando os alunos às competências investigativas de nível baixo, através de atividades de cópia, memorização e exercícios de fixação que não possuem encadeamento e, portanto, não despertam o interesse e desejo de aprender.

No fragmento do diário de campo apresentado acima, a professora Daniela, do segundo ano, retomou o trabalho do ano anterior desconsiderando as aprendizagens dos alunos, reiniciou o trabalho da disciplina de Matemática a partir da numeração de 1 a 10 e da compreensão de dezena. A sequência da numeração “10 ao 19” só foi observada no final do mês de outubro (30/10/2013) e a sequência do trabalho avançou pouco até o final do ano, embora no plano de estudos da escola houvesse a indicação que a numeração fosse até o número 999.

Nesse período as crianças poderiam estar realizando práticas que mobilizassem diversos conhecimentos matemáticos, atividades de leitura, escrita, discussão e resolução de problemas e levantamento de hipóteses, que colaboraram para desenvolver o pensamento matemático e a capacidade de comunicação. Contudo, a falta de um planejamento articulado entre as professoras do ciclo e o conhecimento das trajetórias de aprendizagens dos alunos são alguns dos problemas enfrentados na “Escola B”, pois já que a natureza da proposta de ciclos é complexa, são necessárias ações e um comprometimento de toda a escola.

Na perspectiva de trabalho dessas professoras, a aprendizagem é concebida como algo cumulativo e linear, com a somatória de pequenas “porções” de conhecimento adquirida aos poucos, que está associada à pedagogia visível (escola seriada), através de um enfoque tradicional de ensino,

> cujo papel do professor pode se limitar a seguir uma progressão sistemática de definições e exercícios, apresentando aos alunos os conteúdos, como os números, passo a passo, etc. A aprendizagem entendida como o processo, em doses “homeopáticas”, da aquisição de conteúdos mais simples para os mais complexos, evidencia a ideia de um aluno desprovido de conhecimentos prévios, de capacidade intelectual e alienado em relação ao contexto sociocultural exterior aos muros da escola. Neste enfoque, pensa-se que o treinamento é o mais importante e que as noções numéricas são construídas por meio exaustivo da repetição e memorização (VECE et al., 2014, p. 56).

De acordo com o caderno de formação do PNAIC a alfabetização matemática como iniciação ao mundo da leitura e da escrita aritmética contempla as primeiras construções do conceito de número, da aquisição da representação numérica do sistema decimal e, além disso, de outros conteúdos matemáticos como as operações, grandezas e medidas e a própria geometria. No entanto, os autores alertam que existe nas escolas um tratamento hierarquizado para ensinar os números, associada a ideia de pré-requisito e que desconsidera, em parte, as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Embora se saiba que exista uma graduação e complexidade das aprendizagens existem muitas amarras comumente observadas na prática do ensino de Matemática. Por exemplo, trabalhar primeiro apenas os números menores que 10, depois os menores que 100, depois os menores que 1.000, etc. (BRASIL, 2014 c).

As professoras do ciclo de alfabetização da “Escola B” participaram da formação de Matemática do PNAIC, mas agregaram poucos conhecimentos teóricos metodológicos a sua prática. Aspectos importantes como a articulação entre as diversas áreas do saber e entre os eixos (Números e Operações, Pensamento Algébrico, Geometria, Grandezas e Medidas, Educação Estatística), a resolução de problemas e os jogos matemáticos não tiveram “eco” no cotidiano escolar. Em algumas turmas acompanhei as professoras utilizando o quadro valor do lugar, o ábaco e outros materiais de contagem.

A formação continuada entre pares e a continuidade dos estudos por parte das professoras constitui-se como uma alternativa para elevar competência científica dos professores, isto é, uma proficiência no conhecimento científico e nas competências investigativas que, segundo os estudos das pesquisadoras portuguesas Morais et al. (2004), é condição para o sucesso dos alunos nas competências complexas. Além disso, os resultados apontam que o efeito da prática pedagógica pode se sobrepor ao efeito do nível sócio econômico familiar dos alunos, mesmo quando os conhecimentos científicos são mais elevados.

Sendo assim, as autoras indicam que não há necessidade de reduzir o nível de exigência conceitual no processo de ensino-aprendizagem para que todas as crianças sejam bem sucedidas na escola e sugerem uma pedagogia mista como a mais favorável para uma aprendizagem de sucesso aos níveis científico, social e afetivo.

5.1.4 – Avaliação

Os documentos que norteiam o ciclo de alfabetização se contrapõem a uma concepção de escola seletiva na qual a avaliação possui o objetivo de medir resultados finais em detrimento da aprendizagem. Nesse sentido, a concepção de avaliação no ciclo de alfabetização parte da defesa da não repetência, considerando o processo avaliativo não como instrumento de exclusão, mas caracterizando-o como contínuo, inclusivo, regulador, prognóstico, diagnóstico, emancipatório, mediador, qualitativo, dialético, dialógico, informativo e formativo (BRASIL, 2012 e).

Para tanto, o princípio fundamental da ação pedagógica é o princípio de inclusão, nesse caso, uma avaliação inclusiva que favorece as aprendizagens e não legitima as desigualdades perversas que, servem na maioria das vezes para a segregação e a competitividade. Assim, a avaliação precisa ser encarada como uma forma de compreender o que os alunos já sabem ou precisam saber sobre determinados conhecimentos escolares, para planejar uma ação educativa que possa contribuir no processo de construção do conhecimento.

Essa ação educativa necessita de uma estruturação de toda a escola, através de um currículo organizado, tendo em vista critérios avaliativos definidos e instrumentos de avaliação diversificados que considerem o processo de aprendizagem e não apenas o produto final. Contudo, o rompimento com as práticas de repetência e evasão, não garantem por si só o êxito das aprendizagens. São necessários mecanismos e estratégias de acompanhamento e intervenção para que os alunos avancem por meio de progressões e sucessões necessárias para o aprofundamento dos conteúdos de cada ano.

Sendo assim, a avaliação possui uma função formadora e representa uma importante fonte de informação para a formulação de práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, duas dimensões têm sido associadas às ações avaliativas: a dimensão técnica ou burocrática e a dimensão formativa ou continuada. A primeira tem como função a regulação dos períodos dos tempos escolares, apresentando um caráter classificatório, somativo, controlador, com objetivo de certificação ou de atendimento ao registro formal exigido pela escola ou pelo sistema de ensino. A segunda tem uma função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, capaz de indicar os

níveis de aprendizagem, as dificuldades dos alunos e as intervenções necessárias a aprendizagem (BATISTA, et al., 2007).

A avaliação proposta pela SMED no ciclo de alfabetização na maioria das escolas congrega essas duas dimensões. No 1º e 2º ano está articulada com uma dimensão formativa ou continuada, através da realização dos pareceres descritivos. Possui função diagnóstica, processual e qualitativa, capaz de indicar o processo de alfabetização do aluno, suas dificuldades, as aprendizagens consolidadas e as estratégias de intervenção necessárias ao avanço. Nesse sentido, envolve sistemas mais abertos de avaliação que permite o acompanhamento e orientação das aprendizagens dos alunos e não apenas um registro formal. Por outro lado, no 3º ano a avaliação possui uma dimensão mais técnica ou burocrática marcada pela regulação dos tempos escolares, com caráter classificatório e somativo. Envolve um sistema mais fechado de avaliação, dominante na tradição escolar, que transcreve o processo de aprendizagem em notas e resultado qualitativo, determinando a aprovação ou retenção dos alunos no final do ciclo.

Contudo, as escolas da rede municipal também podem gestar propostas próprias, desde que amparadas pelo Regimento Escolar da instituição. Atualmente, segundo a Gestora da SMED, tem uma escola no campo e uma urbana que em todo o Ensino Fundamental a avaliação ocorre através de parecer descritivo. Nesse caso, pode ser somente o parecer ou avaliações e parecer, considerando a necessidade e a organização da escola.

Segundo Batista (2007, p. 14) a conciliação dessas duas dimensões da avaliação – a burocrática e a pedagógica – é uma tarefa árdua, que exige a permanente reavaliação do sistema e de cada projeto institucional, quanto aos mecanismos de certificação e, por outro lado, aos mecanismos processuais e formativos. “A construção de instrumentos mais sensíveis, nessa perspectiva, somente poderá ser implementada pelos próprios agentes das ações pedagógicas, não podendo ser previamente definida como prescrição rígida”.

Na dimensão formativa ou continuada temos duas ações avaliativas importantes: o diagnóstico e monitoramento. A respeito da avaliação diagnóstica ela pode ser utilizada tanto no início do ano letivo, durante e no final do referido período, já que tem o objetivo de conhecer cada criança e toda a turma em relação ao seu desempenho durante o processo de aprendizagem e à identificação de suas

hipóteses, dificuldades e descompassos em relação às metas esperadas. O monitoramento significa o acompanhamento e intervenção na aprendizagem, para reorientar o ensino e resgatar a oportunidade de aprender.

Na “Escola A”, a professora Alice realizou com seus alunos várias avaliações diagnósticas de forma individualizada ao longo do ano letivo (1º ano). De posse dessas fichas (Anexo D) a professora analisa os níveis que os alunos estão em relação ao processo de apropriação da escrita, pois segundo as investigações realizadas Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999)[48], a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e que a criança, antes de chegar à escola, possui ideias ou hipóteses sobre a escrita, descrevendo os estágios linguísticos[49] que percorre até a aquisição da leitura e da escrita.

Dessa forma, no primeiro semestre letivo de 2012, havia cinco alunos pré-silábicos, nenhum aluno silábico, seis alunos silábico-alfabéticos e três alunos alfabéticos. Além destes, dois alunos não realizaram a referida avaliação, um estava doente e o outro negou-se a participar. Esse último aluno, segundo a professora, possui síndrome de down e está em processo de desenvolvimento de sua comunicação e integração com o grupo, aspecto que vem sendo estimulado pela escola e família. Durante o ano a professora fez outras avaliações diagnósticas para acompanhar os progressos e impasses dos alunos durante o processo de alfabetização.

[48]Em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, por um viés psicolinguístico, partiam da premissa piagetiana que todo conhecimento possui uma gênese. A pesquisa envolveu entrevistas individuais com 108 crianças argentinas de 4 a 6 anos, classificadas como de classe baixa ou classe média, com a utilização do método clínico inspirado em Jean Piaget (PICCOLI e CAMINI, 2012).

[49]De acordo com a psicogênese da língua escrita as crianças perpassam as seguintes fases ou etapas: *pré-silábica:*a criança ainda não compreende que existe relação entre a escrita e a pauta sonora, podendo usar letras, pseudoletras, números, rabiscos e até mesmo desenhos para escrever; *hipótese silábica:*a criança estabelece uma correspondência entre a quantidade de letras utilizadas e a quantidade de sílabas orais das palavras, podendo usar letras com ou sem valor sonoro convencional; *hipótese silábico-alfabética:*a criança começa a perceber que uma única letra não é suficiente para registrar as sílabas e recorre, simultaneamente, às hipóteses silábica e alfabética, isto é, ora usa apenas uma letra para notar as sílabas orais das palavras, ora utiliza mais de uma letra, estabelecendo relação entre fonema e grafema; *hipótese alfabética:*a criança compreende que se escreve com base em uma correspondência entre sons menores que as sílabas (fonemas) e grafemas. Nesta hipótese, o aprendiz passa a compreender que, para cada som pronunciado, é necessário uma ou mais letras para notá-lo, mesmo que, inicialmente, ainda não tenha se apropriado de muitíssimos casos de regularidade e irregularidade da norma ortográfica (BRASIL, 2012c).

De posse das informações sobre os níveis de leitura e escrita dos alunos a professora reorganizava o seu planejamento no intuito de propor outras abordagens e estratégias de ensino, tendo como foco de seu trabalho as dificuldades dos alunos, mesmo diante da organização curricular da escola que previa conteúdos e objetivos a serem desenvolvidos. De acordo com a professora: "*Eu sempre procuro observar qual a maior dificuldade, independente dos objetivos a serem atingidos. A dificuldade agora está onde? Na pontuação. Não é conteúdo! Não, não é, mas aqui que vou centrar."* (Professora Alice, "Escola A", 2016*).*

Para que os alunos pudessem avançar em seus aprendizados, a professora propunha atividades diferenciadas de acordo com os níveis de conceitualização da escrita e realizava intervenções nos pequenos grupos. Na rotina da aula sempre havia momentos em que os alunos liam suas produções e a alfabetizadora imediatamente solicitava, se necessário, que os alunos retomassem aspectos no texto ou nas atividades propostas.

O monitoramento do processo de aprendizagem foi realizado pela professora Alice no 1º e 2º ano, contudo, observei que a partir das formações do PNAIC sobre a proposta do ciclo de alfabetização, a professora qualificou os seus instrumentos de registro, como fonte de informação sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

> *Nas formações do PNAIC vimos os quadros dos direitos de aprendizagem, isso deu um norte porque por mais que eu tentasse, por mais que eu fizesse um planejamento articulado eu deixava de contemplar muitos direitos que estavam ali e eu não me dava conta que eu poderia trabalhar junto, que o conteúdo poderia ser o mesmo. Dá muito mais trabalho, mas eu acho que qualificou muito. A orientadora do PNAIC trouxe para o grupo de professoras duas fichas de acompanhamento dos direitos e eu usei na minha prática. E isso ajudou muito no meu parecer, porque é o registro (Professora Alice, "Escola A", 2016).*
>
> *Eu sempre tive meu diário de classe e coloquei as minhas observações, mas é muito mais fácil tu olhar numa ficha específica de cada aluno e tirar as informações para o parecer dali, do que ficar olhando no diário de classe o que aconteceu a cada dia. E muitas vezes a gente é engolida pelo tempo e acaba não fazendo o registro final nas observações. (Professora Alice, "Escola A", 2016).*

Dentre os instrumentos de registro destaco as fichas de acompanhamento (Anexo E) dos direitos de aprendizagem o perfil do grupo [50] (Anexo F) que a

[50] A ficha do perfil do grupo foi preenchida pela professora contendo informações reais de seus alunos do 2º ano.

professora utilizava para acompanhar os percursos e, posteriormente, escrever os pareceres dos alunos. Essas fichas também foram utilizadas para organizar o planejamento, contemplando os direitos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares.

Na “Escola B” não foram realizadas avaliações diagnósticas pela professoras do 1º e 2º ano, contudo durante as observações e colaboração no trabalho educativo junto aos alunos no 1º ano, percebi que a maioria estava no nível pré-silábico, pois não estabeleciam relação entre a pauta sonora e a escrita. Conforme a professora:

> *“A aprendizagem dos meus alunos é muito lenta, muitos não avançam e alguns mais interessados estão aprendendo a juntar letras e a juntar sons. Eles até que estão indo bem (...). No ano que vem vai dar até para começar das palavras.”* (Professora Carla, “Escola B”, 2016).

A partir do comentário da professora é possível inferir que a sua concepção de alfabetização está ancorada nos métodos tradicionais de ensino, onde as atividades devem ser propostas do simples para o complexo (método sintético) através de uma progressão gradual, ou seja, das letras para chegar no texto. A maioria das atividades propostas era de traçado e identificação de letras.

Durante o 1º ano não observei propostas de produção textual, nem mesmo de elaboração de textos coletivos tendo a professora como escriba. A partir do acompanhamento dos cadernos dos alunos a primeira escrita de frases foi realizada no dia 14 de setembro de 2012 (1º ano) e o primeiro registro de produção textual observado nos cadernos dos alunos foi no dia onze de setembro de 2014, no 3º ano.

No quadro dos direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa (Anexo C), do eixo produção de textos escritos, pode-se perceber que produção de textos escritos de diferentes gêneros com autonomia deve ser introduzida no 1º ano e por meio de um escriba deve ser introduzida e aprofundada nesse período. Contudo, a participação das professoras do ciclo de alfabetização nas formações do PNAIC não garantiu a apropriação dessa proposta que visa instrumentalizar os professores quanto às metas a serem atingidas a cada ano, no intuito de garantir que todos os alunos estejam alfabetizados plenamente no final do ciclo. Por outro lado, a escola e as professoras também não criaram estratégias e arranjos próprios para organizar o seu currículo visando o acompanhamento e progressão das aprendizagens.

Em relação à prática avaliativa as professoras do 1º e 2º ano (Escola A e B) avaliaram seus alunos através do parecer descritivo e as professoras 3º por meio de provas e trabalhos. Durante uma observação em uma das turmas do 3º ano da "Escola B" acompanhei um momento de avaliação, conforme registrei no diário de campo:

> *A professora entrou na sala e colocou a data no quadro. Logo abaixo escreveu um exercício de "arma e efetua" para os alunos fazerem antes da prova de Matemática.*
> *Enquanto os alunos copiavam me pediu que ficasse com a turma para ela xerocar a prova. Fui circulando nas mesas e a maioria dos alunos estava com dificuldade de fazer o cálculo (80 – 52 =). Então, pediram para usar o ábaco e eu permiti, mesmo assim a maioria dos alunos não conseguia fazer. Percebi que não possuiam a compreensão de unidade, dezena e centena e, além disso, apresentavam dificuldades de conservação dos números.*
> *Como alguns não conseguiram usar o ábaco com sucesso, disse para eles usarem os dedos. "Peguem dez dedos." (Pesquisadora) e para minha surpresa vários alunos foram contando os dedos até chegar no dez. Então, abri as minhas duas mãos e disse: "Quantos dedos tenho aqui?" (Pesquisadora) e eles contaram um a um dos meus dedos até chegar no 10. Então, fui para o quadro e junto com os alunos resolvemos o primeiro cálculo.*
> *A professora chegou expliquei o que estava fazendo e ela agradeceu. Em seguida a professora disse: "Guardem tudo! Só pode ficar na mesa lápis e borracha. Estojo não, nem pensar!" Os alunos pediram para usar o ábaco e ela deixou. Entregou as provas e começou a passar nas mesas. Um dos alunos que estava com o ábaco sobre a mesa ela retirou e disse: "Tu não sabe fazer a prova! Pode guardar o ábaco."*
> *A prova foi interrompida pela merenda da escola. No retorno a sala de aula ela foi olhando a prova e pedindo que os alunos fizessem questões que estavam em branco. Alguns só assinaram a prova e não conseguiram fazer nada.*
> *De repente, um aluno levanta a mão e diz que não está entendendo a última questão. A professora se dá conta que essa questão foi mal elaborada, mas só retifica oralmente e manda os alunos seguirem a avaliação. (Diário de campo, "Escola B", 3º ano, 04/12/2014).*

Diante dessa prova elaborada para os alunos do 3º ano, faz-se necessário retomar a importância de planejar bem a situação de avaliação e elaborar instrumentos avaliativos adequados aos nossos objetivos. Assim, torna-se indispensável revisar e ter cuidados estéticos em relação às atividades sejam elas avaliativas ou não, cuidando a apresentação, o tipo de letra, o espaçamento. Esses fatores também interferem na compreensão e concretização da proposta.

A descrição da aula acima deixa claro que esse instrumento avaliativo está associado à dimensão técnica e burocrática da avaliação, através de sistemas

fechados que determinam a aprovação ou reprovação dos alunos. Na verdade o processo avaliativo na “Escola B” é seriado mascarado pela proposta de ciclos, ou seja, os alunos avançaram até 2º ano sem uma proposta de ensino consistente e muitos chegaram no 3º ano sem terem se apropriado da escrita alfabética e de outros conhecimentos significativos contemplados nas diferentes áreas do saber. A escola manteve as práticas excludentes e classificatórias dentro do ciclo de alfabetização.

O acompanhamento do ciclo através da pesquisa verificou essa situação de perto. Dos 24 alunos[51] da “Escola B”, que ingressaram no 1º ano, 11 concluíram o 3º ano alfabetizados, 3 ainda estavam alfabéticos, 4 estavam silábicos e 3 pré-silábicos. Na avaliação das professoras 7 alunos deveriam ficar retidos no terceiro ano para dar continuidade ao seu processo de alfabetização. A estratégia adotada pela escola para a retomada dos conhecimentos que não foram apreendidos pelos alunos era a sala de apoio, em que os alunos eram atendidos no turno inverso.

Considero que essa situação alarmante de manter crianças estudando três anos sem avançar no seu processo de alfabetização se deve, entre outros fatores, a falta de um planejamento detalhado com objetivos previamente traçados, ao reduzido número de estratégias de promoção gradativa dos conhecimentos, através de retomadas e aprofundamentos contínuos, bem como a inexistência de um acompanhamento dos conhecimentos que os alunos construíram e aqueles que não foram consolidados ao longo do ciclo.

A avaliação das aprendizagens dos alunos implica também na avaliação das práticas de ensino da professora e da própria escola. Sendo assim, quando são identificados problemas na aprendizagem dos alunos, devemos rever o planejamento, a prática e as estratégias utilizadas nesse processo. Segundo Batista (2007, p.20), algumas questões poderiam guiar essa reflexão:

> Foram explorados conteúdos e atividades correspondentes às capacidades demandadas aos alunos? Quais foram as capacidades não trabalhadas?
> O professor ou a professora propiciou variedade de recursos, procedimentos e alternativas metodológicas para atender aos diversos níveis de aprendizagem e de dificuldades no interior da turma?
> O(a) professor(a) ofereceu suficientes oportunidades de revisão e reelaboração das produções dos alunos, com sua intervenção, com trocas recíprocas ou auto-avaliações dos alunos?

[51] A turma começou com 24 alunos, mas terminou o ciclo de alfabetização com três alunos a menos, já que estes trocaram de escola.

> Quais alunos não tiveram oportunidade de participar dessas atividades ou não chegaram a consolidar e avançar nos conhecimentos e capacidades esperados para essa etapa?
> Foram propiciadas a tais alunos outras possibilidades de recomposição de seu processo de aprendizagem?

Essas e outras questões somadas a uma prática reflexiva pode colaborar para que os professores avaliem seu trabalho e tracem novas rotas, com outros destinos e que, principalmente, beneficiem ambos no processo de ensinar e aprender.

Na “Escola A”, como já foi mencionado a avaliação dos alunos no 3º ano foi realizada partir de provas e trabalhos, contudo a proposta avaliativa da professora apresentou diferenças consistentes em relação a “Escola B”.

A professora Bianca começou o trabalho com o 3º ano realizando uma avaliação diagnóstica com os alunos que ela denominou de “simulado”. Esse instrumento avaliativo foi apresentado aos pais na primeira reunião do ano e serviu, segundo ela, para: *“Avaliar se eu preciso avançar ou retroceder.”* (Professora Bianca, “Escola A”, 2014). Considerando que tive acesso a essas avaliações observei que no “corpo da prova” a professora fez algumas observações como: *“Trabalhar sempre com a organização do cálculo: unidade, centena, dezena e milhar.” “Muita dificuldade na leitura dos números.” “Ótima leitura!” “Caprichar mais a letra.” “Gostei das tuas ideias!”* Essas observações tiveram o objetivo de orientar o estudo em casa e dar um retorno para as famílias.

Nos momentos avaliativos a professora manteve uma postura tranquila, retomou os conteúdos antes da avaliação de forma dialogada com os alunos, circulou nas mesas e tirou dúvidas pontuais, conforme descrevi no diário de campo:

> *A professora Bianca começou a avaliação relembrando uma história que já contou para eles sobre o “Reino do Alfabeto”, envolvendo vogais e consoantes que formavam palavras. A medida que ia contando a história foi perguntando: E se eu quiser colocar essas palavras em ordem alfabética. Como eu faço? As crianças respondem e se olham sorrindo. A professora segue perguntando: Quantas letras têm essa palavra? Em posso separar essa palavra? Em quantas vezes? As palavras que perguntou foram: mala, globo, obter, admirar. “E se eu quisesse separar as palavras com “rr” e “ss” eu poderia? Lembrem da história! Elas brigam!”*
> *Em seguida, disse: “Vamos começar a prova. Vocês preferem começar pelos exercícios ou pela leitura? Vamos fazer votação.” Crianças votam e ganha a leitura. “Ganhou a leitura, vou distribuir a prova e vocês vão ler três vezes.” Deu um tempo para os alunos e perguntou: “Já leram?” Alunos respondem que sim. “Alguém teve dificuldade?” Um menino levantou a mão.*

> *Então, a professora pergunta: "Quem poderia ler para nós? É que tem dois colegas que ainda estão lendo devagar, não é que não saibam, precisam só de uma ajudinha." Uma aluna foi a frente da sala e leu o texto para a turma. Depois a professora olhou para os alunos e disse: "Agora eu vou ler para vocês. Como a gente sempre faz!" Depois da leitura disse: "Agora eu não leio mais nada, só explico a cada folha os passos da prova." Lembrou o que são respostas pessoais, o uso da maiúscula no início das frases e que evitassem expressões como legal. Em seguida passou nas mesas, alguns alunos perguntaram e a professora explicou pedindo que prestassem atenção (...).Diário de campo, "Escola A", 3º ano, 25/06/2014).*

Dois alunos da turma fizeram avaliações diferenciadas, pois segundo a professora "*Eles precisam de um olhar e de uma avaliação diferente dos colegas. São meninos que tem laudo, são atendidos na sala de recurso."* Sendo assim, à medida que a turma começou a prova com autonomia ela foi atender de forma individualizada esses dois alunos. As crianças que possuem alguma deficiência, além da sala de recurso em turno inverso, são atendidas em sala de aula pela professora de apoio, que possui um cronograma que indica seu itinerário de turmas e alunos durante a semana, nos demais momentos a professora da titular é que explica e orienta as atividades, como responsável pelo processo pedagógico.

Com relação às provas observei que a professora Bianca utilizava um código de correção (Anexo G) com os alunos, principalmente na Matemática. Esse código foi utilizado em sala de aula e nas avaliações como uma possibilidade do aluno rever seu erro e reelaborar a sua atividade. Na prova em anexo (Anexo H) podemos perceber as indicações da professora e retomada da atividade pelo aluno.

Nesse caso, o erro foi visto como uma referência da forma como os alunos pensam sobre determinado conhecimento e para além de ser corrigido foi problematizado pela professora junto a seus alunos. Além dos códigos, a professora registrava comentários pontuais nas avaliações evidenciando progressos ou dificuldades que precisavam ser melhoradas.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas apresentou diferenciações, enquanto na "Escola A" esteve associada às características da pedagogia invisível (escola em ciclos), em que os alunos progrediram em ritmos próprios e a aprendizagem aconteceu com a interação dos colegas e a mediação das professoras, na "Escola B" manteve características da pedagogia visível (escola seriada) através da produção de

diferenciação entre os alunos e na maioria das situações, a aprendizagem ocorreu de forma individualizada, com poucas intervenções das docentes.

Capítulo 6- O contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política

Neste capítulo serão apresentados os dois últimos contextos idealizados por Stephen Ball e Richard Bowe (1994) do ciclo contínuo de políticas: o “contexto dos resultados ou efeitos” e o “contexto da estratégia política.”

O “contexto dos resultados ou efeitos” está diretamente relacionado com os impactos e as interações das políticas com as desigualdades sociais. Ball (1994) refere-se aos efeitos de primeira e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem derivam de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática e os efeitos de segunda ordem correspondem a mudanças nos padrões de acesso, oportunidades e justiça social.

O “contexto de estratégia política” envolve a criação de mecanismos para contestar as desigualdades e injustiças criadas ou mantidas pela política. Esse contexto está relacionado ao “contexto de influência”, portanto, aos propósitos sociais do ciclo de alfabetização, que são recontextualizados nos contextos da produção de textos e da prática.

6.1 – O contexto dos resultados ou efeitos

A proposição do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas implicou em algumas mudanças no currículo, no espaço e tempo escolar, na prática pedagógica e na avaliação. Como vimos no capítulo 5, essas mudanças não ocorreram de forma linear nas duas escolas e turmas investigadas, já que no interior de cada instituição se revela uma “vida ordinária”, que não está prescrita nos documentos e políticas oficiais, mas é fruto de uma construção própria feita de práticas cotidianas e singulares (FERREIRA, 2008). Além disso, as escolas possuem realidades diversificadas, caracterizadas por diferentes formas de gestão e organização do trabalho pedagógico, pela caracterização do entorno escolar e pelas

condições socioeconômicas dos alunos e de suas famílias, que configura modos diferentes de “ser escola”.

Sendo assim, os efeitos de primeira ordem foram percebidos no contexto escolar diante da implementação da política de ciclos e seus desdobramentos relacionados a reorganização da escola e a formação dos professores.

Nesse cenário, a mudança que causou maior impacto foi a ruptura com a lógica da seriação e da reprovação e apesar da mudança não ter se estendido a todo Ensino Fundamental, favoreceu experiências mais benéficas de inclusão e de direito a aprendizagem. Dessa forma, o tema da não reprovação foi o primeiro a ser discutido com os professores e demais profissionais que trabalham na escola, dada a sua importância no processo de implantação da política.

Os professores do ciclo de alfabetização foram incentivados pela SMED a participar das formações do PNAIC e, principalmente, no primeiro ano dessa política de formação (2013) a adesão foi muito significativa, já que de 359 professores cadastrados, somente 15 não participaram do programa. Nesse período foram trabalhados temas como: currículo inclusivo, a concepção de alfabetização e letramento, a organização do trabalho pedagógico, o planejamento, a progressão das aprendizagens dos alunos, a avaliação, dentre outros. O estudo desses assuntos, a socialização de práticas e materiais didáticos e o aprofundamento teórico causaram avanços pedagógicos importantes no contexto escolar.

Dentre eles destaco as formas de agrupamento em sala de aula (duplas, pequenos e grandes grupo) como contraponto a organização tradicional da escola, que favoreceu o trabalho compartilhado e a troca de aprendizagens; a utilização do parecer descritivo como forma de avaliação nas turmas do 1º e 2º ano, além de outros instrumentos avaliativos que respeitam os estilos de aprendizagem e os percursos diferenciados dos alunos e a possibilidade da escola gestar propostas próprias, como em duas escolas (uma urbana e outra do campo) da rede municipal que aboliram as notas e consideraram o parecer descritivo como central no seu processo avaliativo.

Com relação à promoção das aprendizagens dos alunos destaco os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)[52] que apontou

[52]A informação foi divulgada no site da Prefeitura de Pelotas dia 10/09/2016. Maiores informações podem ser obtidas em: http://www.pelotas.rs.gov.br/noticias/detalhe.php?controle=MjAxNi0wOS0xMA==&codnoticia=42868.

o crescimento da nota referente ao desempenho dos estudantes das Escolas Municipais de Pelotas, que obteve o maior índice já alcançado pelos anos iniciais na história da rede municipal. O Ideb registrou o índice de 4,8 relativo aos anos iniciais (1º ao 5º ano), ou seja, 0,9 a mais do que o apresentado em 2013, ou seja, um crescimento de 25%. Das 47 escolas urbanas e rurais avaliadas, 24 cumpriram as suas metas para 2015 nos anos iniciais (a meta era 5,0). Dentre as escolas que tiveram o maior índice destaco a “Escola A” que obteve a nota 5,7.

Embora os índices apontem avanços no desempenho dos alunos, muitos deles não progrediram de forma igualitária dentro do ciclo de alfabetização. O compassamento forte, o discurso regulador mais explícito e a falta de estratégias de ensino para que os conhecimentos avancem gradativamente dentro do ciclo potencializam percursos escolares de desempenhos desiguais e processos internos de exclusão.

Segundo Titton (2010) para dar conta de alunos que não correspondem mais às expectativas e as imagens que deles foram construídas e fomentadas pelo processo de exclusão, os professores e a escola precisam reeducar o seu olhar e a sensibilidade para com os alunos mudando a maneira de exergá-los e de ensiná-los. Contudo, é preciso evitar um olhar “carente” sobre essas desigualdades e assumir um olhar de positividade no convívio com os educandos.

Sendo assim, o atendimento dos alunos na sala de apoio e na sala de recurso contribuiu para oportunizar maiores possibilidades de aprendizagem e fomentar a inclusão dos alunos. Para tanto, foram organizados atendimentos diferenciados na sala de apoio para os alunos com dificuldades de aprendizagem e na sala de recurso para os alunos com alguma deficiência, ambos foram realizados no turno inverso à escola. Além disso, os alunos deficientes realizam em sala de aula atividades e avaliações diferenciadas, bem como propostas integradas a turma, bem como um acompanhamento da professora de apoio que atua na escola junto aos especiais, orientando e mediando tarefas elaboradas pela professora titular da turma seguindo um itinerário de atendimentos. De acordo com as entrevistas e observações realizadas, embora alguns problemas ainda aconteçam como: infrequência dos alunos nos horários agendados e a demora nos atendimentos dos profissionais especializados do município, esse trabalho causou um efeito benéfico,

já que conseguiu reverter trajetórias de insucesso em possibilidades de estar na escola aprendendo.

Outra ação importante que causou um impacto positivo na prática foi o acompanhamento dos alunos do 1º para o 2º ano pela mesma professora, já que os professores conhecendo melhor os seus alunos conseguem organizar o seu planejamento em função das necessidades individuais e do grupo redefinindo estratégias ao longo do processo.

As reuniões pedagógicas, o planejamento e a docência compartilhada nas escolas também contribuíram para o processo de formação continuada em serviço, para a qualificação dos planejamentos e práticas, bem como a utilização da literatura infantil, jogos e outros recursos que enriqueceram os momentos pedagógicos.

Por outro lado, os efeitos de segunda ordem que correspondem a mudanças nos padrões de acesso, oportunidades e justiça social não conseguiram ser percebidos na sua integralidade, já que a instituição do ciclo de alfabetização é uma política recente e que ainda não concluiu o seu processo formativo através do PNAIC, para tanto, outros desdobramentos podem ser efetivados pelas ações de gestão, controle e mobilização.

Todavia, essa política juntamente com a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, possibilitou o acesso à alfabetização a um maior número de crianças, garantindo um tempo maior para suas aprendizagens, especialmente aquelas oriundas das classes populares, contudo ainda se faz necessário solidificar mecanismos para junto com o acesso à escola, garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem.

As oportunidades de participação democrática e envolvimento com a produção da política privilegiou as vozes e discursos dos gestores da SMED, especialmente no estágio inicial da produção da política. O início do processo foi marcado por problemas, ajustes, e rejeição a proposta de ciclos, intimamente relacionado pela condução centralizadora da SMED e pela comunicação mais fechada com a comunidade escolar.

6.2 – O contexto da estratégia política

O último contexto do ciclo de políticas tem como foco a reflexão sobre as atividades e estratégias políticas para enfrentar os problemas identificados e as desigualdades e injustiças produzidas ou mantidas pela política.

A implementação de políticas de ciclos deveria estar relacionadas a mudanças no currículo, na avaliação, na organização escolar, na avaliação, na gestão escolar e na infraestrutura das escolas, contudo em alguns programas de organização da escola em ciclos a proposta é mantida apenas formalmente, sem que aspectos cruciais sejam enfrentados (MAINARDES e STREMEL, 2013).

Na pesquisa realizada sobre o ciclo e alfabetização em Pelotas as mudanças no currículo, na organização dos tempos e espaços escolares, na prática pedagógica e na avaliação tiveram variações entre as escolas investigadas e dentro da mesma escola.

Embora o aspecto da formação de professores precise ainda ser intensificado no intuito de qualificar o processo de ensino-aprendizagem e as formas de estar na escola aprendendo e convivendo com seus pares, saliento as estratégias gestados a partir da implantação da política para lidar com a complexidade e emergência da escola em ciclos.

A primeira foi a constituição de uma política de formação estabelecida pela SMED junto às orientadoras de estudo através de reuniões semanais de planejamento, estudo, avaliação e reorganização do trabalho realizado. O planejamento organizado nessas reuniões foi replicado nas formações com os professores e, consequentemente, teve “ecos” na prática escolar.

Um dos diferenciais desse trabalho foi o aprofundamento de temas pertinentes para além dos cadernos de formação e a “escuta ativa” das professoras que permitiu identificar possíveis fragilidades na prática docente para serem estudadas nas formações posteriores. Dentre as fragilidades que foram percebidas entre as professoras em formação destaca-se: a concepção de ciclo e o entendimento sobre os níveis de conceitualização da língua escrita.

Sendo assim, a estratégia utilizada foi interromper o cronograma de formações e retomar esses dois aspectos, especialmente a concepção de ciclo, já que sem o seu entendimento os demais temas formativos perderiam seu significado

e amplitude. Para tanto, esses temas foram revisitados em encontros de formação com: as orientadoras de estudos, as coordenadoras pedagógicas e as professoras alfabetizadoras (1º ao 3º ano).

Apesar desse investimento em formação, os ciclos foram compreendidos, por grande parte das professoras de forma superficial, ou seja, a tônica permaneceu no processo de reprovação ao invés de centra-se na alfabetização como um processo contínuo. Dessa forma, questões estruturais como o currículo e avaliação ficaram em segundo plano e, portanto, tiveram menores impactos na prática.

Nas formações também foram estudadas as hipóteses pelas quais as crianças passam na construção da escrita alfabética e as possibilidades de intervenção didática, visando a compreensão desse sistema. Os níveis psicogenéticos de escrita descritos no estudo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) foram revisitados nos encontros através de vídeos e troca de experiências de forma mais didatizada, ou seja, visando a sua utilização em sala de aula. Uma professora se apropriou de forma significativa dessa teoria utilizando-a nas avaliações diagnósticas dos alunos, na organização dos agrupamentos das crianças e na promoção de atividades diferenciadas considerando os níveis que os alunos se encontram na leitura e na escrita, obtendo resultados benéficos em relação às aprendizagens. As demais não conseguiram transitar muito bem entre a teoria e a prática, sendo assim, se detiveram em observar as atividades realizadas em sala de aula pelos alunos classificando-os em níveis, sem conseguir estabelecer objetivos e planejar práticas de alfabetização diversificadas ajustadas aos níveis dos conhecimentos dos alunos.

Segundo Piccoli e Camini (2012), os níveis de escrita foram inventados e ganharam status ao se ajustarem na prática de milhares de professoras para tentar dar conta das diferentes realidades encontradas acerca da leitura e da escrita. Os níveis ou outra categoria utilizada devem ser funcionais nas práticas docentes, ajudando a professora a construir suas metodologias de ação na sala de aula em relação à aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, para que os “níveis sejam funcionais” faz-se necessário conhecer as formas pelas quais as crianças aprendem para que a professora possa realizar intervenções pedagógicas qualificadas garantindo que o aprendizado dos alunos tenha continuidade ao longo do ciclo.

Outra proposta se configurou como uma estratégia de progressão das aprendizagens foi o trabalho diversificado através dos diferentes agrupamentos de alunos (duplas, pequenos e grandes grupos). Como foi abordado no contexto da prática, as professoras do 1º e 2º ano das duas escolas investigadas propuseram atividades em grupos em colaboração com os colegas, possibilitando a troca de conhecimentos e experiências. Uma professora ainda planejou atividades diferenciadas e fez intervenções individualizadas nos pequenos grupos, considerando o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, Mainardes (2007 a) colabora com essa discussão acrescentado duas estratégias que podem ser consideradas na discussão sobre a escolaridade em ciclos, na busca de encontrarmos possibilidades para um trabalho diferenciado visando a promoção do conhecimento: o emprego de uma pedagogia mista e o ensino explícito.

Com base na teoria de Bernstein, Morais e Neves (2007b, 2009) pesquisadoras portuguesas que realizam pesquisas no grupo ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula), defendem que é possível ter uma pedagogia mista a partir de elementos da pedagogia visível e invisível, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que conduzam a diminuição do aproveitamento diferencial promovendo o sucesso dos alunos mais desfavorecidos.

Ao focalizar a família e a escola e a interação entre ambas, a pesquisa realizada pelas pesquisadoras portuguesas procura compreender as práticas pedagógicas analisando a relação entre a origem social e seu aproveitamento escolar diferencial, como também fornecer elementos para atuação do professor na escola e na sala de aula (PICCOLI, 2009).

Embora as pesquisas desse grupo focalizassem o ensino de Ciências nos primeiros anos de escolaridade, as principais conclusões indicam que a prática pedagógica mista possui características favoráveis à aprendizagem de todas as crianças. Considerando que as características da pedagogia mista já foram apresentadas no capítulo 2, apresento a seguir uma breve caracterização.

Na prática pedagógica mista, o compassamento da aprendizagem está relacionado às necessidades dos alunos, refletindo em um enquadramento fraco na relação professor-aluno, o que permitiria uma comunicação aberta entre os mesmos. O enquadramento interno (relação professor-alunos) é fraco, possibilitando uma

comunicação aberta entre eles e os limites entre o espaço do professor e os espaços dos alunos também é fraco. A classificação entre os vários conteúdos de uma mesma disciplina é fraco e os critérios de avaliação são mais explícitos (enquadramento forte), assim o texto aprendido deve ser construído (com a ajuda do professor) pela criança em interação com os colegas; o professor tem clareza do que espera atingir nas atividades propostas e que se espera que os alunos realizem, mesmo tendo níveis diferenciados de conhecimento dentro da turma.

As pesquisadoras argumentam que o professor pode implementar uma prática pedagógica com um elevado nível de exigência conceitual, quando promove um processo de aprendizagem baseado na conceitualização e no desenvolvimento de competências com potencial investigativo, como por exemplo a resolução de problemas e a formulação de hipóteses. Nesta situação, "o professor promove o desenvolvimento de competências cognitivas complexas e o acesso de todas as crianças a um texto mais valorizado pela comunidade científica e pela sociedade." (MORAIS et al. 2004, p.2)

Sendo assim, o efeito da prática pedagógica pode se sobrepor ao efeito do nível sócio-econômico familiar dos alunos, mesmo quando o aproveitamento dos mesmos se refere ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas. Esse é um grande resultado da pesquisa (Idem, 2004), já que em grande parte das escolas públicas temos crianças em nível socioeconômico desfavorecido, como a "Escola B" da investigação realizada nessa tese, que está situada em um bairro da cidade de Pelotas caracterizado pelo reduzido acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, pela violência e vulnerabilidade social.

A prática pedagógica mista, na "Escola B" poderia trazer resultados mais benéficos em relação ao aprendizado dos alunos, principalmente ao nível de competências complexas, já que ao comparar o nível de competência conceitual dos alunos do 3º ano da "Escola A e B", os da "Escola B" estão em desvantagem, já que o ensino proposto a eles centrou-se em um planejamento sem relações entre conteúdos e áreas do conhecimento, mobilizou competências simples através de atividades de memorização e cópia, desprovida da complexidade crescente de conteúdos. Com isso, a escola não cumpriu a sua função social na ampliação do repertório de saberes e horizontes culturais, negando o acesso ao conhecimento socialmente acumulado. Nesse sentido, a prática pedagógica desenvolvida nessa

instituição está associada a características da pedagogia visível, reproduzindo práticas da escola seriada para dentro do sistema de ciclos.

Por outro lado, na “Escola A” uma professora aproximou-se das características da pedagogia mista, principalmente pelo compassamento mais fraco no processo de ensino-aprendizagem, já que a professora propôs atividades diferenciadas tendo em vista os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos; pelo enquadramento fraco na relação professora alunos, o que se refletia pela comunicação aberta e dialogada entre eles. Além da classificação fraca entre espaços professora/alunos que favoreceu o processo de interação entre a docente e os educandos, houve uma maior liberdade de circulação na sala de aula e colaboração entre colegas.

Dessa forma, o trabalho produtivo nos grupos de trabalho, o envolvimento de alunos e professores nas tarefas escolares, a proposição de atividades desafiadoras, além de um ambiente propício ao aprender, promoveu significativas aprendizagens de forma crescente ao longo do ciclo. Para tanto, o tipo de prática pedagógica utilizado contribuiu significativamente com o progresso dos alunos.

Com relação à “instrução explícita” Mainardes (2007 a) apresenta o estudo de Rose (2004) que evidencia a necessária ligação desta com o enfraquecimento das regras de sequenciamento e compassamento. No ensino explícito, o professor assume o papel de mediador, ensinando a turma como um todo, propondo atividades em grupo ou ensinando individualmente. Sendo assim, o autor propõe o afrouxamento das regras de compassamento e sequenciamento do currículo junto ao ensino explícito. Além disso, defende que umas das razões pelas quais os alunos ficam em desvantagem se deve ao fato do currículo escolar estar baseado no nível médio de aprendizagem e desenvolvimento da turma.

Segundo Morais et al. (2004) para que a explicitação do texto a ser adquirido pelos alunos seja feita com detalhamento e rigor é necessário articular os diferentes conhecimentos de uma disciplina, promover frequentes e abertas relações de comunicação entre o professor e os alunos e entre os alunos e, para isso, é preciso tempo. “Ao contrário do que se possa pensar, é possível enfraquecer o enquadramento da ritmagem sem aumentar significativamente a quantidade de tempo que a escola tem para oferecer ao aluno” (Idem, 2004, p.17).

A gestão do tempo ao longo do ciclo é de suma importância, pois deve estar associada a escolhas didáticas e pedagógicas, que vão conduzir a organização do planejamento, das rotinas escolares, dos instrumentos e recursos didáticos e das formas de avaliação. Nesse processo a professora vai fazendo “ajustes de ensino” e reorganizando o trabalho docente, o que favorece maior qualidade na aprendizagem de seus alunos. Contudo, o sucesso na aprendizagem não envolve apenas a ação da professora, que poderá adequar o ensino as diferentes necessidades dos alunos, mas também a outras instâncias que podem estabelecer um trabalho conjunto como a gestão da escola e da Secretaria de Educação.

Considerando o trabalho de campo e as entrevistas realizadas, foram verificadas outras estratégias utilizadas no sentido de enfrentar os problemas criados pela política como: o acompanhamento dos professores pelos seus orientadores de estudo ao longo das formações e também pelo “acompanhamento in loco”[53] que consistiu em uma visita em todas as escolas urbanas e do campo pela gestora da SMED e orientadoras de estudos, seguindo um cronograma organizado nas reuniões desse grupo. Através desses dois estilos de acompanhamento outras ações foram pensadas e articuladas nas formações como o detalhamento dos quadros de direitos para qualificar os planejamentos em nível de profundidade por componente curricular e entre áreas do conhecimento, bem como em sua sistematização em fichas para acompanhar a trajetória de aprendizagens dos alunos.

Sem estabelecer a explicitação clara dos objetivos, dos direitos de aprendizagem e de um ensino sistemático, os alunos podem progredir em sua escolaridade sem de fato realizarem aprendizagens, o que acarretaria na exclusão interna dos alunos. Nesse sentido, Freitas (2003) nos alerta para a lógica seletiva da escola seriada que ainda hoje, se sobrepõe a organização do tempo e do espaço das escolas cicladas. A progressão na escola seriada foi concebida considerando apenas duas situações: aprovação e reprovação, no tempo de um ano letivo. Se desconsideramos essa dimensão da reflexão que põe em foco a estrutura histórica da escola seriada, podemos passar a ideia ingênua que apenas um decreto (nacional ou municipal) poderia modificar o funcionamento e organização da escola

[53] Denominação dada pela gestora de SMED e orientadoras de estudo para caracterizar a acompanhamento nas escolas.

em sua essência sem fazer mudanças estruturais na lógica relacionada ao ciclo de alfabetização.

Dessa forma, os ciclos se configuram como uma resistência a lógica de seriação, que para ser realmente agregador de um modo de ser escola, necessita de um conjunto de ações que envolvem a formação permanente dos professores, o envolvimento dos pais e da comunidade escolar e a uma gestão mais democrática na escola, que estimulasse a tomada de decisões incluindo a participação de alunos, pais, professores, funcionários, professores e equipe diretiva. Segundo Mainardes (2007 a) uma política que examinasse tais questões poderia ser considerada uma estratégia política para lidar com as desigualdades, porque não estaria comprometida apenas com a promoção dos alunos, mas com alterações fundamentais no sistema escolar e no sistema social mais amplo.

Para tanto, a política de ciclos também precisa considerar as questões estruturais das escolas (mobiliário, equipamentos, pintura e manutenção do prédio, recursos audiovisuais), os espaços diversificados para o ensino-aprendizagem (biblioteca, sala de informática, laboratório de Ciência, etc.), a organização do tempo escolar para planejamento e estudo, a remuneração digna dos professores e demais profissionais que trabalham na escola e o apoio pedagógico para trabalhar com os alunos que necessitam de um atendimento diferenciado.

Assim, a escola pode criar e recriar seus espaços/tempos, fazeres, modos de ser e pensar para efetivamente alfabetizar todos os alunos, principalmente aqueles que foram e estão sendo excluídos da escola e da sala de aula em suas possibilidades de aprender. Para tanto, muitas estratégias podem e devem ser pensadas para reverter as desigualdades e injustiças produzidas ou mantidas pela política, que dependem de um esforço coletivo e ações partilhadas.

Capítulo 7- Considerações finais

Esta pesquisa buscou investigar a recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas através de um estudo de caso em duas escolas no período compreendido entre os anos de 2012 a 2014. Em cada escola foi realizado o acompanhamento de uma turma desde o seu ingresso no 1º ano até a conclusão do 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

A pesquisa de caráter qualitativo foi desenvolvida a partir da observação participante que ocorreu na sala de aula e em outros espaços escolares (recreio, entrada e saída dos alunos, sala dos professores, etc.), totalizando 38 observações, bem como através de entrevistas semi-estruturadas com duas professoras e uma gestora da SMED.

A análise realizada considerou o entrecruzamento dos dados das observações, das entrevistas, dos registros realizados no diário de campo, do material produzido pelo PNAIC, da legislação e dos documentos orientadores do ciclo de alfabetização.

Nesse sentido, para o desenvolvimento dessa investigação utilizo os referenciais de Stephen Ball e Basil Bernstein buscando nos estudos desses autores, contribuições teórico-analíticas para compreender a política de ciclos e, especialmente, a recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de Pelotas.

A teoria de Bernstein colabora com o estudo a partir do modelo de análise do discurso pedagógico, que foca a sua atenção no que é transmitido como conhecimento educacional e sobre o que acontece no interior das escolas e salas de aula. O conceito de recontextualização passou a ser central para essa investigação, que se refere ao deslocamento de um texto/discurso de um contexto para outro. Nesta tese, de forma especial, as modificações atribuídas ao discurso do ciclo de alfabetização, em cada contexto analisado foram observadas a partir desse conceito.

Para tanto, além da teoria bernsteniana utilizei a contribuição de Stephen Ball associada à abordagem do "ciclo de políticas" que ofereceu elementos para analisar a trajetória do ciclo de alfabetização: formulação, produção de textos, "implementação", resultados e efeitos. Esse modelo de análise potencializou a articulação do macro (Estado, Ministério da Educação, Secretaria de Educação) e do micro (escola, sala de aula, prática docente) contextos, buscando captar a complexidade e o dinamismo que permeia o contexto escolar.

Sendo assim, os contextos (de influência, da produção do texto, da prática, dos resultados e da estratégia política) analisados na presente tese estão inter-relacionados com as forças que atuam nas definições das políticas e das práticas educativas. Para tanto, apresento uma breve retomada dos aspectos essenciais que foram analisados em cada contexto.

No "contexto de influência", apresentei os fatores internacionais, nacionais e locais que orientaram a emergência do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas. Com relação às influências internacionais destaquei as influências exercidas pelas agências multilaterais e organismos internacionais sobre os programas de organização da escolaridade em ciclos e o crescente interesse do Ministério da Educação (Campo de Recontextualização Oficial) em adotar modelos de escolarização utilizados em países desenvolvidos. Além disso, busquei evidenciar que os contextos global e local são mutuamente relacionados e que a adaptação de tendências globais em contextos locais produz políticas híbridas, com inter-relação de ideias e teorias em seus textos, discursos e práticas.

Nesse contexto nacional destaquei o período de maior crescimento para a política de ciclos no Brasil, a partir dos anos 80, marcado por intensos movimentos sociais em torno da política educacional, que influenciou as políticas de organização da escola em ciclos em oposição à escola seriada e as suas formas de segregação. A partir dos anos 90 diferentes modalidades da escola em ciclos foram implantadas, dentre elas os Ciclos de Aprendizagem (1992) e os Ciclos de Formação (Escola Cidadã/1993 e Escola Plural/1995), vinculados ao projeto educacional do Partido dos Trabalhadores, constituindo uma versão mais progressista da política de ciclos. Por outro lado, os ciclos também foram recontextualizados de forma mais conservadora, gerando o Regime de Progressão Continuada, proposto pela LDBN (Lei nº 9394/96) (MAINARDES, 2007a; 2009a).

As modalidades da escola em ciclos foram apresentadas nesse trabalho considerando os seus fundamentos, características e influências. As diferenças entre essas modalidades estão relacionadas às justificativas e propósitos evidenciados pelas redes de ensino que adotam os ciclos, a forma de participação da comunidade escolar nas decisões da política, nos modos de organização curricular da proposta, dentre outros.

Essas modalidades, especialmente o Ciclo de Formação (Escola Cidadã) em Porto Alegre, influenciaram os programas de organização da escola em ciclos em algumas cidades do Rio Grande do Sul. Em Pelotas na gestão democrática e popular (2001-2004), motivaram a formulação do projeto "Turmas Progressivas" com o intuito de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos da 1ª para a 2ª série. Dessa forma, a retenção entre essas séries foi eliminada dando lugar a outros espaços e tempos na escola, além de um trabalho efetivo de estímulo às diferentes linguagens e formas de expressão.

Sendo assim, considero o projeto "Turmas Progressivas" como um primeiro "movimento" em direção a organização da escola em ciclos em Pelotas, pois além da preocupação com as altas taxas de reprovação e evasão, estava ancorado em uma política educacional que visava mudanças mais significativas no interior das escolas como: a reorganização do projeto político-pedagógico, do planejamento e da avaliação, a formação permanente dos professores, a democratização da gestão escolar, a relação e o diálogo aberto com a comunidade escolar.

Como segundo "movimento", considero a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e sua implantação na rede municipal de ensino de Pelotas em 2008, de forma experimental em duas escolas com a progressão de todos os alunos para o segundo ano. Em 2009, outras quatro escolas da zona urbana implantaram o ensino de nove anos, totalizando seis escolas piloto e, a partir de 2010, a adesão atingiu todas as escolas da rede. O Ensino Fundamental de nove anos assegurou um tempo maior para o convívio escolar e para a ampliação das oportunidades de aprendizagem, buscando garantir, principalmente aos alunos da classe trabalhadora o acesso, permanência e sucesso escolar.

Como terceiro "movimento" aponto o processo de discussão em torno da eliminação da reprovação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, que culminou com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de

nove anos (Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010), que apresentou no artigo 30 desse documento os ciclos como uma possibilidade de organização do Ensino Fundamental. Esse último "movimento" normatizou a proposta de ciclos a nível local.

Da mesma forma que Ball (1994), considero que a trajetória de uma política educacional não deve ser concebida em uma perspectiva linear e cronológica, mas sim como um movimento de construção de um conjunto de discursos, instrumentos, instituições e relações sociais cuja disposição e configuração são transformadas ao longo do tempo, envolvendo vários processos de mudanças das instituições existentes, mas também de invenções de novas categorias e espaços de influências.

Tendo em vista que o "contexto de influência" está intimamente relacionado ao "contexto da produção do texto", analisei nesse último os textos oficiais e legais do ciclo de alfabetização, bem como os documentos orientadores dessa política. Sendo assim, foi possível verificar que o ciclo de alfabetização surge na rede municipal de Pelotas no contexto do Ensino Fundamental de nove anos, com a implantação nos anos iniciais (1º ao 3º ano), configurando-se como uma possibilidade de ruptura com o modelo seriado, buscando recuperar o lugar da escola como espaço de valorização, produção e socialização de conhecimentos universais e singulares.

A partir dessa perspectiva é possível gestar uma "nova escola" que reconhece que os educandos são sujeitos de saberes, experiências e leituras de mundo, sobretudo os populares. Essa visão desestrutura concepções, didáticas e lógicas gestoras e rompe com as visões inferiorizantes dos alunos e de suas famílias. Uma ruptura mais do que didática e pedagógica: política (ARROYO, 2013).

A construção dessa escola demanda ações e esforços coletivos e compartilhados como: a formação permanente e continuada dos professores e demais profissionais que atuam nas escolas, a gestão coletiva, o diálogo aberto com a comunidade escolar, mecanismos de acompanhamento das aprendizagens e dificuldades dos alunos ao longo do ano e de sua trajetória na escola e a configuração de outros arranjos, espaços/tempos distintos aos da sala de aula para que as crianças com defasagens possam ser atendidas e continuem sua trajetória escolar de sucesso.

De acordo com os estudos e pesquisas realizados sobre ciclos no Brasil e no Rio Grande do Sul apresentados nesta tese, algumas redes conseguiram

implementar programas de organização da escola em ciclos com significavas modificações e avanços na comunidade escolar. Outros trabalhos apontam as ações, avanços e os limites enfrentados pelas escolas, dentre eles os reduzidos espaços de participação dos profissionais da educação, pais ou responsáveis nas decisões sobre a política.

Na rede municipal de Pelotas o processo de implantação do ciclo de alfabetização atravessou momentos diferentes, evidenciando que esse é um processo complexo marcado por acordos, negociações e relações de poder. O estágio inicial de formulação da política de ciclos foi marcado por ajustes, problemas, opiniões contrárias e rejeição aos ciclos, intimamente relacionado com a forma que a SMED conduziu o processo de "implementação" do ciclo e pela falta de um embasamento teórico que sustentasse a política. No segundo estágio houve maior abertura e espaço de participação, além disso, as professoras contribuíram com os ajustes da política através da avaliação e ressignificação da sua própria prática.

Mesmo assim, os espaços de participação dos pais, alunos, funcionários, professores, coordenadores pedagógicos e diretores ainda foi reduzido, evidenciando que as escolhas foram centradas nos gestores da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse contexto, foi possível constatar que a Secretaria Municipal de Educação não produziu um texto próprio sobre o ciclo de alfabetização, pelo contrário assumiu como texto oficial para a rede municipal o conjunto de materiais do PNAIC, especialmente os cadernos de formação que trazem o referencial teórico e metodológico sobre a política. O texto desse programa sofreu um processo de recontextualização no campo de recontextualização pedagógica (SMED), através dos estudos, planejamentos e preparações para as formações, constituindo um novo texto. Sendo assim, alguns temas ganharam mais enfoque, outros ficaram secundarizados ou foram adaptados e reinventados no contexto da prática.

No "contexto da prática", no âmbito das escolas e salas de aula é que as políticas se efetivam, nesse caso, o ciclo de alfabetização. A imersão nas duas escolas investigadas, o contato com as professoras e alunos e demais profissionais que atuam na escola ao longo do ciclo de alfabetização foram indispensáveis para compreender como o ciclo de alfabetização foi recontextualizado no contexto

escolar, objetivo geral desse estudo. Sendo assim, apresento uma sistematização das principais análises que emergiram do contexto da prática e alguns achados da pesquisa.

Na pesquisa realizada as mudanças no currículo, na organização dos tempos e espaços escolares, na prática pedagógica e na avaliação tiveram variações entre as escolas investigadas e dentro da mesma escola, evidenciando que a política ainda não está consolidada no interior das instituições e, nesse caso, precisa de um trabalho mais efetivo de gestão escolar e formação continuada de professores para toda a rede.

Nesse caso, o papel dos gestores é de suma importância no sentido de viabilizar o trabalho e acompanhar o processo de implantação da política, organizar a estruturação curricular e junto com a equipe da escola, traçar metas e avaliar o trabalho ao longo do processo.

Embora o aspecto da formação de professores precise ainda ser intensificado com o objetivo de qualificar a prática pedagógica e, consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem, destaco como positiva as reuniões estabelecidas pela SMED junto às orientadoras de estudo. Esse trabalho foi realizado através de estudos e planejamentos compartilhados, que ao serem replicados com as alfabetizadoras produziram “ecos” na prática escolar, ou seja o discurso do ciclo de alfabetização ecoou de diferentes modos nas turmas investigadas, ou seja, foi recontextualizado no contexto escolar.

Nessa perspectiva, o ciclo de alfabetização propõe um currículo integrado e interdisciplinar envolvendo os componentes curriculares e as áreas do conhecimento, através de um trabalho colaborativo por parte dos professores, capaz de superar a fragmentação do ensino. Contudo, o currículo escolar das escolas investigadas relaciona-se a um “currículo de coleção”. Na “Escola A” acompanhei alguns movimentos de integração curricular que se aproximam de um “currículo de integração”, realizado através da docência e do planejamento compartilhado, que surge como uma possibilidade de romper com o currículo fracionado, através de um trabalho pedagógico mais contextualizado.

Com relação à avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas as escolas também apresentaram variações com relação às práticas e instrumentos de avaliação. Enquanto a “Escola A” esteve

associada às características da pedagogia invisível (escola em ciclos), em que os alunos progrediram em ritmos próprios e a aprendizagem aconteceu com a interação dos colegas e a mediação das professoras, na “Escola B” manteve características da pedagogia visível (escola seriada) através da produção de diferenciação entre os alunos e na maioria das situações, a aprendizagem ocorreu de forma individualizada, com poucas intervenções das docentes.

A prática pedagógica de algumas professoras pesquisadas possui características favoráveis à aprendizagem e uma preocupação efetiva com o aprendizado de todos os alunos. Essas docentes valorizam os saberes dos educandos e intensificam o trabalho em sala de aula visando a sua qualificação. Outras professoras concebiam a aprendizagem como algo cumulativo e linear, com a somatória de pequenas “porções” de conhecimento adquirida aos poucos, que está associada à pedagogia visível (escola seriada), através de um enfoque tradicional de ensino.

Sendo assim, verifiquei através desse estudo que a exigência conceitual ainda pode ser melhor explorada pelas professoras no ciclo de alfabetização, em termos de aprofundamento dos conhecimentos que são valorizados pela comunidade científica e sociedade de modo geral.

O trabalho pedagógico realizado nas duas escolas investigadas apresentou variações em relação ao espaço/tempo escolar. Na política de ciclos (pedagogia invisível) destina-se mais tempo para a aprendizagem através do afrouxamento das regras de sequenciamento e compassamento. Afinal, se os alunos aprendem de formas diferentes, terão tempos de aprendizagem distintos e ritmos de trabalho diferenciados. Enquanto algumas professoras apresentaram o compassamento fraco (-E) na aprendizagem através da proposição de tarefas diferenciadas, tendo em vista o nível de conhecimento do aluno, outras evidenciaram um compassamento forte (+E), através de atividades idênticas, classificando os alunos que sabem e aqueles que não sabem.

Dessa forma, percebi que algumas professoras trazem as marcas históricas da escola seriada para dentro da escola em ciclos e evidenciam dificuldades em romper com esse modelo classificatório. Muitas delas inclusive caem em outro extremo, a diluição das metas e dos objetivos a serem atingidos no decorrer do ciclo de alfabetização.

Nesse sentido, a flexibilização do tempo para aprender é confundido com o afrouxamento dos objetivos pedagógicos ao longo do ciclo de alfabetização. Embora houvesse um tempo maior para efetivar o processo de ensino e aprendizagem, de forma a garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental, criou-se o senso comum de que é possível aos alunos completar as aprendizagens no ano seguinte, descomprometendo a professora da sua tarefa de ensinar.

Sendo assim, o tempo maior que seria destinado às aprendizagens se perde pela falta de articulação do planejamento de cada professora e da escola como um todo, que ao invés de traçar objetivos e organizar uma prática pedagógica qualificada, reduz o seu fazer pedagógico a uma sucessão de atividades desconectadas, desconsiderando as possibilidades de todos os alunos aprenderem.

Assim, a tese desenvolvida ao longo dessa pesquisa, considera que: 1) o ciclo de alfabetização foi recontextualizado de formas diferentes entre as escolas investigadas e dentro da mesma escola, evidenciando que a política não está consolidada na rede municipal de Pelotas e que os professores criam e recriam a proposta do ciclo no seu fazer pedagógico; 2) o texto da política foi recontextualizado no campo de recontextualização pedagógica (SMED) gerando um novo texto que foi novamente adaptado e reinventado no contexto da prática; 3) apesar das escolas estarem organizadas a partir dos princípios do ciclo de alfabetização, inseriram orientações teóricas e metodologias da seriação em suas práticas, formando um modelo hibridizado através de mesclas de discursos pedagógicos e negociações que ocorrem nos diferentes momentos da política; 4) nas escolas e salas de aula observadas não houve hegemonia em torno de um tipo de prática pedagógica, mas sim combinações das pedagogias visíveis e invisíveis, além de aproximações com a prática pedagógica mista; 5) as mudanças que ocorreram no currículo, no espaço/tempo escolar, na prática pedagógica e na avaliação revelaram movimentos de rupturas em direção a uma escola mais igualitária.

Considerando que o ciclo de alfabetização na rede municipal de Pelotas encontra-se nos seus primeiros anos de implantação as possibilidades de mudança e de rompimento com a escola seriada são como fendas que se abrem para a construção de uma escola mais humanizante, plural e dialógica.

Segundo Moll (2013), não se pode tratar a mudança como uma nova moldura ou verniz modernizante. Trata-se de reconectar os tempos da escola com o tempo da vida dos alunos. Trata-se, a partir dos processos de reflexão e ação instituídos nas escolas, de avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de conhecimento e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza.

Por fim, ao concluir esta tese, ressalto que esse trabalho contribui com as pesquisas sobre a organização da escola em ciclos, mas sobretudo, para a qualificação do ciclo de alfabetização na rede municipal de Pelotas, dos professores e da gestão da escola que pressupõe um trabalho coletivo e ações compartilhadas para reorganizar a escola, qualificar o processo de ensino-aprendizagem e garantir o sucesso escolar de todos os alunos.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio. Repetência ou Promoção Automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional***.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARAUJO, Márcia Baiersdorf. *Ensaios sobre a aula: narrativas e reflexões da docência*. Curitiba: Ibpex, 2010.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Educação Básica no século XXI: tendências e perspectivas. *Impulso.* Piracicaba, 2005. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp40art02.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2013.

ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

ARROYO, Miguel. Propostas e práticas que interpelam as teorias pedagógicas. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades. Porto Alegre: Penso 2013

ARROYO, Miguel. Organizações escolares flexíveis. Os ciclos de formação. *Entrevista*, 2003. Disponível em: <http://educando.wordpress.com/2007/04/23/106/>. Acesso em: 19 jun.2014.

AZEVEDO, José Clóvis de. Ciclos de formação: uma nova escola é necessária e possível. In: FETZNER, Andréa Rosana (org.). *Ciclos em Revista: a construção de uma outra escola é possível*. Rio de Janeiro: Wakeditora, 2007, vol. 1, p. 13-30.

BALL, Stephen J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Big polices/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, v.34, n.2, p.119-130, 1998.

BALL, Stephen J. Diretrizes globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, jul/dez 2001.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-114, jul./dez., 2004.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p.539-564, set./dez. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 22 jun.2014.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira. *Práticas escolares: aprendizagem e normalização dos corpos*. 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo.* Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1ª reimpressão da 1ª edição de 2011. São Paulo: Edição 70, 1977.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de pesquisa*, n.108, p.27-48, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a02n108.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios do ciclos escolares no País. *Cadernos de pesquisa*, n.42, vol. 15, p.1-20, mai/agos. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003>. Acesso em: 2 mar. 2014.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUZA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100003&lng=pt&nrm=iso&userID=-2>. Acesso em: 27 fev.2014.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUZA, Sandra Zákia. Reflexões sobre a políticade ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a07n126> Acesso em 3 de fev. de 2014.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A*lfabetização e letramento: questões sobre avaliação*. Universidade Federal de Minas Gerais. In: In: Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BEDIN, Virginia. *Diversidade e intersubjetividade em laboratórios de Aprendizagem do I Ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.* 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BERNSTEIN, Basil. Class, codes and control. Volume 3 – Towards a theory of educational transmissions. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.

BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. *Caderno de Pesquisa*, n.49, p.16-42, maio 1984. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a03.pdf>. Acesso em 14 jan. 2015.

BERNSTEIN, Basil. The structuring of pedagogic discourse. Volume IV – Class, codes and control. London/New York: Routledge, 1990.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madri: Morata, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994.

BOTO, Carlota. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educação e Sociedade*, v.24, n.84, p. 735-762, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302003000300002&script=sci_arttext> Acesso em: 04 mar. 2014.

BOSSLE, Fabiano. *Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2° e 3° ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino*. 2003. 271 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BOWE, Richard; BALL, Stephen. *Reforming Education& changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge,1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União*, Brasília, Distrito Federal, 23 dez. 1996 (a).

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de 9 anos: orientações gerais*. Brasília, 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb> Acesso em: 18 jan. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 24/2004*, de 15/09/2004. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024_04.pdf>Acesso em 20 julho 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 3/2005*. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino

Fundamental para 9 (nove) anos de duração. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 18 jan. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>Acesso em: 15 julho 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer 6/2005, de 8/06/2005*. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf> Acesso em: 20 de julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer 18/2005, de 15/09/2005*. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Disponível em: >http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf>. Acesso em: 18 de julho de 2013.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne> Acesso em: 15 julho 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 45/2006, de 7/12/2006*. Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/Cam_Ensino/parecer_interpretacao_11274.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2013.

BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 5/2007, de 1º/02/2007.* Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e n° 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb005_07.pdf> Acesso em: 20 de julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 7/2007, de 19/04/2007*. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e n° 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007_07.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 21/2007, de 8/8/2007*. Solicita esclarecimentos sobre o inciso VI do art. 24, referente à frequência escolar, e inciso I do art. 87, referente à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, ambos da LDB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb021_07.pdf> Acesso em: 25 de julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 22/2007, de 12/9/2007*. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2005, que respondeu consulta referente ao disposto nos artigos 3º, III e IX, e 23 da LDB, sobre o agrupamento de alunos da Educação Infantil, de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos e Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb022_07.pdf> Acesso em: 25 de julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 4/2008 de 20/02/2008*. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 7 julho 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer 22/2009, de 9/12/2009*. Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove)anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745:ceb-2009> Acesso em: 21 de julho de 2014.

BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. 2ª. ed. Brasília: Ministério da Educação, set. 2009(a).

BRASIL. *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs.). Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009(b).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução 1/2010, de 14/01/2010*. Define as diretrizes operacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: *<portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 21 de julho de 2014.*

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução 07/2010, de 14/12/2010. *Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, 2010(a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer 11/2010, de 07/07/2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: >http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866>. Acesso em: 18 de julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer 12/2010, de 08/07/2010*. Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Disponível em: >http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866>. Acesso em: 18 de julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Básica. *Ciclo de alfabetização deve prosseguir sem interrupção.* Notícia publicada no portal do MEC em 15 de dezembro de 2010(b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16166:ciclo-de-alfabetizacao-deve-prosseguir-sem interrupcao&catid=211&Itemid=86Q>Acesso em: junho de 2012.

BRASIL. *Portaria nº 867, de 04/07/2012, que institui o Pacto Nacional pela Idade Certa e as Ações do Pacto e define suas diretrizes gerais*. Brasília, DF, 2012(a). Disponível em: <http://www.prolei. gov. br> Acesso em: 23/05/13.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012(b).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: apropriação do sistema de escrita alfabética e consolidação do processo de alfabetização: ano 2, unidade 3*/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012(c).

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*. Brasília, 2012 (d). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>Acesso em: 15 abr.2014

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização:*

consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem: ano 2: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012(e).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 1: unidade 6.* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012(f).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 3: unidade 5.* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012(g).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo: educação do campo,* unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012(h).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Apresentação/* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014(a).

BRASIL. Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa. *Documento orientador das ações de formação em 2014.* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, Coordenação de Formação Continuada de Professores. Brasília: DAGE, SEB, MEC, 2014. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/noticias/123-a-dinamica-do-pacto-em-2014> Acesso em 2 abr 2014(b).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Quantificação, registros e agrupamentos.* Caderno 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014 (c).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização*. Caderno 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015 (a).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Integrando saberes.* Caderno 10. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015 (b).

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto (orgs.). *Globalização e Educação: perspectivas críticas.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CARDOSO, Helen Rodrigues. *Uma compreensão sociológica do processo de alfabetização: comparando diferentes práticas.* 2005. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CHERQUES-THIRY, Hermano Roberto. O primeiro estruturalismo: método de pesquisa para as ciências da gestão. *Revista de Administração Contemporânea.* V.10 n.2, Curitiba Abr./Jun. 2006. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552006000200008>. Acesso em: 18/09/2016.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. *Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias nos ciclos de formação*. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CONTI, Celso. As reformas educativas e os novos desafios da gestão escolar. In: SILVA, Flávio Caetano da (Org.). *O financiamento da educação básica e os programas de transferências voluntárias*. São Paulo: Xamã, 2011.

CORTELLA, Mario Sérgio. A reconstrução da escola (a Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991). *Em aberto*, v.11, n.53, p. 54-63, 1992. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B849B94F7-03D4-4CE7-BFC7-846ECBE59DA2%7D_ano_11_n%C2%BA_53_jan.-mar._1992.pdf> Acesso em: 06/04/2014.

CORREIO DO POVO. Porto Alegre, 16 de maio de 2012. Disponível em http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/?Noticia=423207 Acesso em: 20/05/2012.

CÓSSIO, Maria de Fátima; HYPOLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea; DALL'IGNA, Maria Antonieta. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. RBPAE, v.26, n.2, p.325-341, mai./ago. 2010.

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da. *Trajetória da política de ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói – RJ (1999-2012): análise do processo de recontextualização do discurso pedagógico nos textos oficiais*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós - Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, 2013.

DAHLKE, Iara Suzana. *Produzindo tempos, espaços, sujeitos: seriação escolar e governo dos corpos.* 2001. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001

DAMIANI, Magda Floriana. Sucesso escolar: desafiando expectativas. In: *Atos de pesquisa em educação*. V.3, nº 1, p. 138-152, jan./abr. 2008.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; PORTO, Gilceane Caetano
A exclusão escolar na rede pública municipal de ensino: a história continua no século XXI. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2007, Caxambu.Timbauba: Espaço livre, 2007.

DEL PINO, M.A.B, DHEIN, C. J. F., PORTO, Gilceane Caetano, SIEVERT, M. L. A escola pública e a constituição de um dispositivo pedagógico de exclusão social. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2008. v.1. p.1-16.

DEL PINO et al. A exclusão escolar nos anos iniciais: a passagem do ensino fundamental de oito para nove anos. In: IX ANPEd Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, p.1-16.

DIEHL, Vera Regina Oliveira. *O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre: implantação e implementação do projeto Escola Cidadã*. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DOCKHORN. Sumara Gomes Correia. *A geografia como possibilidade de instrumento interdisciplinar na escola ciclada em uma turma em processo de alfabetização.* 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

DOMINGOS, Ana Maria et al. *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1985.

DUARTE, Arita Mendes. *O Impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras*. 2014. 174f. Dissertação de Mestrado – Instituto Federal de Educação Sul-Rio- Grandense, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, 2014.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Caderno de Pesquisa*, n.119, p.29-45, jul.2003.

DUTRA, Jorge da Cunha. *A relevância da Filosofia como disciplina escolar no currículo do Ensino Médio,* 2014, 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

ELSENBACH, Claírton. *A escola possível: um estudo sociológico do currículo de uma comunidade escolar na proposta Escola Cidadã*. 2002. 213 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FARIAS, Inês Porto. *Concepções e saberes docentes nas práticas avaliativas da escola por ciclo de formação*. 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.

FERNADES, Claudia de Oliveira. Escola em Ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: FETZNER, Andréa Rosana (org.). *Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2007, volume 1, p. 95-109.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. As práticas cotidianas dos profissionais da escola. In: FARIAS, Maria da Salete Barboza de; WEBER, Silke (Orgs). *Pesquisas qualitativas nas Ciências Sociais e na educação: propostas de análise do discurso.* João Pessoa: Ed. Universitária-UFPB, 2008. p. 241-261.

FETZNER, Andréa Rosana. *Falas docentes sobre a não-aprendizagem escolar nos ciclos.* 2007. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. In: *Caderno Cedes*, Campinas, São Paulo, v.29, n.78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 de dez. 2013.

FORTES, Gilse Helena Magalhães*. Autonomia e tensão no ensino por ciclos: estudos de caso da Escola Municipal Vila Monte Cristo/POA*. 2000. 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Questões de avaliação educacional*. Campinas, Komedi, 2003.

FREITAS, Luiz. Entrevista [out. 2012]. São Paulo: Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo, 2012. *Entrevista concedida à revista ADUSP*.

GADOTTI, Moacir. Da palavra a ação. In: *INEP. Educação para todos: a avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 27-31.

GALVÃO, Izabel. *Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon*. Série Ideias, São Paulo: FNDE, n. 20, p. 33-39, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p033-039_c.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2014.

GALIAN, Cláudia. *A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 763-778, dez. 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRON, Graziela Rossetto. *A política educacional em Caxias do Sul no governo da administração popular e a formação continuada de professores (1997-2004).* 2007. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p.39-52, jan./abr., 2004.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. *A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. 2006. 340 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia et al. A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino. Universidade Federal de Campinas/UNICAMP. In: Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HUERGA, Susana Maria Reggiani. *Materialidades e potencialidades da organização coletiva da escola no complexo temático: uma cartografia para além da representação.* 2001 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

IUNES, Nailê Pinto. *Gestão democrática da educação na Rede Pública Municipal de Pelotas: experiências de democracia participativa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009.

JACOMINI, Márcia Aparecida. *Educar sem reprovar*. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia Elizabeth. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

KLOVAN, Cristiane Figueiró. *Perspectivas de professores sobre o ensino por ciclos de formação em Porto Alegre: uma análise sociológica da implantação e do momento atual.* 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

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

KOPZINSKI, Sandra Difini. *A questão do tempo nas aprendizagens dos educadores da Escola Cidadã.* 2002. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

KRUG, Andréa. *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LEITE, Maria Cecília Lorea; HYPOLITO, Álvaro Moreira; DALL´IGNA, Maria Antonieta; MARCOLLA, Valdinei. *Gestão escolar democrática: uma construção contextualizada em escolas municipais de Pelotas*, 2008. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/275.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2014.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno*. Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n. 3, p. 15-34, 1959.

LEITE, Miriam Soares. *Recontextualização e transposição didática: introdução a leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

LIMA, Elvira Souza. *Ciclo de formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: GEDH, 2000.

LIMA, Elvira Souza. *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro Do (Orgs.). Brasília: MEC/SEB, 2007.

LINCH, Jaqueline Picetti. *Movimentos de exclusão escolar oculta*. 2002. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. *A teoria e prática da avaliação na Escola Cidadã por ciclos de formação: caminhos percorridos e desafios que se impõem.* 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LOGUERCIO, Taiana Duarte. *Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização: as perspectivas das professoras de uma escola da rede municipal de ensino do Rio Grande/RS.* 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. *Conhecimento escolar, ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. Revista Currículo sem fronteiras, jul/dez, 2005, v.5, n.2. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm> Acesso em: 18 mar. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para estudo de política de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 249-283.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação:* Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 32, n.1, p.11-30, jan./abr. 2006(a). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000100002> . Acesso em: 5 mar. 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 7, n. 94, p. 47-69, janeiro/abril, 2006(b).

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007(a).

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: panorama e desafios. In: FETZNER, Andréa Rosana (org.). *Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2007(b), vol.1, p. 113-126.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação. *RBPAE*, v.24, n.1, p.13-29, 2008. Disponível em: <*seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19236/11162*> *Acesso em 3 mar. 2014.*

MAINARDES, Jefferson; GOMES, Ana Cláudia. Avaliação da aprendizagem e escola em ciclos: uma revisão de literatura (2000 a 2006). In: FETZNER, Andréa Rosana (org.). *Ciclos em Revista: Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos.* Rio de Janeiro: Wakeditora, 2008, vol. 4, p. 233-250.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. *Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.* Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>. Acesso em 10 jun 2012.

MAINARDES, Jefferson. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009(a).

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, jan./abr. 2009(b). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a02>. Acesso em: 3 mar. 2014.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 1-24, maio/agosto 2010. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/243/ARTIGO_TeoriaBasilBernstein.pdf?sequence=1>. Acesso em 17 agos. 2012.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.1, abril/2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 31 maio 2013.

MAINARDES, Jeferson; STREMEL, Silvana. Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais. *Imagens da Educação*, v., n.3, p. 53-64, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/14242/7968>. Acesso em: 20 abr. 2016.

MAINARDES, Jeferson; STREMEL, Silvana. Organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas. Jornal de políticas educacionais, nº11, p.03-11, jan./jun. 2012.

MAINARDES, Jeferson; STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos: um panorama da situação atual no contexto brasileiro. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades. Porto Alegre: Penso 2013.

MAIRESSE, Cristina Py de Pinto Gomes. *Uma leitura psicanalítica da prática docente em turmas de progressão*. 2003. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MARTAU, Maria Luzia Casali. *Estudo da implantação do projeto escola cidadã na EMEF Senador Alberto Pasqualini no período de 1998-2005: limites e possibilidades para um ensino de qualidade*. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

MENDES, Valdelaine da Rosa. *A participação na definição de uma política educacional: as lições tiradas da Constituinte Escolar no RS*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29ª. Caxambu, 2006.

MERANI, Alberto L. *Psicologia e Pedagogia. As ideias pedagógicas de Henri Wallon*. Tradução de L. de Almeida Campos. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola. Em que direção caminha a mudança? In: MOLL, Jaqueline (Org.). Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades. Porto Alegre: Penso 201

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana; PIRES, Delmira. Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade: estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. *Revista de Educação, Lisboa, XII* (2), 129-132, 2004. Disponível em <*http://revista.educ.fc.ul.pt*>. Acesso em 8 ago. 2010.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. *Práxis educativa*, vol.2, UEPG, 2007a. Disponível em http://uepg.br/praxiseducativa. Acesso em set. 2012.

MORAIS, Ana Maria, NEVES, Isabel Pestana. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/volume 20, número 2, Universidade do Minho, Portugal, 2007b.

MORAIS, Ana Maria, NEVES, Isabel Pestana. Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem - optimização de um modelo de prática pedagógica. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/volume 22, número 1, Universidade do Minho, Portugal, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Bruna; OLIVEIRA, Rodrigo. Um ano de Pacto: apenas o começo. *Letra A: o jornal do alfabetizador*. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação UFMG, Belo Horizonte, n. 37, p. 7, mar/abr. 2014. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/noticias/125-caderno-especial-com-balanco-do-pacto>. Acesso em: 20 jun. 2014.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OCDE. *Escuelas y calidad de La enseñanza*. Informe internacional. Temas de Educación, Paidós, Buenos Aires, México, Madrid, 1991.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Márcia Maria Heinen. *A atuação dos professores dos laboratórios de aprendizagem em escolas cicladas do município de Porto Alegre.* 2002. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

OYARZABAL, Graziela Macuglia. *Os sentidos discursivos enunciados por professores, pais e alunos sobre a escola por ciclos: um estudo de caso em Porto Alegre/RS.* 2006. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://pnaic.ufpel.edu.br/o-pacto/> Acesso em 8 dez 2013.
PELOTAS. *FAZER: qualidade social na educação*. Pelotas: Secretaria Municipal da Educação, dez. 2004.

PERES, Eliane et al. *Caderno Hisales*. Ensino Fundamental de Nove Anos. Pelotas, v.1, n.2, jan./jun.2007.

PEREIRA, Neiva. *A Educação Física no contexto da escola ciclada*. 2009. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

PEREIRA, Igor Daniel Martins. *Ensino de Ciências na perspectiva da alfabetização científica: prática pedagógica no ciclo de alfabetização*. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.
PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.* Erechim: Edelbra, 2012.

PICCOLI, Luciana. *Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem*. 2009. 238f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PIEVE, Maria da Graça Prediger da. *Por uma alfabetização pluriforme nos ciclos de idade.* 2000. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2000.

PISTOIA, Lenise Henz Caçula. *(Des)vantagem e aprendizagem: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.* 2001. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

POLLI, João Paulo; COSTA, Márcia Rosa da. Os ciclos de formação no contexto da democracia política: o discurso pedagógico no cotidiano escolar. In: *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

PORTO, Gilceane Caetano. *A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel*. 2011. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2011.

PRATI, Laíssa Eschiletti; COUTO, Maria Clara P. de P.; KOLLER; Sílvia Helena. Famílias em Vulnerabilidade Social: Rastreamento de Termos Utilizados por Terapeutas de Família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa.* Porto Alegre, v.25, n.3, p. 403-408, mar. 2009.

RODRIGUES, Ana Cristina da Silva. *Paradoxos de uma proposta educacional emancipatória: uma análise dos Ciclos de Formação da rede municipal de Porto Alegre e suas implicações na produção de exclusões por conhecimento em alfabetização.* 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

RODRIGUEZ, Andrea Maria Rua. *Avaliação do ensino por ciclos de formação: currículo, pedagogia e avaliação na perspectiva de professoras de uma escola municipal.* 2002. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

ROSA, Glediane Saldanha Goetzke da. *Intervenção pedagógica ancorada na autorregulação da aprendizagem com foco em produção de textos no ciclo de alfabetização.* 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

ROCHA, Silvio. Ciclos de formação. Permanências, rupturas e ressignificados de rituais na escola. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades. Porto Alegre: Penso 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entrevista. In: GANDIN, Luís Armando; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. *Dilemas de nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento.* Currículo sem fronteiras, v.3, n.2, p.5-23, jul./dez.2003. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 13 de setembro de 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.120, p. 15-49, nov. 2003. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000300003>. Acesso em 23 de out.2014.

SANTOS, Lucíola Licínio. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.31, n.112, p. 833-850, jul. set. 2010. Disponível em: <http:// www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 21 de julho de 2014.

SCHERER, Regina Maria Duarte. *Trajetórias, encontros e olhares: da construção da proposta pedagógica da EMEF Vila Monte Cristo à transposição e configuração da política educacional de ciclos de formação em Porto Alegre.* 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Maria Aparecida da. *Análise da implantação da escola organizada em ciclos de aprendizagem na rede municipal de Curitiba* – 1997/2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SILVA, Preciosa; MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Materiais curriculares, práticas e aprendizagens: estudo no contexto das ciências do 1º Ciclo do Ensino Básico. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 133-171, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa

SIMOKOMAKI, Juliana Bachiega. Financiamento da educação básica no Brasil. In: SILVA, Flávio Caetano (Org.). *O financiamento da educação básica e os programas de transferências voluntárias*. São Paulo, Xamã, 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *A reinvenção da alfabetização*. Revista Pedagógica, julho/agosto, 2003. Disponível em: www.editoradimensão.com.br. Acesso em: 10 abr. 2006.

SOUZA, Doris Helena de. *Um olhar perspectivado nas turmas de progressão: potencialidades e transformações de saberes e poderes*. 2000. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SOUZA, Sandra Zákia. et al. Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 11, n.38, p. 99-114, jan./mar. 2003.

SOUZA, Sandra Zákia; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002). Relatório Final. São Paulo: USP (MEC/INEP/Comped/PNUD), 2004.

SOUZA, Sandra Zákia. et al. Progressão escolar e ciclos: fundamentos e implantação. In: FETZNER, Andréa Rosana (org.). *Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2007, vol.1, p.31-51.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. *Acta ScientiarumEducation*, Maringá, v.33, n.2, p.227-238, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/12647/pdf.> Acesso em: 03 mar.2014.

STREMEL, Silvana. Ciclos de Aprendizagem no Brasil: uma análise das contribuições de pesquisas acadêmicas. In: *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. 26 a 29 de out. 2009. PUCPR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2102_1111.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. *Levantamento de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2015*. Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe> Acesso em 15 mar 2016.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____ (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação:* a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TITTON, Maria Beatriz Paupério. *Egressos do ensino fundamental por ciclos e sua inserção no Ensino Médio: experiências em diálogo*. 2010. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

UBERTI, Luciane. *Escola Cidadã: dos perigos de sujeição à verdade*. 2007. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VECE, Janaína Pinheiro; MOCROSKY, Luciane Ferreira; PAULO, Rosa Monteiro. Diferentes enfoques no ensino de números. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Quantificação, registros e agrupamentos*. Caderno 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

VIANNA, Carlos Roberto; SANTOS, Luciane Mulazani dos. A integração de saberes nos processos de alfabetização de crianças. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Integrando saberes.* Caderno 10. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015 (b).

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGO, Cristiane Ungaretti. *Alternativas para Trabalhar as Dificuldades de Aprendizagem Baseadas no Lúdico.* 2003. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

Apêndices

Apêndice A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORANDA: JANAÍNA LAPUENTE

Roteiro orientador de observação

1- Como a sala de aula está organizada? (Mobiliário, disposição das mesas e cadeiras, materiais didáticos e escolares)
2- Como os alunos estão agrupados? O agrupamento está relacionado com a proposta de trabalho da professora? Quais foram os critérios de agrupamento?
3- São propostas tarefas diferenciadas de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos ou grupo de alunos?
4- Como a professora organiza a rotina escolar? Quais são as disciplinas/conteúdos/ atividades/ que são privilegiadas na rotina escolar?
5- A professora planeja suas aulas? As aulas contemplam os diferentes componentes curriculares? De que forma?
6- A professora considera as necessidades/dificuldades dos alunos para planejar a aula?
7- Quais são os recursos e materiais utilizados pela professora?
8- A professora realiza a avaliação diagnóstica com a tua turma? Como?
9- A professora realiza um acompanhamento das aprendizagens e dificuldades dos alunos? De que forma?
10- A professora valoriza o conhecimento dos alunos? De que maneira?
11- Os alunos participam da seleção dos conteúdos trabalhados em sala de aula? De que forma?
12- Como a professora e alunos se relacionam? E alunos x alunos?
13- Como são trabalhadas as normas de conduta em sala de aula?

Apêndice B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORANDA: JANAÍNA LAPUENTE

Diário de campo
Resumo das observações
2012 – 1º ano

Escola A

1ª Observação

No dia 15 de junho de 2012 cheguei à Escola A às 8h 30 da manhã. No trajeto até a sala de aula percebi a preocupação com a limpeza, organização e zelo pela instituição. O prédio está em ótimo estado de conservação, além de limpo e pintado. Nos corredores há trabalhos dos alunos de diferentes turmas, cartazes e informativos.

Na sala de aula do primeiro ano estava a professora Alice, a professora da pré-escola e a professora da sala de recursos trabalhando com alguns alunos, pois o dia estava chuvoso. Elas me explicaram que em dias de chuva as professoras reúnem os alunos de séries/anos próximos na mesma sala.

Aproveitei para conversar com as professoras sobre a dinâmica da escola, horários, reuniões, realidade da comunidade escolar, etc. As professoras também relataram que a equipe diretiva da escola é bastante exigente e que a escola tem muitas regras para professores e alunos (uma delas é a proibição do uso de celulares em sala de aula). A diretora visita as salas, cobra índices de rendimento e eventualmente "sonda" o aprendizado dos alunos pedindo que leiam para ela.

A professora Alice me mostrou o seu caderno e relatou a importância do PIBID na sua experiência profissional, afirmando que os estudos e debates têm qualificado a sua prática pedagógica.

Na hora do recreio fui convidada para ir à sala dos professores para tomar café. No local encontrei uma professora que estudou comigo no Curso de Pedagogia. Começamos a conversar e ela me contou que trabalhava na sala de recursos, me convidando em seguida para conhecer esse espaço. Fiquei encantada com a diversidade e qualidade dos materiais, bem como com a proposta da escola que prima pela inclusão de crianças portadoras de necessidades educativas especiais em sala de aula.

Depois, voltei à sala do primeiro ano, me despedi das professoras e combinei que ligaria para combinar a próxima ida à escola.

2ª Observação

No dia 21 de agosto de 2012 cheguei à escola às 8h 30. Na sala de aula havia 12 alunos (no total são 16 alunos) divididos em grupos realizando uma atividade do Alfabeto dos Pingos da letra "q", que consistia em recortar palavras de livros didáticos que começavam com "q". No quadro estava afixado um cartaz que compõe o livro mural da sala

de aula. A professora relatou que já havia realizado a leitura de todo o livro e que agora estava fazendo cada página com os alunos em forma de atividade.

Na aula anterior em que observei o caderno da professora, notei que já havia trabalhado com atividades fotocopiadas de todas as letras do alfabeto. Então, perguntei se estava introduzindo as letras com o "Alfabeto dos Pingos"? Ela me explicou que não. Esse era um trabalho diferente que acompanhava o livro mural da turma e que as crianças adoram essa literatura, seus personagens e as características de cada um. Dessa forma, foi possível perceber que a professora aproveita a história para sistematizar a letra trabalhada. A sequência de atividades de aula foi a seguinte: máscara do quati, o caça-palavras do "q" e a formação de palavras com "q".

Durante a realização destas atividades a professora permaneceu sentada. As crianças trabalharam tranquilamente, trocaram ideias, ajudaram os colegas, pegaram materiais que faltaram no armário de forma independente.

Depois, a professora retomou a atividade de formar palavras no quadro e perguntou:

"O que as palavras têm igual?"

As crianças respondem:

"Todas tem Q. Todas tem U."

A professora segue perguntando:

Quantas palavras são comidas?

Quais são formas geométricas?

Quais são números?

Quais são nomes de pessoas?

Quais são brinquedos?

A professora não pediu que as crianças copiassem nem lessem as palavras.

Em seguida (11h 10) disse para as crianças "Agora vamos limpar a sala e brincar!"

No decorrer da aula a professora me convidou para sentar ao seu lado, conversamos sobre seu envolvimento com o PIBID que contempla algumas turmas de 1º e 2º ano (Alice é a responsável pelo programa na escola, no qual participam outras professoras) e o seu desejo de fazer seleção para o Mestrado em Educação. Também olhei o caderno da aluna[54] Sofia e percebi muitas fichas de atividades e poucos registros escritos pelos alunos.

A professora Alice também me mostrou a avaliação dos alunos, intitulada "Avaliação Diagnóstica dos Alunos do 1º Ano" realizada no dia 09/07/2012 a partir da prova ampla composta por 7 atividades.

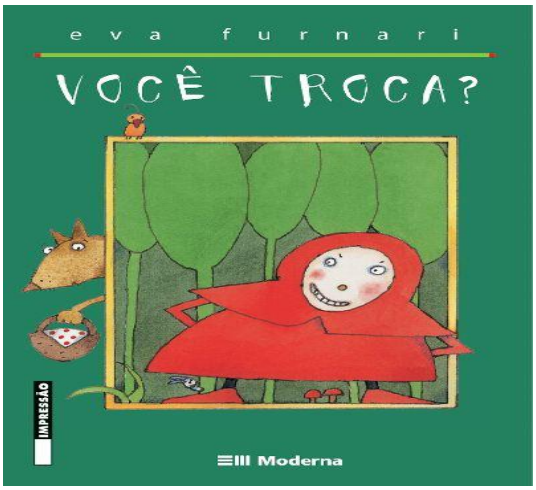
De acordo com a referida avaliação os alunos estão distribuídos em diferentes níveis: 5 alunos pré-silábicos, nenhum aluno silábico, 6 alunos silábico-alfabéticos e 3 alunos alfabéticos. Além destes, dois alunos não realizaram a referida avaliação, um estava doente e o outro negou-se a participar. Esse último aluno, segundo a professora, possui Síndrome Down e está em processo de desenvolvimento de sua comunicação e interação com o grupo.

3ª Observação

No dia 31 de agosto de 2012 cheguei à escola às 10h30. Os alunos estavam realizando a atividade da letra "s" do "Alfabeto dos Pingos", envolvidos em procurar figuras e palavras com a letra "s".

[54] O nome dos alunos são fictícios e foram escolhidos aleatoriamente pela pesquisadora.

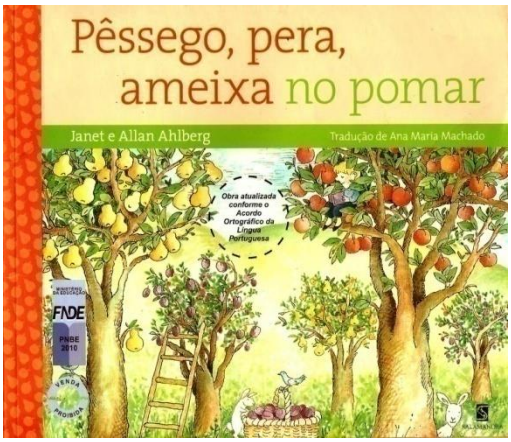
A professora Alice me falou que foi uma pena eu não ter chegado antes, pois a turma realizou uma atividade muito legal a partir da história “Você troca?”. Então, pediu que algumas crianças me mostrassem a atividade e contassem o que “trocaram” com seus colegas.



Em seguida, convidou os alunos para brincar na praça que tem dentro da escola, em frente a sua sala de aula. Alice disse ainda que as crianças estavam muito presas devido a chuva e como o dia estava bom iriam aproveitar. Na praça os alunos da pré-escola e 1º ano brincaram tranquilamente, enquanto as professoras observavam e interagiam quando necessário.

Depois pediu que juntassem os brinquedos e entrassem para a sala de aula. Em seguida, convidou os alunos para sentar em uma rodinha “Vamos ver quem lembra da história?”. A professora Alice foi relendo a história, envolvendo os alunos na atividade (Ex: Júlia tu troca um chiclete por um omelete). À medida que iam respondendo outros colegas se aproximavam da rodinha. Foi um belo final de aula.

4ª Observação



No dia 6 de setembro de 2012 cheguei à escola às 8h30min, havia 10 alunos em aula, pois segundo a professora choveu no dia anterior e tempo ainda estava instável. Na sala de aula os alunos estavam trabalhando sobre a história “Pêssego, pêra, ameixa no pomar” através da ilustração da mesma. A professora digitou toda a história e grampeou em forma de livro.

Cada grupo tinha no centro da sua mesa um conjunto de cartas da história para poder observar enquanto faziam as ilustrações. A maioria desenhou sem se preocupar com pintar, enquanto outros manifestaram o desejo e a preocupação de pintar e deixar tudo bem bonito (A imagem abaixo mostra o trabalho já pintado e corrigido, pois a pintura de todas as páginas ocorreu durante a semana de aula).

O aluno Luiz sugeriu à professora que fizessem um jogo de memória com as cartas da história. A professora aceitou a ideia. Pediu que as crianças ficassem em dois grupos, entregou as cartas e disse que podiam jogar. Sentei com um grupo para observar e fui convidada a participar. A professora também participou do jogo no outro grupo. Os alunos adoraram a atividade!

A professora me disse que na segunda-feira darão sequência a atividade através da ordenação da história, ou seja, a professora irá trazer o texto da história para cada criança ordenar e colar no caderno de aula.

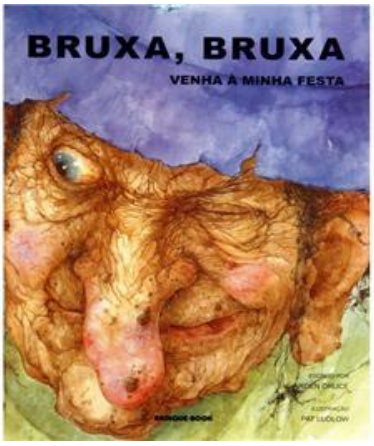
A professora também comentou que alguns pais reclamaram para a direção que havia poucas atividades no caderno de aula. A professora justificou que “trabalhos como esse [realizado na aula] dão mais resultado que encher o caderno com cópia.”

Em seguida, foi o lanche da escola e o recreio. Fui com a professora buscar a turma depois do recreio e aproveitei para conhecer a quadra poliesportiva coberta. Em sala de aula, me despedi da professora e dos alunos para ir à Escola B.

5ª observação

No dia 25 de outubro de 2012 cheguei à Escola A às 8h 30 da manhã. Havia 11 alunos em aula encantados com a história “Bruxa, bruxa venha a minha festa”. Os alunos

foram convidados a sentarem próximos para ouvir e acompanhar a história lida por uma monitora do PIBID.



Depois da história a professora combinou a posição da folha. “O que vocês acham? A folha fica melhor na vertical ou em paisagem? Os alunos responderam: “Em paisagem”.

Depois, Alice convidou os alunos para realizar a ordenação da história coletivamente. Entregou uma folha de ofício para cada aluno e duas frases (uma frase com o personagem e a outra com a resposta). Alice pediu que as crianças tentassem realizar a leitura, para tanto poderiam olhar no cartaz da sala de aula e em seguida, fazer a ilustração. Assim, cada aluno ficou responsável pela realização de uma página do livro.

Professora: “Vamos lá! Nós não podemos ficar só nesse livro. Nós temos mais atividades para fazer.

Luiz: “Posso copiar o que está escrito no quadro?”

Professora: “Não precisa, mas se quiser pode.”

A professora deixou um tempo para a realização da atividade e logo em seguida retomou a proposta: “Vocês já foram convidados para alguma festa?”

A maioria das crianças falou que já foi à festa de casamento.

Professora: “Além de festa de casamento vocês foram convidados para quê?”

Alunos: “Festas, churrascos, aniversários.”

Professora: Como podemos convidar alguém para uma festa?

Alunos: “Falando, escrevendo, mandando cartão, mandando mensagem, vídeo.”

Professora: “Vamos convidar a outra turma para nossa festa?” “O que deve ter em um convite? “O que eu tenho que saber?”

A professora foi acolhendo as respostas dos alunos e sistematizou. Precisamos colocar no convite o dia, a hora, o mês, o nome da rua.

Alice mostrou dois tipos de convite e explicou a diferença entre eles.

A professora desenhou um retângulo no quadro e disse: “Nosso convite é esse aqui. O que vocês acham que devemos colocar no convite? (Elaboração coletiva do convite).

Alunos deram várias sugestões e resolveram fazer uma festa das bruxas.

A professora segue questionando e escrevendo no quadro:

Quem tem sugestão de outro nome para a nossa festa das bruxas?

Qual o local?

Qual o horário da nossa festa?

Qual o dia?

O que tem que trazer?

Quem não tem fantasia pode entrar nessa festa?

Crianças: Pode!

Professora: Claro que pode!

Durante essa atividade fica nítido que a professora escuta os alunos e considera as suas opiniões.

Em seguida a professora distribuiu um convite em branco para cada aluno copiar do quadro.

Depois de concluírem a atividade, a professora convidou os alunos para entregarem os convites para a turma da 2º ano da escola. As crianças adoraram a culminância da tarefa.

Esse planejamento foi elaborado pela professora Alice em conjunto com as bolsistas do PIBID.

As fotos abaixo mostram a sequência do trabalho realizado em outro dia, no qual não pude observar. Contudo, a professora Alice me enviou as fotos por e-mail.

6ª observação

No dia 19 de novembro de 2012 cheguei à escola às 8h30. Os alunos estavam trabalhando a partir da história: Os três porquinhos. Sentados em grupos, os alunos estavam realizando uma produção artística com recortes coloridos de papel.

Em seguida, realizaram a escrita de palavras seguindo a ordem que segue: levantamento de palavras no quadro com a colaboração dos alunos; leitura coletiva das palavras; cópia pelos alunos. Após, ocorreu a merenda em sala de aula e o recreio.

Depois do recreio a professora retomou a atividade sugerindo a produção escrita da história (outra versão).

A professora reforçou a ideia de que seria uma outra história criada pelos alunos.

Depois da produção escrita da história a turma escolheu um título.

A professora perguntou: “Alguém quer ler a história?”

Algumas crianças se candidataram e leram juntos a história.

Escola B

1ª Observação

No dia 22 de agosto de 2012 cheguei à Escola B (às 8h 30 minutos) e me dirigi à secretaria da escola, no corredor encontrei a professora Bianca, que não conhecia. Ela me explicou que deixou uma monitora na sala de aula para buscar umas folhas de atividades na secretaria.

A professora me recebeu muito bem! Expliquei rapidamente a pesquisa durante o trajeto até a sala de aula. Em sala de aula a professora me apresentou para as crianças. Logo na chegada fiquei impactada com a realidade da escola, pelas precárias condições estruturais, mas o que mais me chamou a atenção foi o rosto entristecido das crianças.

Os alunos estavam trabalhando com massinha de modelar, que foram compradas pela professora. Perguntei a professora Bianca se já haviam brincado de massinha e a professora disse que não. No momento que a professora disse que era hora de guardar a massinha foi aquele coro: “Haaaaaa!”

A professora me pareceu bem intencionada, preocupada com os alunos, com forte vínculo com eles. Circulou na sala de aula, elogiou, interviu nas brigas e buscou acalmar os alunos retomando os combinados da turma (regras de comportamento).

A professora disse-me que posso observar a sala de aula quando quiser e que dificilmente falta. Também me relatou a dificuldade que teve no ano anterior com a doença do seu pai. Teve que se afastar da escola e as crianças tiveram que ficar com uma professora substituta, que demorou muito a chegar. Disse ainda “A professora do 2º ano desta turma teve que começar do zero! A maioria das crianças não lembrava mais de nada. Mas esse ano os alunos estão bem. No ano que vem vai dar tranquilamente para começar das palavras.” Nessa fala é possível inferir que a concepção de alfabetização da professora é baseada nos métodos tradicionais de ensino, onde as atividades devem ser propostas do simples ao complexo, ou seja, das letras para chegar ao texto.

Aproveitei para perguntar sobre o número de alunos e a realidade da turma. A professora me disse que são 24 alunos, a maioria não frequentou a Educação Infantil e são pertencentes a famílias pobres.

À medida que os alunos iam guardando a massinha de modelar, foram sendo encaminhados ao banheiro em duplas para lavar as mãos. Depois, convidou-os para sentar em uma rodinha no chão para conversar sobre o Folclore (22/08 – Dia do Folclore). Os alunos ficaram inquietos e foi difícil conduzir a conversa.

A professora conversou sobre o Folclore e o Saci Pererê sem ler a história e/ou mostrar figuras, ou seja, a professora fez uma exposição oral sem a utilização de imagens ou outro recurso. Depois da conversa, pintaram uma folha xerocada do Saci.

Enquanto isso a professora perguntou se eu queria olhar o seu caderno de planejamento. Manuseei o caderno rapidamente e percebi que a maioria das atividades não tem um encadeamento e envolvem situações de cópia e traçado de letras. Na sequência me mostrou a caixa de uma aluna contendo o caderno de aula e algumas atividades.

As crianças vendo que eu estava observando os cadernos me olhavam, sorriam, algumas vieram conversar comigo. O aluno Cláudio me olhou e disse: “Agora tu quer ver a minha caixa?” Quando disse que sim, foi até a estante e pegou a sua caixa de papelão entregando-me. No caderno do aluno havia algumas folhas xerocadas e várias atividades copiadas pela professora.

A professora me explicou que cada criança tem sua caixa e que os cadernos de aula ficam na escola, pois se forem para casa muitas vezes não voltam e, quando voltam vem sujos e estragados.

Lá pelas nove horas uma funcionária chegou à sala de aula avisando que a merenda era massa e salada. Todos os alunos fizeram fila e nos conduzimos ao refeitório. No local me encontrei com algumas professoras conhecidas. Conversei um pouco com elas enquanto observava os alunos que merendavam uma, duas e até três vezes. Um aluno pediu para comer a quarta vez, mas a professora avisou que não tinha.

Voltamos à sala de aula em fila. Na fila de ida e volta à sala de aula alguns meninos se empurraram e se bateram e a professora teve que chamar a atenção e intervir.

Em sala de aula a professora puxou um cordão e amarrou em dois pregos da parede próxima ao corredor. As crianças com autonomia penduraram seus trabalhos do Saci e foram observar o de seus colegas. Percebi que uma atividade simples como essa despertou o interesse e atenção da turma.

Ainda sobre a pintura a professora levou duas caixas de lápis de cor para colocar nos potes da sala de aula. Segundo a professora a maioria dos alunos não possui material escolar, por isso ela costuma trazer para que os alunos possam realizar as atividades.

Em seguida, bateu o sinal para o recreio. Alguns alunos pegaram brinquedos da sala de aula (grande parte dos brinquedos foi doado pela professora). A professora disse que já iria encontrá-los para brincarem de roda (atividade relacionada ao Folclore).

Na hora do recreio o aluno Cláudio caiu no barro, sujando-se todo. A professora pediu ajuda para a monitora que ficou indiferente, sentada conversando com outra professora da escola. A professora com muita calma ainda tentou chamar as crianças para brincar, mas diante do menino todo sujo ficou inquieta, pedindo que o Cláudio fosse lavar as mãos. Ainda perguntou se havia alguém em casa. Cláudio pediu que não ligassem para a madrinha, pois iria apanhar (A madrinha que tem a guarda do menino).

Nesse meio tempo outra funcionária da escola socorreu o menino, segurou-o pela mão, dizendo que tentaria ligar para alguém da casa.

Tocou o sino, a professora tentou novamente fazer a brincadeira, mas não conseguiu. As crianças corriam sem atendê-la. Então, pediu que entrassem na sala de aula, retomou as regras e convidou-os para brincar no pátio (ao lado da sala de aula). Começamos a brincadeira e a professora me pediu que olhasse a turma, pois ela iria dar uma olhada no Cláudio. A professora voltou dizendo que estava tudo bem e brincamos mais um pouco.

Voltamos para a sala de aula e logo em seguida, chegou o Cláudio com uma calça nova. A vice-diretora não encontrou ninguém da família, então resolveu comprar uma calça para o menino. Ficamos todos aliviados!

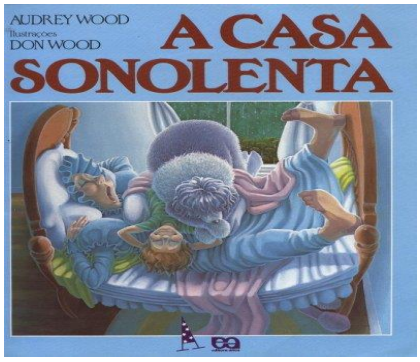
Em seguida (11h 30min), me despedi da turma e da professora e fui embora.

2ª Observação

No dia 31 de agosto de 2012 cheguei à Escola B às 8h 20min e me dirigi à secretaria para avisar que estava indo na sala de 1º ano da professora Bianca. Quando entrei na sala a maioria dos alunos estavam registrando:

31/08/2012
SEXTA-FEIRA

ENSOLARADO



Os demais alunos estavam terminando o desenho da história "A casa sonolenta". Segundo a professora essa história foi lida no dia anterior com utilização de fantoches na biblioteca da escola. Contudo, no momento da observação não havia o livro em sala de aula para que pudesse ser retomada a história.

A professora escreveu no quadro "A casa sonolenta" em letra de imprensa maiúscula e pediu que os alunos copiassem na folha que distribuiu para fazerem o desenho da história. Enquanto as crianças desenhavam a professora corrigia os temas, elogiando o desempenho dos alunos em relação às atividades enviadas para casa. À medida que os alunos iam terminando a pintura do desenho se dirigiam a mesa da professora para explicar o que haviam desenhado. A professora foi perguntando e escrevendo de caneta o nome das do que estava desenhado (Ex: casa, árvore, etc.). Depois, cada aluno guardou o seu desenho na sua caixa.

Quando todos os alunos concluíram o desenho pediu que olhassem para o quadro e participassem da atividade. Nesse momento, ela fez um levantamento de palavras com as vogais e foi montando as palavras no quadro com auxílio dos alunos. Escolheu duas palavras de cada vogal, desenhou, escreveu a palavra de letra de imprensa maiúscula e os alunos copiaram.

A	E	I	O	U
ANEL	EDUARDO	ISA	OLHO	UVA
APITO	ESPELHO	ILHA	ORELHA	UNHA

Durante essa atividade, percebi que várias crianças não estavam prestando atenção. Olhares dispersos que evidenciavam nenhuma identificação com a atividade proposta. Contudo, alguns participavam dizendo letras e fazendo associações. A professora também percebeu a reação de apatia de algumas crianças e conversamos um pouco sobre o assunto. Através da conversa percebi que a professora não consegue rever a sua prática, pensando em outras possibilidades de trabalho com aquelas crianças.

No momento que a professora pediu para os alunos copiarem a atividade do quadro no caderno percebi que o aluno Diego não conseguia. Então, comecei a fazer o traçado de cada letra em outra folha para facilitar a visualização e cópia. Diego demorou um pouco, mas a cada letra que conseguia escrever era uma grande vitória para ele. No final da atividade ele vibrou muito! Mostrou o caderno para professora e vários alunos pediram para ver. A professora elogiou Diego dizendo que sabia que ele era capaz!

Em seguida acompanhamos os alunos no lanche que foi cuca e laranja. Perguntei para a professora se queria que ajudasse a descascar, mas ela me disse que levariam para casa, pois a saída hoje era às 10h em função da reunião para preparar o Desfile da Juventude.

Voltamos à sala e, com a permissão da professora, entreguei dois pirulitos a cada criança. Aproveitei para tirar fotos dos alunos de língua azul.

A professora fez a fila e acompanhei a turma até o portão da escola. Algumas crianças vão embora sozinhas, mas a maioria alguém vem buscar (responsável, vizinho, etc.). No portão da escola a pessoa que veio buscar o Diego brigou porque ele estava demorando, xingou e sacudiu o menino pela roupa. Eu do lado de dentro da escola fiquei muito chocada com a cena, pois Diego naquela manhã havia se empenhado tanto! É triste ver meninos e meninas serem destratados, além de toda a exclusão que os circunda!

Fiquei um pouco mais observando a comunidade escolar, uma funcionária continuava no portão entregando laranjas para as crianças. Alguns alunos pegavam duas, três laranjas para levar para casa. Ainda do lado de dentro da escola vi uma conhecida da minha família (mãe de aluno da escola) e fui conversar com ela.

Ela me disse que a professora Carla havia sido professora do seu filho caçula no ano passado e que ela faltou muito. Definiu a professora como “muito fraquinha”. Conversamos um pouco, me despedi da professora e fui para a Escola A.

3ª observação

No dia 6 de setembro cheguei à Escola B às 10h 30min, pois anteriormente estava na Escola A. Quando cheguei à turma me recebeu muito bem, todos estavam alegres

pintando um desenho mimeografado sobre a data comemorativa de 7 de setembro. Aproveitei para conversar com a professora Carla sobre o aprendizado dos alunos. A professora disse que está bem preocupada porque os alunos não se interessam, muitos não trazem os temas, faltam bastante e tem brigado muito em aula.

Em seguida a professora fez uma brincadeira de adivinhações e mímicas e foi escrevendo as respostas no quadro para os alunos copiarem. Logo após guardaram seus materiais para organizar a fila da saída.

4ª observação

No dia 18 de outubro cheguei à Escola B e as crianças estavam copiando os números de 1 a 20. Em seguida a professora passou entregou uma folha contendo atividade matemáticas para as crianças realizarem: "Dá os vizinhos dos números", "Desenha de acordo com o numeral correspondente", "Calcula". As crianças solicitaram a ajuda da professora e a minha, então passamos nas mesas, orientamos e fomos corrigindo as atividades.

Às 9h15min as crianças foram chamadas para a merenda, a professora fez a fila e acompanhamos as crianças até o refeitório. Alguns meninos brigaram e a professora retirou-os da fila para conversar.

No retorno à sala de aula as crianças que terminaram a atividade foram guardando a folha na sua caixa. A professora Carla disse que poderiam brincar um pouco em sala de aula com os brinquedos do armário. Em seguida, bateu o sino para o recreio. Durante o recreio fiquei observando as crianças, alguns correm e brigam com alunos maiores de outras turmas, outros sentam no chão para brincar na areia e alguns conversam comigo.

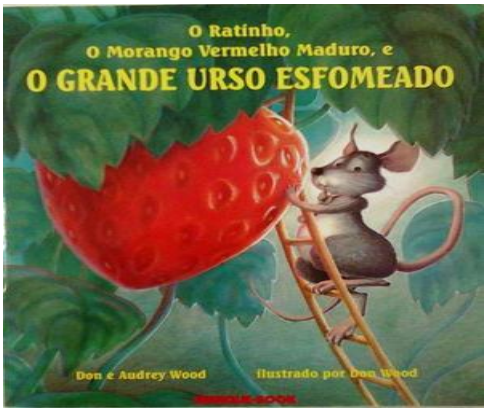
Depois do recreio a professora Carla entregou uma folha com as seguintes atividades: lê a palavra e enche a linha, liga a palavra ao desenho, completa a palavra com o que está faltando. Percebi que muitas crianças ainda não reconheciam as letras do alfabeto e a maioria não conseguia ler palavras.

Às 11h me despedi da professora e da turma e fui embora.

5ª observação

No dia 30 de novembro de 2012 cheguei na escola B às 8h 30min da manhã (estavam presentes 20 alunos). A professora Carla ficou surpresa ao me ver, pois a diretora esqueceu de dar o recado que iria na escola observar a turma. Mesmo assim, me recebeu bem, cumprimentei a turma e a monitora do PIBID, que estava na sala. Essa foi a primeira vez que a encontrei a monitora desse programa na sala de aula.

A monitorado PIBID já havia lido a história: "O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado".



Nesse momento a professora Carla já estava retomando a história:

"Qual o nome da história?" (professora Carla)

As crianças foram dizendo (ratinho, morango,...)

"Tem mais coisa no título." (monitora do PIBID)

A professora Carla leu o título e disse: "Eu não vou escrever tudo no quadro", demonstrando a ideia de que as crianças seriam incapazes de escrever um título grande.

"Quem são os personagens"? (monitora do PIBID)

Crianças começam a responder e a professora Carla desenha no quadro e escreve abaixo: morango, rato, urso.

"Agora que vocês já conhecem os personagens vocês vão desenhar?"

A maioria das crianças desenharam o que estava no quadro. Não fizeram seu desenho espontaneamente.

A professora Carla corrigiu o tema enquanto as crianças estavam desenhando. Me aproximei dela para ver os cadernos e ela me disse: "Estão muito agitados hoje!"

Em seguida disse aos alunos "Agora uma fila bem bonita para corrigir os desenhos!"

Depois os alunos foram para merenda (arroz com galinha).

A professora Carla escreveu no quadro a data (Pelotas, 30 de novembro de 2012) e o alfabeto para os alunos copiarem. Os alunos ficaram desmotivados com a atividade e percebi nesse momento que a professora não tinha planejado a aula, pois não havia nenhum encadeamento entre as atividades e em nenhum momento olhou seu planejamento. Nas outras aulas observadas percebi que retomava a aula no seu caderno de planejamento.

As crianças permanecem muito tempo sem atividade, gritam, brigam e se batem. A professora intervém individualmente, mas não consegue manter a atenção e interesse da turma.

No retorno para sala de aula decidiu modificar a organização da aula, dizendo que os alunos estavam muito agitados. Separou os grupos, organizando-os em fila.

Às 10h 30min ocorreu a merenda em sala de aula (merenda trazida de casa).

Em seguida, (10h 50min) a professora Carla conversou com alunos sobre a falta na segunda-feira (dia de folga da professora), explicando a importância da presença em sala de aula, mesmo que a professora não esteja na escola. Nesse dia os alunos tem aula especializada (Educação Física, Artes). A professora ainda disse que alguns alunos não vieram em nenhum dia do trimestre as segundas, por isso as professoras estavam reclamando, pois como fariam a avaliação?

Já havia percebido o grande número de faltas de alguns alunos, mas em nenhum momento presenciei alguma intervenção da escola ou da professora no sentido de buscar alternativas para essa situação.

Depois da conversa (11h) a professora Carla propôs a leitura do alfabeto, contudo a maioria dos alunos nem olhou para o quadro para realizar a leitura. Alguns conversavam, outros brigavam, alguns mexiam em seus materiais, etc.

Depois da leitura as crianças guardaram seus materiais na caixa e a professora Carla pegou uma caixa com jogos.

Nesse momento o aluno Cláudio sentou-se no chão para montar um jogo. A professora Carla pediu duas vezes para ele juntar o jogo e o menino responde: "Só deixa eu montar meu cavalo". Como ele não guardou a professora se agachou e juntou as peças dizendo: "Eu te pedi várias vezes".

A professora colocou um jogo sobre a mesa dela e explicou: "Cada criança pega uma carta de cada vez, diz uma característica e os colegas advinham". Então a professora chama o primeiro aluno: "Pode vir o Tales" e ele responde "Mas não sei escrever".

Às 11h 15 min a professora pede para os alunos guardarem tudo e fazerem a fila para sair.

Obs: Durante a observação peguei o caderno dos alunos para olhar e notei que no dia 14 de setembro houve a primeira escrita de frases.

Apêndice C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORANDA: JANAÍNA LAPUENTE

Roteiro orientador da entrevista: SMED
Primeira entrevista

Entrevista organizada a partir do referencial teórico de Stephen Ball e Richard Bowe (1994)

Legenda:
Contexto de influência - verde
Contexto da produção de texto - laranja
Contexto da prática - rosa
Contexto dos resultados – azul
Contexto da estratégia política - violeta

1- Conte sobre a implantação do ciclo de alfabetização na rede municipal de Pelotas (questão ampla desencadeadora).

2- A equipe pedagógica da SMED fez algum estudo ou formação sobre a implantação dos ciclos?

3- A equipe pedagógica realizou visitas a outras secretarias ou universidades para troca de informações e experiências?

4- A SMED segue alguma orientação pedagógica (ou experiência) para coordenar a implantação dos ciclos nas escolas municipais de Pelotas? Qual? De que forma?

5- Na concepção da SMED há alguma relação entre a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos e a implantação do ciclo de alfabetização? Qual?

6 – Qual a legislação que orientou a implantação do ciclo de alfabetização na rede municipal?

7- A SMED proporcionou espaços de formação para as equipes diretivas e professoras sobre os ciclos? De que forma?

8- A SMED solicitou algum documento (plano de estudos, listagem de conteúdos, etc.) para reorganizar o currículo escolar em função da implantação do Ensino Fundamental de nove anos? Qual? E em relação ao ciclo de alfabetização? Qual?

9- Que medidas a SMED já adotou para a implantação do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino?

10 – A SMED pretende adotar outras medidas para qualificar a implantação do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino? Quais?

Apêndice D

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORANDA: JANAÍNA LAPUENTE

Roteiro orientador da entrevista: SMED
Segunda entrevista

1- A SMED formulou um texto próprio sobre o ciclo de alfabetização? Como foi o processo de elaboração do texto?

2 – Os professores, coordenadores, equipe diretiva tiveram alguma participação na elaboração da política de ciclos?

3 – Quando houve a proposição do ciclo de alfabetização as escolas adequaram seus documentos (projeto político-pedagógico, regimento, planos de estudos)?

4- Quais os aspectos centrais do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino?

5- A SMED considera essa política de ciclos importante para a rede pública de ensino? De que forma?

6 – A partir da implantação do ciclo de alfabetização quais foram as mudanças ocorridas na rede de ensino?

7 - Quais foram os pontos positivos e as dificuldades com a implantação dos ciclos?

8 – Qual a contribuição do PNAIC para a implantação do ciclo de alfabetização?

9- Quais foram as estratégias criadas pela SMED para enfrentar as dificuldades e problemas criados pela política?

Apêndice E

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORANDA: JANAÍNA LAPUENTE

Roteiro orientador da entrevista: professoras

Primeiro bloco:

1- Quando e de que forma você tomou conhecimento sobre a implantação do ciclo de alfabetização?
2- Como a escola a SMED está orientando as escolas em relação à implantação do ciclo de alfabetização (reuniões, informativos, formação)?
3- A SMED realizou algum cronograma de acompanhamento do trabalho na escola? Como isso é realizado e quais são as intervenções?
4- Como foi a participação das professoras, coordenadoras, direção na elaboração da política de ciclos?
5- A escola elaborou algum documento próprio sobre o ciclo de alfabetização?
6- Ocorreu alguma adequação dos documentos escolares (projeto político-pedagógico, regimento, planos de estudos) a política de ciclos?
7- Realizasse a formação do Pró-Letramento e PNAIC? Qual a importância de cada um na tua formação?
8- Você considera que a implantação do ciclo pode qualificar o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso escolar?
9- Que ações existem na escola ou poderiam ser criadas para lidar com as desigualdades criadas pela política de ciclos?
10- Quais são os pontos positivos e negativos da implantação do ciclo de alfabetização? Quais são as maiores dificuldades as escola em relação a implantação dessa política?

Segundo bloco:

1- No teu planejamento consegues estabelecer alguma relação entre os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento? De que forma?
2- Consideras importante valorizar o conhecimento dos alunos? Por quê?
3- Como avalias a tua relação com os alunos?
4- Como ocorre a tua comunicação com a turma?

5- Como formam elaboradas as normas de conduta da sala de aula?
6- As normas da sala de aula precisam ser retomadas frequentemente? De que forma?
7 – O que levas em consideração para definir a sequência de atividades para os alunos?
8 – Os alunos participam do planejamento? De que forma?
9- Como consideras o ritmo de aquisição das aprendizagens dos alunos e/ou da turma para planejar o desenvolvimento de conteúdos e atividades? Que estratégias utilizas?
10- São propostas tarefas diferenciadas de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos ou grupo de alunos?
11- Como os alunos são avaliados?
12- Utilizas a avaliação diagnóstica com a tua turma? Para que serve?
13 -Realizas um acompanhamento das aprendizagens e dificuldades dos alunos? De que forma?
14- A professora realiza intervenções pedagógicas? De que forma?
15- Os alunos aprendem mais de forma individual ou em grupos?

Anexos

Anexo A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Através desse documento, informo que a pesquisa pretende investigar a implantação do ciclo de alfabetização em duas escolas da rede municipal de ensino de Pelotas, entre os anos de 2012 a 2014.

Nesse sentido, solicito a sua autorização para as informações concedidas nas entrevistas podendo apresentar os resultados da investigação na tese de doutorado, em eventos científicos, em artigos, em trabalhos e em outras publicações acadêmicas.

Fica garantido o uso ético das informações para o avanço do conhecimento. Serão mantidos em sigilo o nome da pessoa entrevistada em quaisquer meios de divulgação da pesquisa.

Título do projeto: A implementação do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas.

Pesquisadora: Janaína Soares Martins Lapuente Telefone: (53) 81181487

Orientador: Mauro Augusto Burkert Del Pino Telefone: (53) 84074397

Pelotas, ___ de _____ de 2012.

Nome do participante:_____

Telefone: _____

_____

Assinatura

Anexo B

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Pelotas, 4 de junho de 2012

MD Secretária Municipal de Educação e Desporto
Prefeitura Municipal de Educação
N/C

Prezada Sra. Secretária de Educação e Desporto

Vimos por intermédio deste apresentar a pesquisa "A IMPLANTAÇÃO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PELOTAS", desenvolvida pela Doutoranda Janaína Soares Martins Lapuente do Curso de Doutorado da Faculdade de Educação da UFPel , orientada pelo professor Dr Mauro Augusto Burkert Del Pino.

Outrossim, solicitamos a colaboração da SME para que a pesquisa possa ser desenvolvida junto à rede municipal de ensino de Pelotas.

Certo de sua atenção e colaboração, desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino
Diretor da Faculdade de Educação
FaE/UFPel

AUTORIZO
Mariluce dos Santos Kunz Vieira
SECRETÁRIA
11/06/2012.

Anexo C

Direitos de Aprendizagem do ciclo de alfabetização - Língua Portuguesa

Direitos gerais e direitos do eixo produção de textos escritos

Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.
Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).
Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).
Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Anexo D

Avaliação diagnóstica dos alunos de 1º ano

<table>
<tr><td colspan="4">NOME DO ALUNO:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Turma:</td><td colspan="2">Professora:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Data da avaliação:</td><td colspan="2">Ano:</td></tr>
<tr><td colspan="4">1ª tarefa – Escrita do próprio nome - Avaliação da escrita do nome</td></tr>
<tr><td>Não escreve o nome</td><td>Escreve incorretamente

(não usa letras, usa letras e outros sinais; usaapenas letras, mas quaisquer letras;usa as letras do nome em qualquer ordem)</td><td>Escreve corretamente o pré nome</td><td>Escreve corretamente o nome completo</td></tr>
<tr><td colspan="4">2ª Tarefa - Escrita de quatro palavras e uma frase

Nível 1/PS1 ( ) Nível 2/PS2 ( ) Nível 3/silábico ( ) Nível 4/silábico alfabético ( )

Nível 5/Alfabético ( )</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td></tr>
</table>

3ª Tarefa - Escrita de letras

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

Assinalar as letras que ele conhece

4ª Tarefa - Associação das letras com o som das iniciais de palavras

A	**N**
B	**O**
C	**P**
D	**Q**
E	**R**
F	**S**
G	**T**
H	**U**
I	**V**
J	**W**
K	**X**
L	**Y**
M	**Z**

5ª Tarefa - Unidades linguísticas		
	Pode-se ler?	**Por quê?**
358		
O GURI COMEU A MERENDA		
laranja		
F		
2+2=4		
◙ΦΔΣ		
por		
15		
maçã		
AAA		
Eu gosto de brincar		
6		
E		
BQDT		

6ª Tarefa: Interpretação de texto com imagem

Como o texto é interpretado: (p. 223 – Escrever e ler v. 1)

A interpretação é realizada numa ideia global da imagem, correspondendo a uma ideia global do texto

O texto é interpretado em função das características da imagem (diz o nome dos objetos ou a ação)

O texto é interpretado a partir de suas próprias características – quantidade de palavras

7ª Tarefa – Relação entre a imagem e o conteúdo escrito

Mantém constante o significado do escrito ou varia a representação conforme o desenho

Anexo E

O ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

ESCOLA:_____

NOME: _____

ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMADEESCRITA ALFABÉTICA	MARÇO	JUNHO	AGOSTO	DEZEMBRO
Escreve o próprio nome				
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto				
Diferencia letras de números e outros símbolos				
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros				
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais				
Usa diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos				
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras				
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras				
Segmenta oralmente as silabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho				
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas				
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições				
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas				
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos				

LEITURA	MARÇO	JUNHO	AGOSTO	DEZEMBRO
Lê textos não-verbais, em diferentes suportes				
Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral dentre outros), com autonomia.				
Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.				
Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças				
Reconhece finalidades de textos pelo professor ou pelas crianças.				
Lê em voz alta, com fluência em diferentes situações				
Localiza informações explicitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente				
Localiza informações explicitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Estabelece relações lógicas entre as partes de textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos com autonomia.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Estabelece relação de intertextualidade entre textos				
Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos				

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	MARÇO	JUNHO	AGOSTO	DEZEMBRO
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.				
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.				
Produz textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba				
Produz textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, com autonomia.				
Gera e organiza o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.				
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.				
Revisa coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				

ORALIDADE	MARÇO	JUNHO	AGOSTO	DEZEMBRO
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.				
Escuta com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.				
Planeja intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.				
Produz textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instancias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).				
Analisa a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.				
Reconhece a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.				
Relaciona fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.				

Valoriza os textos de traição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.				

ANÁLISE LINGUÍSTICA Discursividade, textualidade e normatividade	MARÇO	JUNHO	AGOSTO	DEZEMBRO
Analisa a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina .				
Conhece e usa diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.				
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.				
Conhece e usa palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos ou equivalentes).				
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P,B,T,D,F,V).				
Identifica e faz uso de letra maiúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.				
Reconhece diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.				
Segmenta palavras em textos.				

(S) sim (P) parcialmente (N) não

Anexo F

PERFIL DO GRUPO

ESCOLA: _____

Escreve o próprio nome.	17		
Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes.	15	02	
Diferencia letras de números e outros símbolos.	17		
Utiliza letras na escrita de palavras.	17		
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.	17		
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.	17		
Le palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.	17		
Le textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.	12	05	
Compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulário familiares.	15	02	
Produz textos escritos de gênero, temáticas e vocabulário familiares.	15	02	
Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.	17		

TURMA: 2º x TURNO: Manhã ANO: 2013

PROFESSORA: _____

Obs: Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (**sim**), a quantidade de crianças que domina parcialmente (**parcialmente**) e a quantidade de crianças que não domina **(não**).

Anexo G

Código de correção

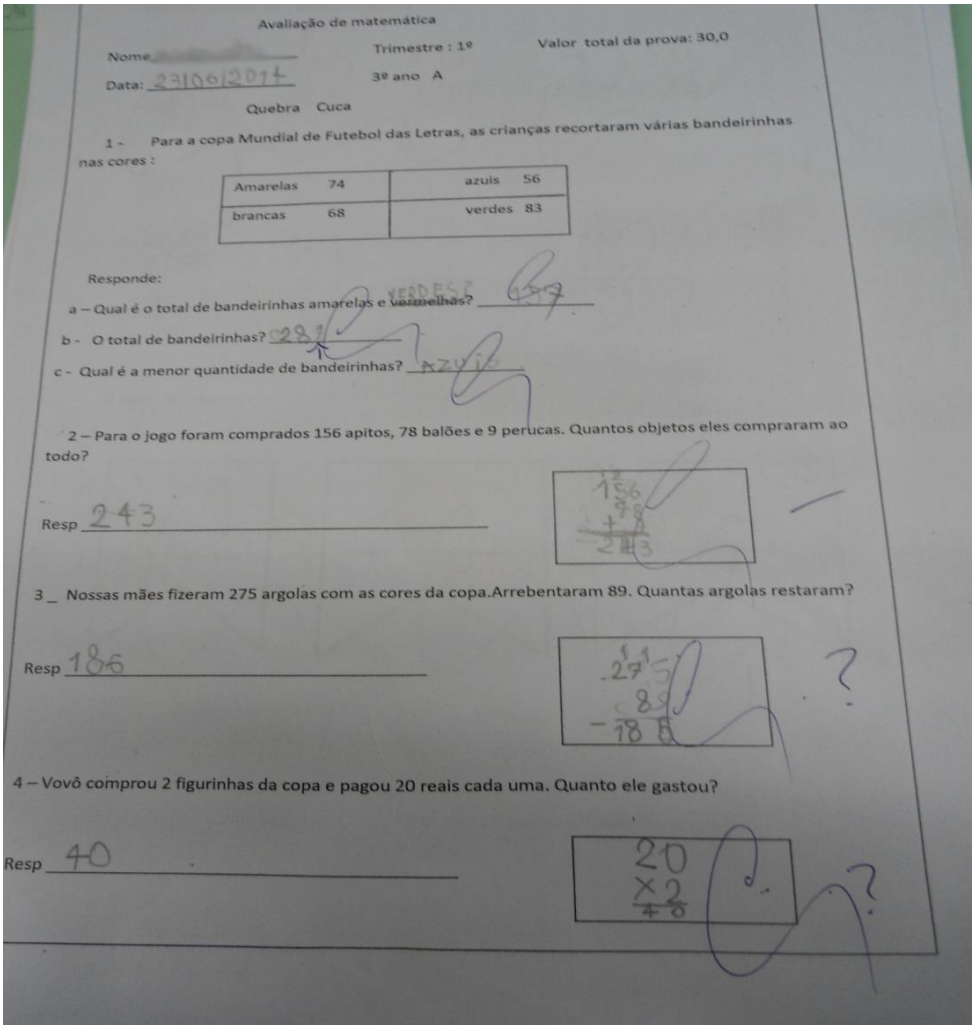
Só esse número está errado.

Resultado errado.

? Lê outra vez. Continha errada.

Anexo H

Avaliação de Matemática – 2º ano



Avaliação de matemática

Nome _____ Trimestre : 1º Valor total da prova: 30,0

Data: 27/06/2014 3º ano A

Quebra Cuca

1 - Para a copa Mundial de Futebol das Letras, as crianças recortaram várias bandeirinhas nas cores :

Amarelas	74	azuis	56
brancas	68	verdes	83

Responde:

a – Qual é o total de bandeirinhas amarelas e vermelhas? 157

b - O total de bandeirinhas? 281

c - Qual é a menor quantidade de bandeirinhas? AZUIS

2 – Para o jogo foram comprados 156 apitos, 78 balões e 9 perucas. Quantos objetos eles compraram ao todo?

Resp 243

3 _ Nossas mães fizeram 275 argolas com as cores da copa.Arrebentaram 89. Quantas argolas restaram?

Resp 186

4 – Vovô comprou 2 figurinhas da copa e pagou 20 reais cada uma. Quanto ele gastou?

Resp 40