

CICLOS DE FORMAÇÃO: DESAFIOS DA TEORIA PEDAGÓGICA PARA AS PRÁTICAS ESCOLARES

KRUG, Andréa Rosana Fetzner – UFRGS – UFF

GT: Educação Popular / n.06

Agência Financiadora: CNPq

Os ciclos de formação compreendem uma das formas de organização escolar do ensino fundamental, previstas na LDB¹, onde a base da enturmação das alunas e alunos ocorre com referência na idade² e, a partir disto, o processo de escolarização busca contribuir com o desenvolvimento integral do estudante, a partir de atividades que consideram a heterogeneidade da turma como uma força motriz da aprendizagem escolar.

Este trabalho pretende abordar os fundamentos teóricos dos ciclos de formação no que se refere aos movimentos da epistemologia contemporânea, da filosofia e da antropologia, contrapondo-os às práticas escolares das escolas seriadas. O objetivo desta contra-posição é compreender as dificuldades que hoje ainda se apresentam em diferentes redes de ensino, na tentativa de romper com a seriação como única forma de organização da escola de ensino fundamental.

Segundo dados da ONU (2005), quatro em cada dez latino-americanos vivem em favelas, meio milhão de mulheres ainda morrem de parto ao ano e dois a três milhões de pessoas morrem anualmente de malária. Em meio à miséria a que estão expostas as crianças, adolescentes e adultos no mundo inteiro, no Brasil a escola pública ainda discute se a série³ ensina mais, porque reprova os que não aprendem fazendo-os repetir a não aprendizagem por vários anos, ou se os ciclos causam prejuízo, a medida em que a criança seria aprovada, ao final do ano letivo, independente do fato de ter construído o mínimo de conhecimentos que deveria naquele ano cursado.

A imagem barulhenta em relação aos ciclos atribui perversidade aos gestores, os quais buscariam vencer os índices de reprovação e evasão através da chamada progressão automática e falta de autonomia das professoras e professores, desprovidos de sua autoridade sobre a aprovação ou reprovação dos estudantes. O principal

¹ Lei de Diretrizes e Bases.

² Considera-se o primeiro ciclo com crianças de 6 a 8 anos, o segundo ciclo com crianças de 9 a 11 anos e o terceiro ciclo com crianças de 12 a 14 anos. Algumas redes trabalham com a retenção do aluno ao final do ciclo, prevendo que, os que apresentem maior dificuldade ao final do ciclo repitam o último ano.

³ A série organiza-se com base em blocos de conteúdos previamente definidos para cada ano escolar a ser cursado, compartimentando o conhecimento, com base na idéia de linearidade. É a linearidade proposta pela série que implica na aprovação ou reprovação das alunas e alunos ao final de cada ano letivo, considerando que o conteúdo trabalhado em uma série não será abordado de forma integral na série seguinte.

problema atribuído aos ciclos acaba sendo identificado como “o risco de avançar na quantidade e contornar os problemas da qualidade e da democratização. Como os alunos pouco aprendem, a começar pelos mais pobres, mantêm-se estruturas injustas” (Gomes, 2004, p.47).

No que se fundamenta esta proposta de organização escolar para o ensino fundamental? Quais atitudes docentes compõem a escola ciclada? O que fazemos no Brasil hoje, na escola em ciclos, que a torna diferente de sua proposta teórica? São algumas das questões perseguidas neste ensaio. As conclusões provisórias apresentadas advêm de um trabalho sistemático com a formação de professoras e professores, gestoras e gestores de redes públicas de ensino e em uma pesquisa que começa na cidade de Porto Alegre em 1996 e se estende por outras redes municipais de ensino, até a época atual, no momento com o financiamento pelo CNPq. No espaço-tempo deste texto, serão retomados alguns dos referenciais teóricos da proposta de ciclos e as práticas contraditórias do cotidiano escolar.

A epistemologia do professor e os Ciclos de Formação

Segundo Lauro de Oliveira Lima (1985), “cada pedagogo faz a pedagogia que corresponde a sua ‘mentalidade’, isto é, faz pedagogia acorde com a concepção que tenha do ser humano e do mundo” (p.16). Passados 20 anos, a frase continua intensa em sua pertinência ao indicar a relação entre o que pensa a professora sobre as capacidades (ou incapacidades) de seus alunos e as atitudes decorrentes de seu pensar junto aos mesmos.

Pesquisando este pensar, é comum encontrar professoras que defendem a reprovação, no caso dos ciclos de formação chamada de “retenção”, com o argumento de que “até que ponto ajudaremos [o aluno] se ele vai adiante”⁴.

A leitura epistemológica que a professora⁵ faz, ao pensar que existem alunos que não estão aptos a irem adiante, pode justificar-se através:

a. de um lado, do entendimento de que aquela aluna ou aquele aluno que não aprendeu o que lhe foi proposto, nas primeiras tentativas de ensiná-lo porque não tem condições de

⁴ Fala de professora da Rede Pública Municipal de Porto Alegre, durante uma pesquisa realizada em uma das escolas escolhidas para a pesquisa. A escolha da escola, conforme a pesquisa proposta, se deu pelo funcionamento dos serviços de apoio aos ciclos, pela adesão da direção da escola à proposta e pela abordagem curricular através dos Complexos Temáticos (sobre o Complexo, v. nota de rodapé nº 12).

⁵ Opta-se por utilizar o gênero feminino de forma predominante neste texto, em função de que esta predominância se repete nas Redes de Ensino Pesquisadas.

aprender e não há o que fazer por ela ou ele. Esta concepção de que alguns estudantes têm condições de aprender e outros não, apresenta a idéia de que o ser humano é as condições que ele traz ao nascer, traduzida numa concepção apriorista sobre a inteligência e seu desenvolvimento.

b. de outro lado, da crença de que, quando a criança (ou adolescente ou adulto) não aprende determinado conteúdo, basta que lhe seja repetido o mesmo conteúdo (ou atividade) tantas vezes quanto o necessário, até que ela aprenda. Nestas situações, a epistemologia da professora fundamenta-se no empirismo, ou seja, o ser humano nasce vazio, tal qual uma tabula rasa, a ser preenchida pelas experiências que lhe serão proporcionadas.

Qualquer uma das epistemologias anteriores pode justificar a seriação da escola: no primeiro caso, a cada ano, blocos estáveis de conteúdos são ensinados, mas só os aprendem aqueles que tem condição natural para isto (inteligência definida a priori), a reprovação, neste caso, tem a função de mostrar os que têm esta competência nata e os que não a possuem. No segundo caso, as atividades oportunizadas não foram suficientes para que o aluno interiorizasse os conteúdos aprendidos, então, a reprovação é utilizada para que, repetindo os mesmos conteúdos no próximo ano, ou por vários anos consecutivos, o aluno acabaria cedendo a estas experiências e aprendendo o que insistentemente é proposto pela escola.

Foi no início do Século XX, com teóricos como Piaget⁶ e Vygotski⁷, que começam a surgir outras bases para as práticas docentes. Piaget preocupa-se com a compreensão do processo de desenvolvimento da inteligência e Vygotski, com a origem das funções psicológicas superiores, ou seja, como o ser humano desenvolve a linguagem, a atenção deliberada e a memória lógica, analisadas a partir do contexto histórico-cultural em que vive e das relações que estabelece com outros seres humanos. Estas pesquisas inauguram uma outra teoria sobre os processos de ensino-aprendizagem,

⁶ Jean Piaget nasceu na Suíça, em 1896 tendo falecido em 1980. Dedicou suas pesquisas à compreensão da formação mental da criança e aos seus problemas epistemológicos. Sua compreensão sobre a inteligência, a equilibração das estruturas cognitivas, as operações lógicas, ao desenvolvimento da noção de número, de espaço e de tempo revolucionou a teoria da aprendizagem.

⁷ Lev Semionovich Vygotski nasceu no mesmo ano em que Piaget, 1896, e morreu em 1934. Suas pesquisas revolucionam a psicologia, a partir do estudo dos processos psicológicos humanos em seu contexto histórico-cultural: “*Não quero descobrir a natureza da mente costurando um monte de citações. Quero descobrir como a ciência deve ser construída, abordar o estudo da mente após ter aprendido todo o método de Marx*” (Vygotski em Newman e Holzman, 2002, p. 11). Para Vygotski a psique é uma propriedade do homem como ser corporal e material e também é social. O descobrimento de suas particularidades deve ser buscado na história da humanidade e na história de sociedade.

que tem como premissa o entendimento de que todo o ser humano aprende e o faz pela vida toda.

Para além dos estágios de desenvolvimento intelectual da criança (pré-operatório, concreto ou das operações formais)⁸, por exemplo, ou das formulações Vygotskianas sobre os estágios no processo de formação de conceitos (sincrético, por complexos, conceitual)⁹, ambos pesquisadores concluem que todo o ser humano constrói conhecimentos a partir de sua relação com o meio, com base em suas condições (no sentido de ponto de partida) biológicas e sociais.

Compreender que todo o ser humano aprende no processo de apropriação sobre o real, com base em suas relações interpessoais e a partir de seu meio social parece pensamento simples, mas que, diante da tradição docente, toma proporções quase inatingíveis.

A tradição docente consiste em ensinar a mesma coisa a todos em um mesmo tempo e a partir das mesmas atividades. Poderia-se chamar *a tradição da mesmice*, onde os conteúdos são repetidos ano a ano, para cada série, definidos, na maioria das vezes, pelos livros didáticos.

Nesta tradição, a aula começa sem início, e termina sem final, ou seja, ao passar dos minutos que constituem os chamados períodos (ou tempos) escolares, geralmente de 50 minutos, um professor entra em sala, faz a chamada dos alunos, passa no quadro algum conteúdo que os alunos lhe deverão devolver sob a forma de respostas em repetidos exercícios, geralmente em uma aula a acontecer a posteriori. A pertinência do conteúdo transmitido justifica-se pela sua necessidade para a série seguinte, independente de sua pertinência à ciência que vem a compor e dos conhecimentos prévios dos alunos contraditórios ou não ao que lhes são propostos como conteúdos escolares.

A tradição da mesmice também nos faz tentar formar turmas homogêneas em conhecimento, já que, para a escola tradicional, é impraticável propor atividades diferenciadas e/ou com base nas diferenças de saberes. Dedicar-se um esforço muito grande para formar as turmas por nível de conhecimento. Machado (2000), reflete sobre a origem da busca do nível de conhecimento dos alunos:

⁸ V. Bruner: "... em cada estágio de desenvolvimento, ela possui um modo característico de visualizar o mundo e explicá-lo a si mesma. A tarefa de ensinar determinada matéria a uma criança, em qualquer idade, é a de representar a estrutura da referida matéria em termos de visualização que a criança tem das coisas" (1974, p. 31-32).

⁹ V. Vygotski: "A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte" (1993, p. 50).

“Em um tempo que já vai bem longe, a produção de conhecimento esteve associada à imagem ‘de encher um balde’. Os alunos seriam como recipientes vazios e aos professores caberia o papel de ‘dar a matéria’ e ‘encher o balde’. Hoje, já não existem mais defensores dessa imagem simplória, ainda que, muitas vezes, as ações docentes permaneçam tributárias da mesma. Apenas para ilustrar: a concepção da avaliação como um processo de medida em sentido físico ou matemático é inteiramente compatível como a imagem do enchimento do balde, embora não faça o menor sentido em um contexto de construção do conhecimento” (p.127)

Considerando-se que o conhecimento que uma pessoa possui é muito diverso, as turmas por níveis de conhecimento acabam por tomar em relevância apenas uma área de conhecimento e, dentro desta área, aspectos muito específicos do conhecimento que lhe é pertinente. Formam-se então, turmas de alunos silábicos, por exemplo, embora em diferentes linguagens (corporal, musical ou outra) o desempenho possa ser muito diferente. Neste exemplo, também não são observados aspectos relacionados à criatividade na produção de textos e/ou organização de fatos, que contribuem com a aprendizagem específica da escrita e nas quais cada aluno pode ter desempenho muito diferente apesar de estar silábico.

Ao procurar as origens do pensamento cartesiano sobre a aprendizagem, dos quais decorrem entendimentos do tipo nível de turma, Machado (2000), indica que:

“De modo geral, a imagem dominante para a construção do conhecimento está associada às idéias cartesianas apresentadas em 1637 no livro Discurso do Método. Nesse trabalho, que viria a influenciar profundamente todo o pensamento ocidental, Descartes propõe que, diante de uma grande dificuldade, em termos cognitivos, deve-se decompô-la, subdividi-la em partes cada vez mais simples, até chegar-se a ‘idéias claras e distintas’. Depois da fragmentação, para reconstituir o objeto de estudo, o caminho é o encadeamento lógico, do simples para o complexo, articulando-se as partes por meio de esquemas do tipo ‘se A, então B, então C’, e assim por diante.

Conhecer estaria associado, então, a encadear, e a cadeia é a imagem forte para o conhecimento que predominará no cenário ocidental, sendo inclusive ‘exportada’ do universo da Ciência para o do trabalho, quando o taylorismo, e posteriormente, o fordismo aí se instalaram. Palavras-chave que decorrem dessa imagem são: ordem necessária para os estudos, pré-requisitos, seriação, ordenação ou encadeamento linear” (p.127-128).

Contrapondo-se a imagem de elos em cadeia, encontramos, segundo Alves e Garcia (1999) várias outras imagens, como o rizoma (Deleuze e Guattari), a rede (Certau e Latour), entre outras:

“Estes autores, entre tantos outros, vêm indicando que a criação do conhecimento segue caminhos variados, diferentes, não lineares e não obrigatórios, ao que Morin acrescenta que os conhecimentos são gerados pela complexidade social e que, dialética e dialogicamente, geram a complexidade social.

Estudar como o conhecimento é tecido exige que se admitam as diferenças culturais sem hierarquias, o que abre múltiplas possibilidades ao ato humano de conhecer” (p. 12-13).

Para Machado (2000), que trabalha com a imagem do conhecimento em rede¹⁰, este se caracteriza pelo acentrismo (ausência de centro), pela metamorfose e a heterogeneidade. Compreender o conhecimento como uma rede é abrir mão do encadeamento curricular presente na escola seriada e partir para uma busca das relações presentes entre o conhecimento escolar e a realidade sócio-antropológica percebida pelos alunos e entre as diferentes áreas constituintes do currículo escolar.

Como dizem Garcia e Alves (1999):

“Muitas professoras sabem que há diferentes modos de tecer/criar conhecimentos; traçam-se conhecimentos na escola, mas também fora da escola, nos encontros e desencontros, no trabalho, nas brincadeiras, nas

¹⁰ V. também sobre o pensamento complexo Morin (2001).

relações que dentro e fora da escola cada um vive. E cada uma de nós puxa os fios dessa imensa rede e vai tecendo, a sua moda, seu tapete de significações e significados, pois cada uma de nós é única ainda que alguns tentem prender-nos em suas classificações, sempre redutores da complexidade e riqueza de cada eu e de cada nós” (p. 101).

A imagem da rede e a democratização do acesso ao conhecimento escolar

A imagem do conhecimento como rede nos impõem novos desafios para a prática: (a) entender que todas as alunas e alunos vão adiante (ou deveriam ir) na escola, pois são capazes de relacionar conhecimentos; (b) negar a possibilidade de existência de uma turma homogênea em conhecimentos.

Frigotto, em sua crítica à Teoria do Capital Humano (1999), demonstra, através de estudos sobre reprovação e evasão no Brasil, como a escola transforma a diferença de classes em diferenças nas capacidades de aprender.

A progressiva universalização do acesso à escola não tem se transformado em acesso ao conhecimento. As classes populares têm acessado a escola pública de ensino fundamental sem que a perspectiva de um conhecimento relevante lhes tenha sido oportunizado. Não se trata, apenas, dos índices de reprovação e evasão apresentados pelo ensino fundamental no Brasil, mas, para além disto, de um questionamento sobre o que tem sido aprendido nas aulas escolares.

Nas escolas seriadas, forma de organização predominante no país, os conhecimentos trabalhados não partem do estudo de problemas vivenciados pelos estudantes, tão pouco respondem aos avanços científicos e temáticas socialmente relevantes em suas áreas de conhecimento. A fragmentação dos conteúdos nas séries e a ação individual de cada docente em relação a sua parte de conhecimento geram condições de trabalho contraditórias, se não inoperantes.

Para se construir uma nova escola que busque responder as necessidades das classes populares que hoje a acessam se faz necessário, segundo Freire (1996), o respeito ao conhecimento de experiência feito, isto é, que as alunas e alunos hoje presentes nas escolas públicas tenham seus saberes reconhecidos enquanto saberes que deram conta de uma realidade e da sua sobrevivência cotidiana até aquele momento, portanto, são socialmente válidos àquele grupo cultural do qual fazem parte e para os quais os docentes trabalham.

Nenhum ser humano é uma tabula rasa, tão pouco lhe são definidas ao nascer suas possibilidades de aprendizagem. Trabalhar com a formação humana é reconhecer o processo de desenvolvimento no qual cada um está, mediar este processo a partir dos saberes existentes e buscar a problematização¹¹ como um estado de aprendizagem, onde as respostas (sempre provisórias) são construídas em trabalho cooperativo, de forma auto-organizada e com respeito aos projetos individuais e coletivos.

Vasconcellos (1999), ao apontar cuidados pedagógicos importantes em relação aos ciclos indica que o tempo escolar precisa:

“... ser devidamente trabalhado, rico em interações e articulado a uma organização curricular cíclica, qual seja, os conteúdos não são trabalhados de forma linear, mas são retomados em diferentes situações, possibilitando novas aproximações do aluno, bem como o aprofundamento e a expansão dos conceitos estudados” (p.85).

A imagem da espiral curricular, em substituição à linearidade da abordagem do currículo é um dos pressupostos teóricos dos ciclos e ainda distante das práticas escolares.

Atitudes docentes cicladas¹²

Na pesquisa em andamento, parte dela realizada com uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, onde os serviços de apoio, os tempos e espaços escolares e a concepção curricular expressa, naquela rede, pelo Complexo Temático¹³ estavam em funcionamento, foi possível, através de algumas entrevistas, localizar indícios de atitudes a aqui chamadas de cicladas.

¹¹ V. Freire (1975).

¹² A expressão *ciclada*, ora utilizado como adjetivo, ora utilizada como verbo, na Rede Municipal de Porto Alegre, tanto se refere à organização da escola por ciclos, portanto uma escola ciclada, quanto ao processo de desserialização da escola, *“a nossa escola vai ciclar”*. A expressão *práticas docentes cicladas*, neste artigo, pretende expressar as práticas que correspondem à teoria política e pedagógica que fundamenta os ciclos de formação.

¹³ O Complexo Temático é uma forma de organização do ensino onde os conceitos a serem trabalhados pelos três ciclos são definidos a partir de uma pesquisa sócio-antropológica sobre a realidade onde a escola está inserida, elencando problematizações relevantes para os alunos sobre a mesma e a partir da qual definem-se as temáticas a serem desenvolvidas. V. Krug (2001).

Uma das primeiras questões constatadas para promover a aprendizagem com todos os estudantes é a disponibilidade para tentar o novo (a partir das dificuldades que estão sendo encontradas na escola para dar conta de seus alunos), associada à vontade da professora e à organização da ação para tentar fazer de outra forma o ensino.

Em uma das escolas pesquisadas a professora referência¹⁴, a partir da necessidade de adaptar o ensino aos diferentes saberes de seus alunos de uma turma de progressão do terceiro ciclo, onde se concentravam alunos com três ou quatro anos de retenção, conseguiu, ao final do primeiro semestre, enturmar onze de seus trinta e sete alunos em outra escola pública de ensino médio, muito bem conceituada na cidade, tendo todos eles realizado a seleção proposta pela escola e sido aceitos. Para o final do ano de 2003, a professora previa a conclusão do Ensino Fundamental e o encaminhamento para o Ensino Médio de mais vinte e três alunos. Para chegar a esta conquista, a professora assumiu, com o aceite de seus colegas de ciclo (no terceiro ciclo o comum é que nove professoras/es, cada uma/um com sua disciplina específica trabalhem com a turma) a regência da turma apenas com a ajuda da professora de Artes e do professor de Educação Física.

A compreensão da professora era de que a afetividade tem relação com o saber e, para suas alunas e alunos, esta afetividade precisaria ser resgatada com a escola, com a organização para as atividades escolares e com o conhecimento a ser construído.

Do ponto de vista da professora, seu progresso com estes estudantes deveu-se por entender que estes jovens apresentavam *“relutância em se deixar ensinar”* ao que ela, professora, respondeu com *“não ceder a relutância dos alunos em não aprender”*. Esta relutância foi traduzida em ir estabelecendo acordos referentes à permanência em aula, várias saídas para estudo fora da escola e, no que se refere ao trabalho cotidiano em sala de aula o investimento em intervenções por grupo de trabalho, intervenções individuais e também tarefas individualizadas, além das atividades conhecidas como banco de tarefas¹⁵.

Outra professora, trabalhando na coordenação pedagógica de outra escola organizada em ciclos, avaliando as dificuldades da proposta na prática escolar, indica que *“a maioria dos professores não têm a disponibilidade de atender os alunos com diferentes níveis”* complementando que *“os que estão atrasados acabam esquecidos”*.

¹⁴ As professoras chamadas de referência são aquelas que permanecem, durante a semana, mais tempo com os estudantes.

¹⁵ Atividades sob a forma de jogos/exercícios individuais a serem escolhidos pelos alunos.

Trata-se do não lugar, trabalhado por Esteban (2003) como “... onde são abandonados alunos e alunas que não conseguem aprender e professoras que não conseguem ensinar” (p.5)

Em entrevista com uma professora de Geografia, que trabalha com o terceiro ciclo, foram apontados como aspectos positivos na prática docente que ela desempenha nesta escola, embora ela apresente resistência à não reprovação de adolescentes. Entre os aspectos positivos esta professora disse que “*com boa vontade [a professora] faz muita coisa*” dependendo mais de sua boa formação, uma vez que se sente “*totalmente livre, com a criatividade mais solta*”, de outro lado, indica que sua insegurança também é muito grande.

Entre vários depoimentos estudados no decorrer da pesquisa, é possível sintetizar algumas práticas docentes cicladas, isto é, que correspondem à teoria que fundamenta a proposta:

- observar o currículo que se pratica como um caminho individual percorrido ao longo da vida escolar de cada aluno e que os conhecimentos que são trabalhados tornam-se importantes a medida em que respondem as necessidades de compreensão crítica do mundo vivido pelos estudantes;
- proposição de atividades que gerem o diálogo entre os diferentes saberes, práticas em sala de aula fundamentadas no entendimento de que todas e todos são capazes de aprender, têm o que dizer e, portanto, sabem alguma coisa com a qual relacionam o que se está aprendendo, a partir da imagem do conhecimento em rede (e não em elos da corrente);
- prática avaliativa dirigida para o diagnóstico da aprendizagem, buscando valorizar o que os estudantes já sabem e indicando caminhos para a prática docente no sentido da promoção de atividades que consigam contemplar as necessidades que ainda se apresentam;
- mediação pedagógica a partir de grupos mistos em saberes e fomento da mediação entre os próprios estudantes na realização de atividades escolares;
- organização dos tempos e espaços escolares a partir do que se constata como necessário para o grupo com o qual se trabalha, independente de grades curriculares ou tradições escolares.

O que é compreendido a partir das práticas que são observadas

O que é possível apreender das práticas observadas em escolas organizadas em ciclos que se referem a contradições entre sua proposta teórica e as práticas construídas, podem ser sintetizadas em:

- (a) procura-se ainda a homogeneidade de níveis de conhecimento para organização da turmação;
- (b) muitas vezes, mantêm-se os conteúdos fragmentados da série, com correspondência e como referência para o trabalho em cada ano ciclo;
- (c) ainda trata-se a avaliação como resultado e não como encaminhamento do processo;
- (d) trabalha-se com atividades comuns a todos os estudantes, não praticando-se a diferenciação de propostas que venham a atender as necessidades específicas de cada grupo ou estudante individualmente;
- (e) ainda acredita-se que algumas de nossas alunas e alguns de nossos alunos não aprendem.

As crianças, adolescentes, jovens ou adultos não aprendem somente por serem reunidas por idade, e sim quando são atendidas em suas necessidades para aprender: tempo, espaço, conhecimento com significado para as práticas sociais com as quais se envolvem (Krug, 2001).

A reunião das alunas e alunos por idade consiste no atendimento do direito da criança em vivenciar a sua fase de formação independentemente se ela é dez ou seis ou quatro em uma ou todas as disciplinas escolares. Trata-se de um aspecto a mais a se observar na promoção da aprendizagem: *“entre as características psicofisiológicas que marcam as etapas do desenvolvimento da criança existe o gênero de atividade a que ela se entrega e que se torna, por sua vez, um fator de sua evolução mental”* (n.d., p. 49).

A dificuldade docente em relação às práticas cicladas parece estar relacionada, em um primeiro momento, à epistemologia da professora que, ainda hoje, acredita que nem todos os seus alunos podem aprender e/ou a repetição sistemática é a melhor forma de ensinar e criar responsabilidade escolar.

Ainda hoje é difícil, entre os docentes, perceber a não linearidade do conhecimento e da aprendizagem, o desenvolvimento do pensamento, as contribuições da filogênese e da ontogênese para a formação humana.

A seriação coloca a qualidade e o sucesso da educação no ensino de classes homogêneas, enquanto que novas perspectivas da ciência (e com estas, da ciência do

ensino) indicam que não existe homogeneidade do conhecimento e entre os sujeitos aprendentes¹⁶.

Enfim, classificar o nível de conhecimento adquirido é incoerente com o conceito de processo de aprendizagem, que exige atenção às temporalidades e à intensa capacidade cognitiva dos seres humanos.

Existe uma disputa entre a escola ciclada e a abordagem da escola tradicional em relação aos conteúdos: para a escola organizada em ciclos, os conteúdos construídos na escola são sempre singulares ao sujeito que os constrói. Agrupar crianças e adolescentes não mais pelo conteúdo anterior adquirido e sim pela fase de desenvolvimento facilita a aprendizagem, desde que se organize o ensino para atendimento das diferenças e a vivência das zonas de desenvolvimento proximal¹⁷ (Krug, 2001).

A escola precisa oportunizar o exercício da diferença, no sentido de possibilitar a todo o aluno ou aluna a possibilidade de ensinar aos demais algo que ele já saiba, provocando diferentes ambientes de aprendizagem, relacionados a diferentes temas e áreas do desenvolvimento humano, atendendo, assim, as necessidades e peculiaridades de cada um em suas experiências.

Ciclar a escola corresponde, entre outras questões, a ciclar as atitudes docentes. Entre estas atitudes encontra-se o olhar voltado para as diferenças sócio-culturais presentes em sala de aula, o planejamento das atividades em coletivos de ciclos e não ano a ano e a compreensão de que a homogeneidade não existe e que a realidade é complexa o suficiente para enriquecer todo o currículo, organizando projetos de trabalho com um significado para além da própria escola.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (1999). *Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo*. In ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (orgs.) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A.

¹⁶ A teoria da atividade e os princípios da individuação didática são exemplos de como nossas construções de conhecimento formam-se com sentidos diferenciados e a importância do reconhecimento destes sentidos. V. Leontiev (2001) e Perrenoud (2004).

¹⁷ A Zona de Desenvolvimento Proximal é definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotski, 1994, p. 112).

- ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (1999). *Pra começo de conversa*. In ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (orgs.) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A. p. 7 – 16.
- BRUNER, Jerome S (1974). *O processo da educação*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 4ª. Ed. Série Atualidades Pedagógicas. Vol. 126. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- ESTEBAN, Maria Teresa (2003). *Turmas Heterogêneas: desafios para a pesquisa e para a ação no cotidiano escolar*. In ESTEBAN, Maria Teresa. *A reconstrução do saber docente sobre avaliação: desafios e possibilidades da escola organizada em ciclos*. CD Relatórios Parciais em pesquisa financiada pelo CNPq. Projeto vinculado ao Grupalfa. UFF/RJ.
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2ª. Ed. Coleção Leitura. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Textos 5. 2ª. Edição. Porto: Afrontamento. Ed. João Barrote.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (1999). *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez.
- GOMES, Candido Alberto (2004). *Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação*. In Revista Brasileira de Educação. ANPEd, Editora Autores Associados Ltda. Campinas, SP. N° 25. Jan-Abr.
- KRUG, Andréa (2001). *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação.
- LEONTIEV, Aléxis N. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. In VIGOTSKII, Lev. S., LURIA, Alexander R. e LEONTIEV, Alex. N. (2001) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone. p. 59-83.
- LIMA, Lauro de Oliveira (1985). *Introdução à Pedagogia*. São Paulo: Ed. Brasiliense S.A. 2ª. Ed.
- MACHADO, Nilson José (2000). *Educação: Projetos e Valores*. Coleção Temas Transversais. São Paulo: Escrituras Editora.

- MORIN, Edgar (2002). *Os sete saberes à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO. 2001.
- NEWMAN, Fred e HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola.
- PERRENOUD, Philippe (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PIAGET, Jean (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Trad. Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- PIAGET, Jean (1967). *Seis estudos de psicologia*. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Coleção culturas em debate. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. (1999). *Ciclos de Formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio*. Revista da AEC, nº. 111. p. 83-95.
- VUIGOTSKIJ, Liev Semionovich. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Trad. Luis Oliva Ruiz. Habana, Cuba: Editora Científico-Técnica Ministério da Cultura.
- VYGOSTKI, L. S. e LURIA, A. R. (1996). *Estudos sobre a História do Comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas.
- VYGOTSKI, L.S.(1995). *Obras Escogidas III: Problemas Del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Distribuciones S.A.
- VYGOTSKY, L.S. (1994). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolia Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L.S.(1995). *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jéferson Luiz Camargo. 5ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

WALLON, Henri (N.d.). *A evolução psicológica da criança*. Trad. Ana de Moura e Rui de Moura. Biblioteca do Pensamento Universal n° 1. Rio de Janeiro: Editorial Andes. N.d.