



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Mônica Queiroz Gomes Marins

**Os impactos das escolas nos ciclos a partir das experiências e
sentidos dos professores**

Duque de Caxias

2011

Mônica Queiroz Gomes Marins

Os impactos das escolas nos ciclos a partir das experiências e sentidos dos professores

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Liliane Leroux

Duque de Caxias

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

M339 Marins, Mônica Queiroz Gomes
Tese Os impactos das escolas nos ciclos a partir das experiências e
sentidos dos professores / Monica Queiroz Gomes Marins – 2011.
92 f.

Orientador: Liliane Leroux
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada
Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Inovações educacionais - Teses. 2. Sociologia educacional -
Teses. I. Leroux, Liliane. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.015.4

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB7 / 5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Mônica Queiroz Gomes Marins

**Os impactos das escolas nos ciclos a partir das experiências e sentidos dos
professores**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 18 de agosto de 2011.

Banca examinadora:

Prof.^a. Dra. Liliane Leroux (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araujo
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a. Dra. Lílian Paes de Carvalho Ramos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2011

DEDICATÓRIA

Para meus grandes amores e para duas pessoas cujas viagens foram interrompidas precocemente: meu pai e minha grande amiga Andréa Luiza.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que embarcaram comigo nessa viagem,

Família.

Amigos.

Professores.

Condutores e companheiros de viagem.

Carregarei comigo suas marcas.

Guardarei as aprendizagens!

Obrigada!

Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo...

Raul Seixas

RESUMO

MARINS, Mônica Queiroz Gomes. Os impactos das escolas nos ciclos a partir das experiências e sentidos dos professores. 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2011.

Destacando o momento atual no qual, muitos municípios vêm vivenciando movimentos de resistência e de desistência da organização escolar em ciclos; e afirmando, sobretudo, a importância dos sentidos singulares que emergem nestes fluxos, para além do sentido instituído pelos discursos acadêmicos e oficiais, esta pesquisa busca colocar em perspectiva não os “impactos dos ciclos na escola”, lugar mais comum das análises, mas, justamente, o seu reverso, aquele que permanece inaudito: “os impactos da escola nos ciclos”. Partindo de uma breve abordagem do panorama histórico dos ciclos, desde as propostas “inspiradoras” até a particularidade do município de Niterói, esta pesquisa procurou realizar aquilo que Deleuze e Foucault denominaram *revezamento* entre as propostas acadêmicas e oficiais e as experiências dos professores. Como resultado, aponta algumas questões que emergem como *efeito* do encontro com as múltiplas e heterogêneas forças presentes no campo de experiências dos professores, quando são capazes de romper com o sentido instituído nas propostas oficiais e os clichês, abrindo caminho para movimento problemático, nômade, sem direções fixas: que é a gênese de novos sentidos.

Palavras-chave: Ciclos de Escolaridade. Experiência. Sentido. Revezamentos.

ABSTRACT

MARINS, Mônica Queiroz Gomes. The schools' impacts on cycles based on teachers' experiences and meanings. 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2011.

Highlighting the current moment in which, many cities have been experiencing movements of resistance and withdrawal from organizing the school in cycles; and affirming, above all, the importance of the singular meanings that emerge in these flows, in addition to the meaning established by academic and official discourses, this research seeks to put into perspective not the “cycles’ impact on school”, the most common place for analyses, but, precisely, its reverse, the one that remains unheard of: “school’s impacts on cycles”. Starting from a brief approach to the historical panorama of cycles, from the “inspiring” proposals to the particularity of the city of Niterói, this research sought to accomplish what Deleuze and Foucault called a shift between academic and official proposals and the experiences of teachers. As a result, it points out some issues that emerge as an effect of the encounter with the multiple and heterogeneous forces present in the field of teachers’ experiences, when they are able to break with the meaning established in the official proposals and clichés, paving the way for a problematic, nomadic movement, without fixed directions: which is the genesis of new senses.

Keywords: Schooling Cycles. Experience. Sense. Relays.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Entrando no túnel.....	12
Figura 2 -	Queda livre.....	20
Figura 3 -	Primeiros passos	21
Figura 4 -	O caminho a seguir.....	23
Figura 5 -	O túnel do tempo	29
Figura 6 -	Dois lados do espelho	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.C.	Antes de Cristo
CAP	Colégio de Aplicação
CBA	Ciclos Básicos de Alfabetização
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FBEF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FME	Fundação Municipal de Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	NOVOS CAMINHOS	20
1.1	Percorrendo novos caminhos rumo ao objeto da pesquisa	20
1.2	O caminho a seguir: construindo os problemas e as bases teóricas da pesquisa	23
2	CICLOS DE ESCOLARIDADE: HISTÓRIA E TRAJETÓRIA	27
2.1	Mapas e quadros no túnel do tempo: uma pequena retrospectiva dos ciclos	29
2.2	Tirando o pote da prateleira: entre os velhos hábitos e as novas práticas.....	32
2.3	Recolocando o pote na prateleira: desistências ou resistências?	36
3	EXPERIÊNCIA E SENTIDO.....	39
3.1	Experiência e produção do sentido x automatismo cotidiano.....	39
3.2	Encontros e efeitos – o sentido em Deleuze.....	43
3.3	A expressão do professor e as propostas oficiais: Quem detém o sentido do sentido do professor?.....	47
4	REVEZAMENTOS.....	53
4.1	Primeiro revezamento – Narrativas teóricas sobre o desenvolvimento humano	55
4.2	Segundo revezamento - Um “caso” de narrativa institucional.....	57
4.3	Terceiro revezamento – Perspectivas dos alunos da FEBF que estagiaram nas escolas de Duque de Caxias	61
4.4	Quarto revezamento – Narrativas dos especialistas	62
4.5	O que tem a dizer os professores?.....	63
4.6	Quinto revezamento – Rio de Janeiro	64
4.7	Sexto revezamento – De volta às origens	68
4.8	Sentido: múltiplos mundos, relações movediças.....	78
	CONCLUSÃO.	84
	REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

Figura 1 – Entrando no túnel



Fonte: ALICE in Wonderland Wiki, [s.d.], 2011 ¹

... Alice pôs-se em pé e lhe passou a ideia pela mente como um relâmpago, que ela nunca vira antes um coelho com um bolso no colete e menos ainda com um relógio para tirar dele. Ardendo de curiosidade, ela correu pelo campo atrás dele, a tempo de vê-lo saltar para dentro de uma grande toca de coelho embaixo da cerca.

No mesmo instante, Alice entrou atrás dele, sem pensar como faria para sair dali.

A toca do coelho dava diretamente em um túnel, e então se aprofundava repentinamente. Tão repentinamente que Alice não teve um momento sequer para pensar antes de já se encontrar caindo no que parecia ser bastante fundo.

Alice no País das Maravilhas.

Tudo para mim era extremamente novo: a cidade, a escola, e, sobretudo, os ciclos. Ouvi falar deles em meu primeiro contato com a escola e, confesso, me

¹ Disponível em: < <https://aliceinwonderland.fandom.com/wiki/Alice> >. Acesso em: 22 abr. 2011.

assustei. Minha história profissional – fácil de recontar em poucas linhas – não incluía lembranças significativas sobre qualquer organização escolar diferente da seriada. Não me recordava de tais abordagens teóricas à época de minha graduação², já tão distante, e nem tampouco registros de experiências práticas de tal gênero se fizeram presentes em meu percurso profissional, mais recente, porém ainda bastante incipiente.

Em meu entendimento inicial, sentia-me tal qual Alice (sim, aquela do “País das Maravilhas”) que escorregara para um mundo novo, extremamente limpo e organizado, mas que deixava emanar de seus matizes verdes e lilases uma potência ainda desconhecida. E assim como Alice, ao mesmo tempo em que esse mundo novo me maravilhava também me assustava. E eu quis permanecer ali. Seguindo personagens e situações que me pareciam bastante imaginários.

Nos primeiros dias dentro da escola na qual eu passaria a trabalhar como orientadora educacional, eu simplesmente explorei, vasculhei, me aproximei. Explorei os caminhos e os trajetos que me conduziam até lá, incluindo por onde passar, por aonde ir. Vasculhei cada centímetro verde ou lilás das suas instalações físicas. Aproximei-me das pessoas – professores e funcionários (em “carne e osso”) e alunos (através da investigação das fichas e documentos disponíveis, já que ainda estávamos em recesso). Foram conversas e leituras que já me permitiam arriscar algumas considerações a respeito daquela escola que, por ser a única situada em um bairro³ afastado do grande centro, atendia a crianças de camadas sociais muito baixas, cujos pais, em sua maioria, eram empregados dos condomínios luxuosos que começavam a se instalar na vizinhança ou trabalhavam de maneira informal nos arredores.

Como orientadora educacional do segundo turno, meu contato inicial se resumia aos professores do primeiro e do segundo ciclos, basicamente professoras⁴.

² Graduação em Pedagogia pela UNIGRANRIO em 1993.

³ Bairro do Sapê, situado em Niterói, Rio de Janeiro. O Sapê localiza-se entre os bairros de Santa Bárbara, Ititioca, Caramujo, Maria Paula, Matapaca, Badu e uma pequena parte do Largo da Batalha. Sua população no ano de 2000 era de 4.861 habitantes. O nome Sapê, de acordo com depoimentos de antigos moradores, vem do fato de ter havido no passado sapezais naquele local. O bairro começou a surgir a partir de área que conhecida como Fazendinha, mas desenvolveu-se em outra direção e a Fazendinha atualmente é uma das localidades que compõem o Sapê. Sapê possui uma área de 2,74 km.

⁴ A escola funcionava apenas durante o dia. As turmas do primeiro ao nono anos de escolaridade eram divididas em dois turnos, a saber: primeiro turno (manhã) – turmas do 5º ao 9º anos e segundo turno (tarde) – turmas do 1º ao 4º anos.

Algumas, já na escola há muito tempo, moradoras do bairro ou dos arredores e outras recém-chegadas, vindas em sua maioria de outras cidades. Formadas há muito ou pouco tempo, com pouca ou vasta experiência, mas, acima de tudo, dispostas a realizar um bom trabalho. Falamos disso em nossas primeiras conversas – formação inicial, experiências práticas – mas falamos também sobre o que sabíamos fazer e o que queríamos aprender a fazer. E esse foi o nosso primeiro grande elo. Independentemente de estarem na escola há muito ou pouco tempo, aquelas professoras estavam dispostas a tentar aprender a fazer uma escola em ciclos, mas, assim como eu, elas não sabiam como.

Nossas conversas continuaram ao longo de muitas reuniões de planejamento que aconteciam às quartas-feiras, sempre nos dois últimos tempos⁵. O objetivo desse tempo-espaco coletivo de planejamento, além da elaboração das aulas pelas professoras, era propiciar o diálogo entre toda a equipe da escola. Assim, além das professoras e de mim, participavam também, a supervisora, a diretora e a vice-diretora.

Nas primeiras reuniões eu e as demais professoras, que chegávamos à rede naquele ano, exercitamos a escuta, dando voz àquelas que lá estavam desde o início do processo de implantação dos ciclos e que, acreditávamos, tinham muito que nos ensinar. Era o momento de ouvir, pensávamos. Assim, aqueles primeiros encontros foram marcados pelas falas das professoras, da supervisora, da diretora e da vice-diretora, que vivenciaram a transição da organização escolar seriada para a organização escolar em ciclos. Para ilustrar essas falas, elas apresentaram para mim e para as professoras novas, alguns documentos que fundamentaram o que estávamos ouvindo. Assim, recordo-me de ter sido apresentada, inicialmente, à Portaria SME/003/98, na qual a Fundação Municipal de Educação de Niterói – FME alterou a estrutura organizacional do ensino no Município, que desde 1994 havia aderido a uma política de promoção automática – devido aos alarmantes índices de reprovação da época - denominada “Avaliação Continuada”, para o sistema de ciclos. Medida, que segundo elas, consistia em uma tentativa da FME para acalmar os questionamentos de profissionais da escola, pais e comunidade, suscitados pela

⁵ Os dias letivos eram organizados em cinco tempos de aula, intercalados por um intervalo destinado ao recreio, de forma que diariamente tínhamos os três primeiros tempos, o recreio e os dois últimos tempos. Às quartas-feiras, porém, os alunos eram liberados logo após o intervalo, sendo os dois últimos tempos destinados às reuniões de planejamento.

política de não reprovação anterior, sobre a aprovação de alunos sem o domínio de conhecimentos necessários a sua progressão - em especial a leitura e a escrita. Tal panorama, que emergia a época naquele município, correspondia bem ao retratado por Rocha e Silva (1999, p.14-15):

Nem deixar como estava – passando os alunos (as) automaticamente – nem permitir a reprovação em massa. Surge então o sistema de ciclos [...] Após uma avaliação interna e externa de todos os alunos do Ensino Fundamental Regular e Supletiva da rede de ensino de Niterói, concluiu-se que, o sistema em vigor, há seis anos, embora tenha minimizado o problema da repetência, gerou distorção nível de conhecimento/ série. Considerando que algumas modificações se faziam necessárias, mas, preocupada com a não implantação de uma “Pedagogia da Reprovação”, a FME opta por uma proposta baseada no sistema de ciclos.

Acompanharam essa leitura, recordações, das professoras mais antigas, sobre a vivência desse período em que a “Avaliação Continuada” - promoção automática na prática - havia contribuído para que muitos dos alunos chegassem ao final do primeiro segmento sem estarem alfabetizados, já que a reprovação havia sido abolida totalmente sem que o ensino houvesse sofrido uma melhora que garantisse sucesso a tal política. No entanto, percebi que a fala delas não era um culto à reprovação – apesar de algumas admitirem não se sentirem muito à vontade com a ausência desta prática -, mas sim, a constatação de que a eliminação desta, não havia transformado a promoção automática em promoção da aprendizagem.

Segundo as nossas narradoras, a Portaria SME/003/98, propunha, a reestruturação da rede, com sua organização em *ciclos*, em substituição à *seriação*, alegando que tal mudança seria uma forma de democratização da educação, ou seja, para a FME, os ciclos representavam, por um lado, uma alternativa ao cenário de exclusão dos alunos das classes populares, no qual a escola seriada seria a vilã principal e, por outro, uma alternativa para minimizar a evasão dos alunos, permitindo sua permanência na escola por mais tempo.⁶

⁶ Refiro-me a tempo, na concepção da escola organizada em ciclos, que prevê que o aluno, ao prosseguir seus estudos sem retenção, ou com retenção somente ao final dos ciclos, tem chances mais igualitárias de aprendizagem, e, conseqüentemente, permanece na escola por um maior número de anos.

De acordo com esses pressupostos, a FME pregava em sua proposta pedagógica⁷, que a escola organizada em ciclos passaria a ser um ambiente de práticas educativas mais igualitárias no qual todos teriam chances de continuar seus processos de escolarização.

A distorção série/idade foi... Assinalada como principal problema a ser enfrentado pelas autoridades educacionais... A principal causa... Foi identificada como sendo a repetência. Daí porque alternativas foram lançadas... Niterói, por exemplo, eliminou a avaliação dos alunos para fins de aprovação, ou não, nas séries, adotando a progressão automática... Surgiu, em consequência, a distorção nível de conhecimento/série,... A implantação ou reimplantação de um sistema generalizado de reprovações, não iria minimizar a gravidade da situação..., pois resultaria... na retenção integral dos alunos da rede, nas séries em que estivessem cursando. Surgiu, assim, como primeira opção, a organização do nosso ensino em ciclos -... ressaltando, porém, que mudanças estruturais, de forma e nomenclatura, unicamente, não levarão a resultados satisfatórios. Há que haver um projeto coletivo... (FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI, 1999, p. 17-18).

Como é possível perceber, a proposta foi, sem dúvida, apresentada com palavras bem escolhidas, mas nossas narradoras afirmavam que, infelizmente, não foi elaborada a partir de um projeto coletivo.

Nesse ponto, despontam em nossa história muitas vozes exaltadas, que se uniam em um coro de múltiplas insatisfações: 1) demonstravam indignação pela forma como se originou a proposta - alegando que ela não nasceu das discussões internas de professores, não surgiu com a troca de experiências pedagógicas; 2) acreditavam que o novo sistema não apresentava uma real mudança de paradigma; 3) obviamente, não conseguiam traduzir em prática coerente, uma proposta teórica apresentada apenas em documentos oficiais e em trabalhos acadêmicos aos quais tiveram acesso.

Com isso, a tendência daquelas professoras e de muitos outros profissionais foi tentar significar os ciclos a partir de seus olhares seriados. Primeiramente, pela ausência de discussões, reflexões e deliberações prévias, junto a eles e, em seguida, pelo fato de que, mesmo que houvesse o debate, a adoção dos ciclos implicaria em uma resignificação bastante forte da educação até então praticada. Resignificação da escola, de si mesmo e de sua atuação. Ou seja, se já era difícil

⁷ Proposta Político Pedagógica de Niterói lançada em 1999, com base nas alterações propostas pela Portaria de 1998.

superar velhas práticas e antigos hábitos em face de uma nova proposta, mais difícil ainda seria fazê-lo mediante uma mudança imposta sobre a qual pouco ou nada se sabia. Talvez daí, advenha a grande dificuldade de imaginar o que seriam os ciclos e ultrapassar o pensamento seriado, ou em outras palavras:

Mudar a seriação por ciclos [...], só tem sentido pedagógico se ocorrer a superação da velha concepção de escolarização que inspira o sistema seriado e os currículos gradeados e disciplinares. As experiências inovadoras ou conseguem dar esse salto de concepção pedagógica ou ficam na superfície, nas aparências, em formalismos inconsequentes, em superações aparentes dos problemas (ARROYO, 1999, p.36).

Para além dos elaborados textos da FME e dos especialistas e “teóricos dos ciclos”, tal como Arroyo, o cotidiano de uma rede de escolas é infinitamente mais móvel, e mais complexo do que ideias em uma folha de papel, impossibilitando que uma proposta seja assimilada da mesma forma por todas as escolas.

Assim, segundo as nossas narradoras, nos anos seguintes, as escolas foram palco de muitos conflitos. De um lado, a equipe da FME tentando fazer valer a proposta dos ciclos, e de outro lado, os profissionais das escolas se mobilizando em favor do retorno ao ensino seriado, sob alegações diversas que passavam por questões como: inconsistência teórica da proposta, falta de apoio da equipe dirigente na prática cotidiana das escolas, número insuficiente de profissionais, dificuldades com os novos instrumentos de registro da avaliação – os chamados relatórios –, entre outros. Tudo contribuiu para aumentar cada vez mais o distanciamento entre a teoria apregoada pela FME e a prática diária das escolas, cujo reflexo podia ser percebido na figura de uma rede que no discurso oficial era “ciclada”, mas que na prática era seriada, ou em outras palavras, uma rede com uma política de ciclos oficialmente imposta, e uma dinâmica pedagógica seriada praticada pelas escolas, quadro que ainda encontrei ao ingressar na rede em 2005.

Posso arriscar que os relatos das “veteranas” que faziam parte daquela história muito contribuíram para aproximar o grupo mais ainda, já que a partir daquele momento, nós, as “novatas” que começávamos a fazer parte, passamos a entender melhor o contexto no qual estávamos entrando.

Nossos encontros continuaram, e outro movimento começou a ser realizado pela FME, em sua nova gestão⁸, na tentativa de (re) construir com a participação de “todos”, essa nova proposta – ainda imposta, porém, agora, englobando uma obrigatoriedade de participação: estudo, pesquisa e troca de experiências entre todos os profissionais da rede. Inicialmente, foram realizadas reuniões mensais da equipe da Secretaria de Educação com a Equipe Pedagógica, composta por Orientadores Educacionais e Orientadores Pedagógicos⁹ -, nas quais discutíamos textos sobre ciclos, confrontando-os com nossas práticas cotidianas e que, posteriormente deveriam ser levados para a discussão com os professores nas escolas que atuávamos. Passaríamos, então, a sermos os famosos “multiplicadores” daqueles conhecimentos para os professores, intermediários entre a insistência da FME e a resistência dos professores.

Essas reuniões aconteceram apenas nos meses de março, abril e maio, não tendo continuidade, mas como na escola já havíamos iniciado um processo de integração entre o primeiro e o segundo turnos, através de reuniões mensais com as equipes pedagógicas da manhã e da tarde, ou seja, uma vez por mês nos reuníamos para procurar traçar ações que cada vez mais aproximassem nossas práticas, de forma que compartilhássemos dos mesmos projetos, as nossas reuniões internas foram mantidas.

No segundo semestre, intensificaram-se, os espaços e os momentos de formação continuada, através de cursos, palestras e oficinas promovidos pela FME, alguns, dos quais todos podiam participar, e outros, dos quais todos deviam participar. Mas de maneira geral, esses momentos foram propostos, com base no que a Secretaria julgava pertinente à formação desse professor, e não com base no que esse professor desejava, deixando lacunas que resultaram em dúvidas e inseguranças. E o que seria uma concepção de formação continuada coerente com a proposta da escola organizada em ciclos, tendo como sujeito responsável por sua formação o professor, exercendo sua autonomia em busca da emancipação, foi postergado mais uma vez.

⁸ De fevereiro de 2005 a abril de 2008, a Presidência da FME e a Secretaria Municipal de Educação de Niterói foram exercidas pelo Professor Waldeck Carneiro da Silva.

⁹ A equipe pedagógica das escolas era formada por Orientadores Educacionais e Orientadores Pedagógicos.

Diante da insatisfação das escolas e da comunidade, alternativas foram elaboradas pela FME, na tentativa de efetivar uma parceria entre dirigentes, profissionais da escola, pais, alunos e comunidade. Percebendo que só conseguiria realmente implantar os ciclos em toda a rede se participasse mais ativamente do cotidiano das escolas, a FME, no final do ano de 2005, lança uma prévia do que seria a proposta definitiva de organização da escola em ciclos em Niterói, na forma de um Documento Preliminar para Proposta da Reorganização Escolar do Ensino Fundamental¹⁰, para que fosse analisado e “experimentado” pelas escolas no decorrer dos dois próximos anos (2006-2007). Este documento *visava* “... a elaboração de um debate acerca da proposta da Fundação Municipal de Educação, buscando estruturar uma nova configuração dos ciclos na rede, indicando às diretrizes que buscam redimensionar a lógica que organiza os recursos, os processos, as relações, o tempo e o espaço da escola”.

Assim, sob uma nova ótica que primava pela integração de todos os segmentos em prol da efetivação dos ciclos na prática, incluindo a participação das equipes da FME no cotidiano escolar, novas estratégias começaram a ser traçadas nos momentos seguintes. Participei de alguns desses momentos e, apesar de não estar mais na rede no ano seguinte, soube que eles se intensificaram, sob a forma de reuniões, encontros, seminários permeados pelo diálogo, nos quais seus atores vivenciaram contradições e aceitações, na tentativa de incorporar não só concepções, mas também os tempos e os espaços na esperança de realmente efetivar uma reorganização do Ensino Fundamental, que culminasse na construção final da Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania” (2008).

¹⁰ Esse documento foi lançado pela FME no final do ano de 2005 e distribuído para todas as escolas, convocando a adesão coletiva de todas as escolas para que os ciclos fossem efetivamente implantados em toda a rede. Junto a ele foram distribuídos formulários que deveriam ser preenchidos pelas escolas que desejassem transformar-se em *escolas polo*. Essas escolas, duas por região, seriam as primeiras a experimentar nos anos seguintes (2006-2007), os ciclos de maneira plena, contando com suporte presencial de equipes formadas por pedagogos da FME.

1 NOVOS CAMINHOS

Figura 2 – queda livre



Fonte: ALICE in Wonderland, [s.d.], 2011¹¹

Ou aquilo era muito fundo ou ela caía muito devagar, pois a menina tinha muito tempo para olhar ao seu redor e para desejar saber o que iria acontecer a seguir. Primeiro, ela tentou olhar para baixo e compreender para onde estava indo, mas estava escuro demais para ver alguma coisa; então, ela olhou para os lados do poço e percebeu que ele era cheio de prateleiras: aqui e ali ela viu mapas e quadros pendurados em cabides. Alice apanhou um pote de uma das prateleiras ao passar: estava etiquetado "GELÉIA DE LARANJA", mas para seu grande desapontamento estava vazio: ela não jogou o pote fora por medo de machucar alguém que estivesse embaixo e por isso precisou fazer algumas manobras para recolocá-lo em uma das prateleiras.

Alice no País das Maravilhas

¹¹Disponível

em: <https://static.wikia.nocookie.net/aliceinwonderland/images/6/69/04cd9d168de3358ee9becb6a63657506.jpg/revision/latest/scale-to-width-down/736?cb=20150705004802> Acesso em: 22 abr. 2011.

1.1 Percorrendo novos caminhos rumo ao objeto da pesquisa

Figura 3 – Primeiros passos



Fonte: A autora, 2011

Alice não estava nem um pouco machucada, e pôde saltar sobre os pés num instante: olhou para cima, mas estava tudo escuro sobre sua cabeça, diante dela havia outro grande túnel e o Coelho Branco ainda estava à vista, apressado.

Alice no País das Maravilhas

Segui meu caminho, fora da rede, mas ainda muito interessada na temática dos ciclos. E eles estavam, agora, por toda parte. E não me refiro somente às experiências amplamente divulgadas de redes tidas como referencial – Belo Horizonte e Porto Alegre – mas também a diversas outras redes municipais e estaduais que, ao longo dos anos, adotaram o sistema de ciclos em substituição ao sistema seriado. Como participante de uma dessas experiências de ciclos¹²,

¹² Em 2005, ingressei como orientadora educacional da Rede Municipal de Educação do Município de Niterói, situado na região metropolitana do Rio de Janeiro, que adotou a política de Ciclos no ano de 1999, em todas as 26 escolas da rede, do primeiro ao nono anos de escolaridade.

acreditava, que os momentos vivenciados em sua implantação pelas diversas redes estaduais e municipais de educação, independentemente das motivações que as levaram a optar pela mudança, tinham seus altos e baixos, atrelados, principalmente, às formas específicas de cada implantação nos estados ou municípios em questão; mas que, “para o bem ou para o mal”, conseguiam manter-se cicladas. Porém, ao ingressar no Mestrado ¹³, tive a oportunidade de ampliar meus horizontes, direcionando meus olhares para outros pontos estratégicos, na tentativa de entender os movimentos de aceitação ou rejeição das diversas propostas de implantação dos ciclos.

Desse meu novo lugar de pesquisadora, comecei a indagar o quanto essa organização da escolaridade em ciclos continuava a fazer parte do interesse dos educadores e da sociedade em geral, em um momento já um tanto distante da euforia provocada pela implementação dessa forma de organização escolar¹⁴, cujo objetivo era romper com a lógica seriada arraigada ao pensamento educacional que permeou a escolarização durante séculos, e que motivou muitos educadores a voltarem seus olhos e a dedicarem seus estudos ao tema. E nesse movimento de investigação, comecei a observar, um crescente esvaziamento dos interesses e, conseqüentemente, dos estudos sobre os ciclos.

Destacando o momento atual¹⁵ como ponto o crucial para minhas interrogações, no qual, muitos municípios vêm vivenciando movimentos de resistência e outros que tomo a liberdade de denominar como movimentos de desistência¹⁶; e afirmando, sobretudo, a importância dos sentidos singulares que emergem nestes fluxos, para além do sentido instituído pelos discursos acadêmicos e oficiais, eu tentarei colocar em perspectiva não os “impactos dos ciclos na escola”, lugar mais comum das análises, mas, justamente, o seu reverso, aquele que permanece inaudito: “os impactos das escolas nos ciclos”. O objetivo da presente

¹³ Ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas/FEBF/UERJ em 2009.

¹⁴ Apesar das experiências educacionais brasileiras com os ciclos terem iniciado nos anos de 1960, só mais recentemente, a partir dos anos de 1980 e 1990, houve uma grande avalanche de iniciativas de implantação por governos municipais e estaduais.

¹⁵ Refiro-me aos anos de 2009 e 2010, nos quais várias redes de educação decretaram o fim da organização escolar em ciclos, e, conseqüente retorno à organização seriada.

¹⁶ Termos que aprofundarei mais adiante.

pesquisa será, portanto, o de buscar no campo de experiências produzido pelos professores ao longo de mais de uma década de política, perspectivas, problematizações e sentidos que se imponham como revezamentos¹⁷ necessários para a proposta dos ciclos.

1.2 O caminho a seguir: construindo os problemas e as bases teóricas da pesquisa

Figura 4 – O caminho a seguir



Fonte: DESENHOS para colorir [s.d.], 2011.¹⁸

Gatinho Cheshire, que caminho devo seguir? - perguntou Alice.
Depende onde você quer chegar, respondeu o gato.

¹⁷ Conceito criado por G. Deleuze, que discutirei mais adiante.

¹⁸ Disponível em: < <http://www.desenhosparacolorir.org/desenhos/desenhos.php?id=373>>. Acesso em 22 abr. 2011.

A presente pesquisa utiliza minha própria experiência, a expressão de alguns professores - colhidas em entrevistas, debates e dinâmicas participativas de grupo – e entrevistas com teóricos que estudam os ciclos como inspiração para problematizar a proposta dos ciclos.

Na tentativa de ser coerente com o referencial teórico, especialmente Deleuze e Foucault, esta pesquisa assume - não só como possibilidade, mas como tarefa -, fugir dos modelos determinados e fixos, inclusive os metodológicos. As análises que derivam de minha própria experiência com os ciclos na rede pública de Niterói, dos discursos teóricos e das falas de professores, que reencontro e acompanho alguns anos depois, aproximam a presente pesquisa do que hoje é denominado – a partir da filosofia de Deleuze e Guattari - de uma experiência cartográfica, um processo de pesquisa que não “se restringe a descrever os contornos formais dos objetos do mundo, mas principalmente preocupa-se em traçar o movimento próprio que os anima, ou seja, seu processo constante de produção¹⁹”.

No caso do objeto específico desta pesquisa, para além da usual e já tão debatida dicotomia entre a teoria e a prática, existe todo um *plano de forças* anterior e presente, anexado ao plano das formas; campo dinâmico de variações e composições momentâneas (gênese do atual e do novo) que, comumente, passa sem nos darmos conta. É exatamente desse plano duplo, constitutivo de todas as relações, que o conceito de revezamento, eleito como estratégia, pretende dar conta.

Durante o período em que trabalhei na rede, por várias vezes me percebi interrogando de que lado eu estava. Explico melhor. Eu, ocupando a função de orientadora educacional fazia parte do grupo dos especialistas, e como tal, participava de estudos teóricos sobre os ciclos que deveriam ser transmitidos aos professores. Ao mesmo tempo, na qualidade de orientadora educacional estava presente no dia-a-dia da escola, vivenciando todas as tensões da prática de uma escola que não se fazia em ciclos. Se de um lado eu ouvia sobre a importância da teoria como subsídio da prática, por outro lado obtinha como respostas “na teoria é tudo muito bonito... mas na prática...”. E era justamente ali que eu, orientadora

¹⁹ Líliliana de Escóssia e Sílvia Tedesco. O Coletivo de Forças como Plano de Experiência Cartográfica. In: Pistas do Método Cartográfico.

educacional, estava: entre a teoria e a prática. O que eu não percebia ainda, é que o principal era, justamente, esse entre.

A percepção deste *entre* iniciou, propriamente, a intenção de pesquisa, que me fez experimentar uma sensação de vertigem do pensamento²⁰. Sem perceber, estaria fazendo filosofia?

Mas o que é filosofar hoje em dia [...] senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? O “ensaio” – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificador de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma “ascese”, um exercício de si, no pensamento. (FOUCAULT, 1984, p.13).

Por isso, o mestrado e a pesquisa despertaram em mim novas reflexões, novas descobertas, novos intercessores, novas intenções e intensidades, que, infelizmente, não nos permitimos, normalmente, como professores experimentar. Sim, porque esse foi somente o início de muitas incursões no campo da filosofia, da sociologia, da história etc. Incursões que eu nem me imaginava capaz e que o corpo deste trabalho busca expressar.

O capítulo Ciclos de Escolaridade: história e trajetória vêm traçar um panorama histórico dos ciclos, abordando aspectos iniciais de sua implantação no cenário educacional brasileiro, passando pelas propostas “inspiradoras” da Escola Cidadã, de Porto Alegre e da Escola Plural, de Belo Horizonte, propondo uma análise dessa trajetória até os dias atuais, nos quais se configura um cenário bem diferente daquele inicial.

Em Experiência e Sentido, a experiência é problematizada como efetuação singular de sentido em oposição ao automatismo cotidiano que mais trivialmente nos caracteriza, que faz com que aceitemos modalidades comuns de sentido – socialmente instituídas – como naturais ou auto evidentes. A experiência que traz como efeito novos sentidos emerge da singularidade como força diferencial e, portanto, antagônica à generalidade ou ao personalismo, ao hábito de fazer sem

²⁰ Termo empregado pelo filósofo Jorge Vasconcellos, coordenador do Núcleo de Pesquisas em Filosofia Francesa Contemporânea da Universidade Gama Filho.

pensar²¹, que nos leva inescapavelmente à estabilidade de uma suposta “identidade pessoal” ou a uma norma geral a qual se supõe dever toda forma de submissão. A experiência, neste caso, arrebatada a vida para diferenciar-se da simples vivência e, como descreve Larrosa, é aquela que nos acontece por atravessamento, involuntariamente e, por isso, efetua sentidos outros, entendendo como sentido o efeito necessário do acaso de um encontro, que modifica nosso “modo de existir”.

O capítulo Revezamentos descreve e experimenta a força desse interessante conceito. Busca revezamentos (relações movediças) entre a proposta dos ciclos, ao colocar em perspectiva seus principais aportes teóricos e as expressões dos professores, numa cartografia de sensações, paradoxos, forças, variações e dos múltiplos sentidos que daí emergem.

²¹ Pensar, entendido aqui na forma involuntária proposta por Deleuze, a partir de Proust, pois o pensar, entendido em termos do racionalismo ocidental – nas condições possíveis de nossa experiência ordinária – nos levaria sempre para o mesmo lugar.

2. CICLOS DE ESCOLARIDADE: HISTÓRIA E TRAJETÓRIA

“Que plano curioso!” exclamou Alice. “Esta é a razão porque eles chamam lições”, o Grifo observou:” porque eles diminuem dia após dia”
Alice no país das Maravilhas.

Vivemos uma época em que o sistema de organização escolar em ciclos, que aparentava estar consolidado em diversas redes cujas experiências serviram como referência ou exemplo a muitas outras, começa a sofrer duros impactos. Algumas delas, inclusive as citadas como referenciais, começam a apresentar crescentes sinais de retorno ao sistema seriado. Fatos, que desde o início de minha pesquisa venho apurando, seja em campo ou através da participação em encontros e eventos e que me auxiliaram a delinear o panorama atual.

A Proposta da Escola Plural, implantada em 1995, na cidade de Belo Horizonte, ficou conhecida por trazer inovações, que buscavam o rompimento com a lógica da escola tradicionalmente organizada em séries. Nessa perspectiva, introduziu os ciclos de formação, passando a organizar os alunos por faixa etária em três ciclos, eliminando a retenção entre as séries que compunham cada um, visando “a construção de uma estrutura mais democrática, que respeitasse tanto as diferenças e ritmos dos alunos quanto a participação da comunidade nas decisões” (YUS, 2004). Por mais de dez anos, a Escola Plural, ao mesmo tempo em que figurava, para seus idealizadores e adeptos, como símbolo da luta pela democratização do ensino, recebia por outro lado, inúmeras críticas daqueles para os quais tal proposta de democratização não passava de um engodo, cujo resultado final era a promoção de alunos sem que tivessem o domínio dos conteúdos considerados essenciais, com base nos moldes da seriação, a cada ano de escolaridade. Assim, no final do ano de 2008, é anunciada a volta da reprovação e no ano de 2009, é lançada a Escola de Metas e Resultados, em substituição a Escola Plural.

O início do ano de 2009 trouxe também para o município do Rio de Janeiro a certeza da volta da reprovação, defendida como o fim da aprovação automática, que foi apontada como a grande responsável pelo aproveitamento insuficiente dos

alunos diante dos instrumentos de avaliação externa ²². Neste sentido, a nova equipe da secretaria de educação, visando atender as promessas de campanha feitas pelo prefeito eleito²³, lança sua proposta de trabalho, pautada em um novo modelo educacional, que diferentemente do sistema de ciclos que vigorava, desde 2007, para todos os anos de escolaridade, passou a adotar a não reprovação somente para os três primeiros anos do ensino fundamental, correspondentes ao primeiro ciclo, ou ciclo de alfabetização, sob a alegação de que as crianças se alfabetizam em ritmos diferentes²⁴.

O contexto em questão, marcado inicialmente pelo retorno da reprovação anual, nesses dois municípios, com ampla repercussão na mídia, principalmente por serem eles, grandes expoentes da economia nacional e da vanguarda intelectual e cultural, vem sendo ampliado ao longo deste trabalho, já que, paralelamente a eles, outros municípios que venho pesquisando sinalizam o fim dos ciclos. Dialogando com pesquisadores da UFF, durante o V Encontro Estadual das Escolas em Ciclos do Rio de Janeiro, realizado nos dias 06 e 07 de novembro de 2009, na UNIRIO, recebi a informação de que o município de Niterói, cuja rede encontra-se ciclada há dez anos, havia anunciado para o ano de 2010, a intenção de manter somente o ciclo de alfabetização, sem retenção, intenção, até então não concretizada. Da mesma forma, durante o I Fórum de Avaliação da Baixada Fluminense, realizado em novembro de 2009 na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense-UERJ, do qual participaram representantes de cinco secretarias de educação (Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis e Mesquita), o município de São João de Meriti também manifestou a intenção de retroceder, mantendo apenas o ciclo de alfabetização. Fato já concretizado e que pude acompanhar através de visitas e entrevistas com representantes da secretaria municipal.

Proponho então, que façamos uma pequena retrospectiva da trajetória dos ciclos na tentativa de melhor elucidar esse momento atual, profundamente marcado

²² Refiro-me a instrumentos de avaliação que são elaborados fora da escola, em larga escala, visando a aplicação em âmbito estadual ou nacional.

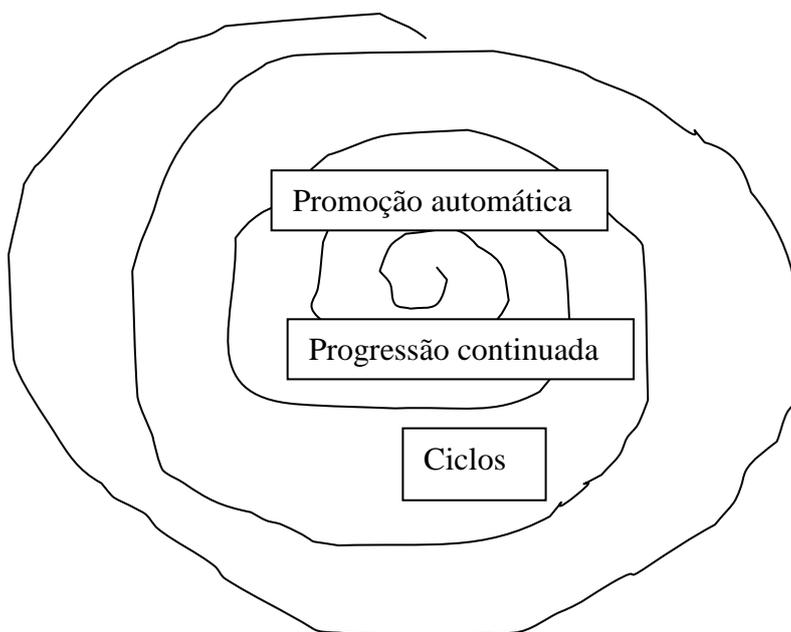
²³ Eduardo Paes (PMDB) foi eleito prefeito do município do Rio de Janeiro em 2008, assumindo a prefeitura em janeiro de 2009.

²⁴ Extraído da entrevista concedida pela secretária de educação do município do Rio de Janeiro, Cláudia Costin, ao RJTV 1ª Edição, em 27/01/2009.

por tantas desistências, mas no qual também despontam múltiplas direções de resistência – contra ou a favor dos ciclos.

2.1 Mapas e quadros no túnel do tempo: uma pequena retrospectiva dos ciclos

Figura 5 – O túnel do tempo



Fonte: A autora, 2010

Vejam só, tantas coisas estranhas tinham acontecido ultimamente que Alice começara a pensar que muito poucas coisas eram na verdade realmente impossíveis.

Alice no País das Maravilhas

Promoção automática, progressão continuada, avaliação continuada, foram termos recorrentes ao longo das duas últimas décadas. Porém, tal debate possui uma história bem mais antiga, lembrada por muitos pesquisadores, que em seus estudos já nos alertavam para o fato de que, a adoção de políticas de promoção automática data dos anos 20 (MAINARDES, 2001; BARRETO, 1999, 2001; FERNANDES, 2000). Para Barreto e Mitulic (2001), porém, é na década de 50, que a promoção automática começa a ser considerada verdadeiramente como uma alternativa de organização do regime escolar. Se de um lado, as autoridades

educacionais e políticas mostravam-se otimistas com a possibilidade de minimizar os prejuízos financeiros acarretados pelos grandes índices de reprovação, observados em escala nacional, por outro lado, os professores - já naquela época - começavam a denotar sua preocupação em relação às medidas preliminares que deveriam acompanhar a mudança e sem as quais previam o enfrentamento de muitas dificuldades. Mas apesar, deste primeiro ensaio de resistência dos professores à adoção das políticas de não retenção, e consoantes a eles, manifestos de vozes oriundas da imprensa²⁵, defendendo a reprovação como importante sustentáculo da qualidade educacional, os ideais – ou interesses - políticos e econômicos falaram mais alto, permitindo a efetivação de algumas delas, já na década seguinte.

Assim no final dos anos 60, na tentativa de romper com o sistema seriado, surgem as primeiras experiências de flexibilização do currículo, que com base em Barreto e Mitrulis (2001), assim sintetizado: Pernambuco e São Paulo - organização por níveis de ensino; Minas Gerais e Santa Catarina – avanços progressivos. Mesmo com nomenclaturas diferentes, cabe ressaltar que ambos os casos foram pautados em ideais de democratização do ensino, no sentido de promover a permanência do aluno na escola, apesar do destaque que algumas delas atribuíram a questões como o respeito ao ritmo próprio de cada aluno.

Sucedendo a elas, e servindo como marco na “transição entre as experiências pioneiras de promoção automática e as dos ciclos que viriam mais adiante” (Fernandes, 2005), surgem, na década de 80, os ciclos básicos, que englobavam as duas primeiras séries do ensino fundamental e que foram denominados Ciclos Básicos de Alfabetização – CBA, inicialmente nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná.

Os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, a começar pelo primeiro, instituíram o ciclo básico que reestruturava, num continuum, as antigas 1^{as} e 2^{as} séries do 1º grau. Tratava-se de medida inicial no sentido da reorganização da escola pública, com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade. Ao invés de tentar a desseriação do ensino de 1º grau como um todo, a proposta foi mais modesta, procurando encontrar, de pronto, um modo de funcionar da escola

²⁵ O jornal O Estado de S. Paulo manifestava essas preocupações em artigos publicados entre 1958 e 1960.

que contribuísse para resolver o grande estrangulamento das matrículas nas séries iniciais. (BARRETO; MITRULIS, 2001).

Chega o tempo de florescimento dos ciclos, tempo em que aquelas sementes que foram plantadas nas décadas anteriores começam a germinar, considerado por muitos pesquisadores como o da implantação dos ciclos no Brasil - a década de 80. Em um discurso solidário ao intenso movimento de redemocratização política e social que assolava o país na década de 80, os ciclos são apresentados como uma forma de reestruturação do sistema escolar, capazes de redemocratizar também a escola, ganhando cada vez mais força e adeptos.

Mas apesar do contexto político, social e econômico, outros fatores contribuíram para a implantação dos ciclos naquele período – marcadamente provenientes de diversos pensamentos que assolavam o discurso pedagógico, como bem explicam Barreto e Mitrulis (2001),

Paulatinamente, no decorrer dessa década, as tradições piagetianas, que conviveram com orientações comportamentalistas nas escolas brasileiras em décadas anteriores, passaram a ter hegemonia nas propostas curriculares, enriquecidas pelas contribuições da sócio-linguística, psicolinguística e do sócio-interacionismo vygotskyano, as primeiras trazidas, sobretudo pelos estudos de Emília Ferreiro sobre a alfabetização. Elas imprimiram novo rumo à abordagem da leitura e escrita e foram a tal ponto endossadas pelas propostas de ciclo básico, que passaram a ser com ele identificadas.

E assim, o regime de ciclos (que segundo as autoras, havia sido introduzido no Brasil como uma medida intermediária entre o regime seriado e o de progressão contínua) começou a adquirir novos contornos, devido a essas contribuições. Dessa forma, os aportes psicológicos, linguísticos, sócio interacionistas sobrepujaram o caráter redemocratizador preconizado inicialmente pelos ciclos, despolitizando-os e descontextualizando-os, enquanto movimento democrático.

As décadas seguintes, incluindo os anos 90 e a virada do século trazem uma expansão significativa da adesão de diversas secretarias de educação, fazendo despontar experiências importantes, como as de Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro, Belém e Porto Alegre, que optaram por mudanças radicais na organização

de seus sistemas de ensino, ao realizar a transição das séries para os ciclos, sendo seguidas por outras redes estaduais e municipais.

Cabe ressaltar que, mesmo que importantes para a transição inicial daquelas redes, os aportes teóricos já mencionados foram insuficientes para subsidiar as práticas que eram delas exigidas, inaugurando uma nova fase na qual os professores se debatiam na difícil tarefa de traduzi-los em ações diárias, principalmente, devido à escassez de estudos e pesquisas mais detalhados sobre tópicos de suma relevância como, organização do currículo e avaliação, entre outros, impossibilitando que a escola se configurasse verdadeiramente em ciclos.

2.2 Tirando o pote da prateleira: entre os velhos hábitos e as novas práticas

... Ah! “Então a sua escola não era realmente boa”, acrescentou a Falsa Tartaruga em um tom de grande alívio. Agora, na nossa tinha, afinal, ‘Francês, música e lavagem’... Extra.”

Alice no País das Maravilhas

A escola, tal como a conhecemos hoje, há muito vêm perpetuando características que a conformam como instrumento de manutenção dos interesses da classe dominante, seja na arquitetura aparentemente neutra, que no fundo ajuda a escola a cumprir seu papel enquanto reprodutora das relações de poder estabelecidas pela sociedade, já que seus espaços são, segundo Freitas (2004, p. 1) “campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais” - o pátio, as salas de aula, o refeitório, a secretaria, etc. -; seja no controle que exerce sobre as pessoas, disciplinando-as até que estejam homogeneizadas; seja na hierarquização dos conteúdos, das disciplinas, dos funcionários, dos alunos; ou na determinação de um tempo formal para o aprendizado. Essa escola, comumente responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, que tradicionalmente vinha organizando-se em séries, passa também a organizar-se em ciclos.

Se a escola seriada surgiu como uma “tentativa de superar o ensino inicial de alfabetização das crianças realizada de forma irregular, isolada e individual” (Dias, 2005, p.9), a escola em ciclos surgiu, na tentativa de romper com esse modelo

pedagógico seriado, considerado unilateral, passivo e fragmentado de ensino. Os ciclos ganham destaque, especialmente nas últimas décadas do século passado. Estudá-los, então, passou a ser o objetivo de muitos pesquisadores, dos quais elegi Fetzner²⁶ para fazer o breve recorte a seguir:

- Ciclos de Alfabetização – década de 80 - propondo a não reprovação durante o período de construção da leitura e da escrita, por considerar a repetição de atividades neste período mais nociva do que a não aprendizagem.
- Ciclos de Aprendizagem – meados da década de 80 - apoiados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, prevendo uma reestruturação curricular, de forma que os períodos de aprendizagem fossem ampliados para dois anos.
- Ciclos de Formação – década de 90 até hoje – a enturmação escolar segue o critério da idade, respeitando o desenvolvimento de acordo com as fases da vida (infância, pré-adolescência, adolescência). Não há mais o agrupamento de acordo com os conhecimentos já adquiridos.

Se por um lado, foi grande o número de secretarias de educação que adotaram os ciclos, por outro lado, essas políticas²⁷ de implantação dos ciclos - ocorridas de forma impositiva, de modo geral, – exigiram uma reorganização da escola, mas mais especificamente, exigiram do professor novas posturas, que implicavam em uma ressignificação de suas práticas, difícil de realizar, devido a vários fatores, dentre os quais destaco em primeiro lugar, a maneira vertical como foram lançadas as propostas, sem prévia discussão sobre seu teor, conforme enfatiza Moreira (2007, p. 268), a interpretação e a operacionalização de políticas necessariamente referem-se a disputas, que se travam em uma moldura discursiva cambiante, o que articula e restringe o pensar e o atuar. Em segundo lugar, os limites impostos à reflexão dos docentes pela inconsistência teórica das propostas, bem representados pelas recorrentes queixas a respeito da falta de tempo e de recursos financeiros para estudos independentes sobre os ciclos. E o terceiro,

²⁶ Andréa Rosana Fetzner é professora da Graduação e Pós-Graduação da UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, pesquisadora sobre currículo, ensino-aprendizagem, avaliação, ciclos de formação. Organizadora da Coleção Ciclos em Revista.

²⁷ Refiro-me ao termo “políticas” com base no contraponto feito por Moreira (2007), ao analisar Ball (1997). “Adoto a concepção de política de Stephen Ball (1997). A seu ver, qualquer teoria de política educacional precisa considerar seriamente a perspectiva de controle do Estado, sem a ela se limitar. Se as políticas são conjuntos de tecnologias e práticas que se desenrolam, em meio a lutas, em cenários locais, não faz sentido se ficar restrito às deliberações oficiais. Política é tanto texto como ação, tanto palavras como feitos, é tanto o que é intencionado como o que é realizado”.

resume-se na forma como o discurso²⁸ é elaborado na tentativa de angariar a adesão dos professores, ora de maneira explicitamente convocadora, ora de maneira implicitamente sedutora, como nos afirma Moreira (2007, p. 270-271),

A intenção parece ser a produção de um discurso que de fato construa o objeto sobre o qual versa, construindo-se possibilidades para o pensamento e a ação dos professores. O convite vai-se tornando cada vez mais irresistível: o que se tem é uma proposta que se apresenta como oriunda da prática docente e não dos cérebros de membros iluminados de uma comissão de especialistas. O governo incorpora e oficializa o que se fazia e que até então se via como transgressor e ilegítimo. Assume-se a escola emergente no discurso, instigando-se sua efetivação e seu aperfeiçoamento na prática. A política como arte de sedução faz-se presente.

Diante do contexto apresentado, foi possível observar resignação e aceitação, mas também desconanças e rejeições aos ciclos. E em meio a esses sentimentos constataram-se algumas falas e algumas reações comuns a muitos desses professores, como: a não aceitação de qualquer ideia que vinha das secretarias de educação (especificamente por sua origem), críticas acirradas aos elaboradores das propostas sob as alegações de que eles não vivenciavam o dia-a-dia das salas de aula, exercício de uma autonomia que consistia somente em fechar a porta da sala de aula e fazer aquilo que achavam que era correto. E em menor escala, encontravam-se aqueles que cedendo à convocação ou aceitando o convite sedutor, passavam a se entender como parte do projeto. O que cabe registrar aqui é o fato de que dessas reações nasceram novas ações capazes de refrear ou impulsionar novas práticas. Mas para falar dessas novas práticas é necessário, primeiro, abordar alguns dos conceitos que eclodiram no bojo das reformas.

A reorganização do tempo e do espaço escolares foi uma das primeiras questões apresentadas para justificar uma possível alteração do modelo seriado para o ciclado.

Mas de maneira geral, os argumentos se concentraram no tempo escolar²⁹, tendo como eixo central de sua reorganização, a ampliação. Ampliação essa que

²⁸ Para Moreira (2007), “discurso, nesse caso, é visto na perspectiva foucaultiana: os discursos constituem os objetos de que falam, procurando, simultaneamente, ocultar o modo como tais constituições ocorreram. Discursos referem-se ao que pode ser dito, pensado e feito. Discursos referem-se a quem pode falar, onde, quando, como e com que autoridade. Discursos configuram itinerários para o pensamento e, portanto, exercem autoridade”.

²⁹ É importante observar que o controle do tempo ainda é um dos pilares que mantém a escola seriada como instrumento da velha sociedade industrial, da lógica cartesiana, do universo newtoniano (Gleiser, 1997). Em resumo, ao controlar o tempo escolar, por meio de horários fragmentados, essa escola tradicionalmente

consistia, não em aumentar o tempo de permanência diário do aluno na escola, mas sim em um alargamento dos períodos de aprendizagem. Assim, os ciclos passaram a constituir períodos formados por dois ou três anos de escolaridade, de forma que essa “mexida no tempo” implicava em pensar o ensino e a aprendizagem sem atrelá-los ao período de um ano letivo. Para a escola em ciclos, a questão da reorganização dos tempos escolares passou a ser fundamental por permitir maior liberdade de organização escolar, respeitando alunos e professores, com o objetivo de promover a aprendizagem, como nos conta Lima (1998, p. 5),

Se o objetivo da escola é promover a aprendizagem humana, o critério fundamental deveria ser a organização do tempo de forma que os indivíduos envolvidos sejam a prioridade e que, portanto, a concepção de tempo acompanhe os processos de aprendizagem e de ensino tal como eles ocorrem na espécie humana, evitando as rupturas criadas sempre que interrompemos uma explicação, uma atividade, um processo de reflexão por causa da forma rígida como o tempo é distribuído no dia-a-dia na escola.

Em outras palavras, essa redistribuição do tempo no cotidiano escolar seria uma forma da escola não limitar oportunidades para aqueles “que não respondem homogeneamente bem a dobras, prensas, rupturas, soldagens, moldagens” (SANGUINETTO ; SANTOS, 2005).

Outra questão apontada foi necessidade de mudança do currículo, que deveria ser pautado na consideração do ser humano como um sujeito sempre em desenvolvimento, cujas aprendizagens fossem valorizadas e estimuladas, um currículo cuja construção fosse coletiva, permitindo a inclusão da cultura popular, respeitando as diferenças, reorganizando tempos e espaços e trazendo para a prática uma avaliação contínua. Consequentemente, métodos, técnicas, abordagens precisavam mudar.

Mas foi a avaliação, a questão que mais mobilizou os professores. Eram tantos os termos utilizados para definir um modelo a ser seguido: avaliação formativa, avaliação diagnóstica, avaliação como um todo, avaliação sem prova, avaliação sem reprovação... E essa pluralidade de termos sinalizava a necessidade de um redimensionamento do que entendiam como avaliação, mas acima de tudo, solicitava dos professores uma inversão da lógica quanto à avaliação

seriada consegue, não somente, resistir às inovações, bem como, manter uma relação de poder, constantemente estimulada pela sociedade capitalista, assim como alerta Michel Foucault em sua obra "Vigiar e Punir" (1999) quando se refere à organização do tempo como uma forma de controle da atividade humana.

(FERNANDES, 2009), uma inversão das práticas às quais estavam habituados, de maneira rápida e sem maiores subsídios teóricos que comprovassem efetivamente a validade de tais mudanças, tornando cada vez mais difícil o abandono dos velhos hábitos, em especial, o desapego à reprovação.

A escola em ciclos, por ser uma escola na qual exige-se uma mudança, torna-se mais do que as outras, uma escola em conflito, inquieta, uma vez que diversos aspectos estão sendo questionados: a forma de avaliar, a maneira de se entender o conhecimento, a didática utilizada, a organização dos tempos e dos espaços. A escola em ciclos administra conflitos. Se considerarmos que o cotidiano escolar é marcado por urgências, por questões que muitas vezes não podem esperar que é um espaço marcado por relações humanas e, portanto, por natureza, complexo, podemos afirmar que as tentativas de alterar práticas já consolidadas e legitimadas pela comunidade escolar e pela sociedade fazem com que a escola em ciclos torne-se, mais ainda, uma escola conflituosa. (FERNANDES, 2009, p. 9).

Penso então, que chegamos ao século XXI, sem encontrar a chave da porta de ligação entre os velhos hábitos e as novas práticas, entre a teoria e a prática, entre o dito e o feito, e comparo o dilema do professor aos dilemas de Alice, que diante de um frasco desconhecido, sem rótulos e explicações, vê nele a única chance de tentar ultrapassar a porta, mesmo que para isso corra o risco de ficar pequeno para sempre. Daí, concluindo que, para os organizadores das políticas, a articulação esperada entre o velho e o novo, normalmente reside apenas na capacidade de adaptação do professor às novas políticas impostas, independentemente se para isso, ele, o professor, seja obrigado a “crescer ou diminuir” diante delas. No caso dos ciclos, essa dificuldade de articulação, fica ainda mais evidente se pensarmos que alguns dos pontos que alicerçavam a teoria se revelaram nevrálgicos para sua prática, fazendo aflorar dificuldades para a construção daquela nova escola tão prometida, ou como bem nos afirma Fernandes (2009) uma escola que ainda precisa ser inventada.

2.3 Recolocando o pote na prateleira: desistências ou resistências?

Alice permaneceu olhando pensativamente para o cogumelo por um minuto, tentando compreender quais eram os dois lados da planta, e, como ela era perfeitamente redonda, sentiu-se em meio a uma difícil questão.

Alice no País das Maravilhas

Inicialmente, o movimento de recolocação do pote na prateleira pode nos remeter a ideia de desistência, isso porque em geral, devolvemos aquilo que não nos serve, que não nos agrada, aquilo de que não gostamos, aquilo do qual desistimos - atitude normalmente motivada por uma decepção. Decepção pela qual Alice, provavelmente, foi assolada ao perceber o pote vazio e, que certamente foi compartilhada por redes para as quais os ciclos também foram “um pote vazio”. Mas, pergunto eu, esse recolocar do pote na prateleira, não poderia também ser um sinal de resistência, na esperança de que estando ali ao alcance de todos, possa o pote vir a receber o conteúdo que faltava? E já que desde o início desse trabalho venho afirmando como marcos da atualidade, os movimentos de desistência e os de resistência, chegou o momento de explicitá-los melhor.

A respeito do conceito de desistência, o dicionário nos traz: ação de desistir, renúncia. A palavra renúncia, a meu ver, é perfeita. É como se as redes, aos poucos fossem renunciando aos ciclos, através de rejeições e recusas, configurando esse momento que denomino como de desistências. Já para o conceito de resistência³⁰ temos: ação de resistir, defesa contra um ataque, oposição, reação, recusa de submissão à vontade de outrem, traduzindo a intenção de algumas redes de manterem-se firmes em sua opção pelos ciclos, contrariando as negativas imperiosas a eles. Entretanto as definições, aqui apresentadas, mesmo que importantes para um entendimento inicial, não têm a pretensão de simplificar a discussão sobre os termos. É possível – e é necessário ir além.

Em uma breve abordagem sobre o panorama atual, registrei algumas redes que retrocederam em sua opção pelos ciclos, retornando ao sistema seriado. Percebo dois pontos de interseção desse retrocesso: o primeiro refere-se ao fato de que na maioria dos casos, a escola organizada em ciclos vem sucumbindo sob um discurso - muitas vezes reproduzido na prática - que a simplifica como sinônimo de aprovação automática, como se seu insucesso, estivesse atrelado, somente, à questão da não reprovação no período entre ciclos; e o segundo diz respeito ao crescimento de um outro discurso comum a muitas redes, sobre a necessidade de manter um tempo maior para a alfabetização, respeitando as diferenças dos alunos,

³⁰ O termo resistência tem definições mais amplas, passando por campos como eletricidade, física, política. Aqui, selecionei, especificamente, sinônimos que possam traduzir a intenção daqueles que defendem os ciclos e que lutam para que as redes se mantenham cicladas, quase que na contramão ao que vem acontecendo em maior escala.

como justificativa para manter a não retenção apenas entre os três primeiros anos do ensino fundamental que compõem o ciclo de alfabetização ou primeiro ciclo.

Quero, pois, destacar que se para algumas redes, o ato de desistir, está intimamente ligado à ideia de que a organização da escola em ciclos não trouxe o tão esperado “milagre de redemocratização da escola” que solucionaria problemas como a exclusão, a distorção série-idade, a não aprendizagem; para outras o ato de resistir também tem encontrado apoio nas mesmas questões que pregam seu abandono, só que no sentido contrário, ou seja: combate à exclusão, correção da distorção série-idade e promoção da aprendizagem, conforme afirma Alves (2007, p.11),

A despeito das pesquisas brasileiras mostrarem a associação (frequentemente não significativa) negativa entre organização escolar em ciclos e desempenho dos estudantes é importante assinalar que a organização em ciclos tem tido impacto na permanência do aluno na escola e menor distorção idade-série.

E é com base nessa explicação, corroborada por pesquisas de outros autores e auxiliada pela lembrança de momentos tão importantes da história e da trajetória dos ciclos, que arrisco a hipótese de que ao longo dos próximos anos, ainda teremos redes enfrentando dilemas sobre qual será a melhor forma de organizar a escolaridade, em séries ou em ciclos. Mas, como encarar estes dilemas fora das limitadas e limitadoras questões presentes no debate atual? Como fugir do senso comum que nos leva a pensar “a favor dos ciclos” ou “contra os ciclos?” Em ambos os casos, as respostas já estariam dadas desde o início. Quando um “muro” se ergue diante do pensamento, afirma Deleuze, é preciso encontrar linhas de fuga, provocar novos encontros que nos tirem do lugar comum, que produzam novos sentidos. É hora de buscar intercessores, de revezar.

3 EXPERIÊNCIA E SENTIDO

3.1 Experiência e Sentido x Automatismo Cotidiano

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24).

Ao analisar a palavra experiência, é possível encontrar sua origem no latim *experiri*, que significa provar. Larrosa (2002, p.25) salienta que o radical *peri* se encontra também em *periculum*, que significa perigo. Já, a raiz *per* tem origem indo-europeia e dá a ideia de travessia e, também, de prova. Ora, se trouxermos esses conceitos para o nosso cotidiano, lembrando o que afirma Larrosa (2002, p. 24), que a “experiência é o que nos acontece”, podemos dizer que a experiência está intimamente ligada a uma ideia de atravessamento. E todos os dias muitas coisas nos acontecem, porém nem sempre os acontecimentos nos atravessam nos marcam, nos tocam nos arrebatam, muito pelo contrário, somos socializados para a indiferença. E com nossos corpos blindados, quase nada realmente nos atravessa diante da pluralidade dos fluxos que caracterizam o mundo.

Sem que nada novo nos afete, sem sentirmos o que nos acontece, aceitamos passivamente, internalizamos e naturalizamos sentidos já dados pela cultura na qual somos socializados, sentidos já estabelecidos, que limitam e direcionam o nosso sentir e pensar, restringindo ainda mais, as possibilidades de sermos atravessados. Como normalmente acontece na maioria dos encontros escolares que observamos e vivenciamos – há um limite imposto ao que se pode pensar... (coagindo... sancionando), pois o que se espera dos professores é que eles apenas “operem”, “apliquem”. Desta forma, as ações voltadas para os professores visam “adesão sem reflexão”, para que meiga e docilmente submetam seus gestos e pensamentos ao que lhes é imposto como certo e definido – transformar proposta em plano, em currículo etc. E porque não são convocados a pensar? Para que não possam

deliberar e fugir aos moldes impositivos e impostos que contribuem para assegurar e perpetuar a validade das instituições forjadas, ao longo da história, por todos esses mecanismos citados. E é diante destes pressupostos dados como certos e verdadeiros, que se tornam meramente operantes, isto é, vivenciam simplesmente e, mesmo acreditando que estão “criando”, só disfarçam o que já estava posto, o já existente, em um processo de mera aceitação indiferente, condicionado às estruturas, funções e formas que os envolvem.

Sobre essa nossa característica mais comum, a de alienarmos nosso poder de criação, não dimensionando o grau de condicionamento ao qual estamos submetidos em nossas existências diárias, afirmou Castoriadis (1987, p. 238):

Não pergunte: como é possível que a maioria das pessoas não venha a roubar, ainda que tivessem fome? Pergunte-se antes: qual é a parcela de todo o meu pensamento e de todas as minhas maneiras de ver as coisas e de fazer as coisas que não está condicionada e co-determinada, em um grau decisivo, pela estrutura e pelas significações de minha língua materna, pela organização do mundo que essa língua carrega consigo, pelo meu primeiro ambiente familiar, pela escola, por todos os faça e não faça com que frequentemente fui assediado, pelos meus amigos, pelas opiniões correntes ao meu redor, pelos modos de fazer que me são impostos pelos inúmeros artefatos que me cercam, e assim por diante. Se você puder verdadeiramente responder, com toda sinceridade, mais ou menos um por cento, você será com certeza o pensador mais original que já existiu.

Se não há originalidade no pensamento trivial, pois uma vez implicados nos sentidos sociais que nos habitam, perdemos nossos instintos e passamos a manter com as instituições uma relação de interdependência³¹, qual a saída, então, para o surgimento do “novo”?

Jorge Larrosa é um dos que defende a ideia de que é cada vez mais comum a destruição da experiência, e que esta destruição vem acontecendo devido a fatores como o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Desta forma, ao mesmo tempo em que estamos cada vez mais informados, em que cada vez mais opinamos sobre tudo, sofremos com a falta de tempo – ou seria com a velocidade com que as coisas passam? – e somos compelidos a trabalhar cada vez mais, provando diariamente dos venenos que aniquilam a experiência, provocando a sua perda.

³¹ Ver Deleuze. “Instintos e Instituições” In: A Ilha Deserta.

Deleuze nos alerta, que uma informação é um conjunto de palavras de ordem. Quando nos informam, nos dizem o que julgam que devemos crer. Em outros termos, informar é fazer circular uma palavra de ordem³².

É esse o mundo em que vivemos: o mundo dos automatismos, o da experiência condicionada pelos limites da consciência e da vida cotidiana, que veio se somar à velocidade da informação, culminando no, cada vez mais difícil, gesto de interrupção – não olhamos, não escutamos, não sentimos. Seguimos a palavra de ordem da vez, uma se sobrepondo à outra incessantemente, velozmente. Não problematizamos, não criamos formas próprias de questionamento, não nos preocupamos em fugir do que nos é exposto. Deixamos e, pior ainda, queremos, imploramos, que nos transmitam a “receita do bolo”, “a fórmula mágica”, pois queremos livros, métodos, respostas, guias, fios condutores, não queremos perguntas, aventuras, nem esforço, nem riscos...Queremos respostas. Perdemos a essência da criação, queremos aplicar um conhecimento já criado que nos é “dado”. Mas será que há receitas ou fórmulas universais que possam ser aplicadas, generalizadamente diante da multiplicidade do real?

Larrosa (2002, p. 22) assinala que “não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos 'informação', 'conhecimento' e 'aprendizagem'. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação". Lemos os livros, aplicamos os métodos, seguimos os guias e depois reproduzimos o que foi apreendido em conversas e escritas, e, julgando-nos donos de um “conhecimento” incontestável, manifestamos orgulhosamente nossa própria opinião.

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. (LARROSA, 2002, p. 23).

Desta maneira, somos viventes dotados da capacidade de (re) conhecer, de processar informações, de opinar, sem encontrar sentido, sem criar, sem, de fato,

³² O ato de criação. Conferência proferida por Deleuze em 1987, publicada na Folha de São Paulo, Caderno Mais, em 27 de junho de 1999.

aprender. Mas qual seria então a diferença entre conhecer e aprender de que nos fala, a partir de Proust, Deleuze³³?

Se retomarmos o conceito de experiência em Larrosa, é possível perceber melhor a diferença. "No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento" (LARROSA, 2002, p. 27). A experiência, ao contrário da informação e do conhecimento, não é igual para duas pessoas diferentes. O conhecimento opera por pressupostos lógicos e psicológicos, por uma cadeia de associação de ideias: um pensamento leva a outro, uma marca leva a uma lembrança e assim por diante. Para a experiência o saber não é a representação do mundo, mas a invenção de mundos. Não está no passado, mas no futuro, não é conhecimento, mas aprendizagem.

Daí voltarmos à premissa inicial, para postular que se a experiência é o que nos acontece – livre de uma inteligência que anteporia seus pressupostos e sua cadeia de associação de ideias - duas pessoas por mais que encarem o mesmo acontecimento, não realizam a mesma experiência, pois apesar do acontecimento comum, os efeitos são singulares. Não somente por ser tudo fluxo, mas por ser tudo paradoxo. Heráclito (aproximadamente 540-480 A.C), mais do que afirmar que “nunca nos banhamos no mesmo rio duas vezes”, já percebia que “nos mesmos rios, entramos e não entramos, somos e não somos”.³⁴. Quem seria, então, esse sujeito que vive a experiência?

Larrosa (2002, p. 24) o define como o sujeito da experiência. Algo como um território de passagem, permeável, abalável, transformável, passional, aberto. Ele é o sujeito da receptividade. Mas o autor (LARROSA, 2002, p. 26) também nos alerta que definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. Significa pensá-lo, acima de tudo, como um sujeito forte o suficiente para se deixar afetar, abrir-se ao

³³ Ver. G. Deleuze. Proust e os Signos.

³⁴ O conceito de Heráclito mais enfatizado é o da constante modificação das coisas, que pode ser mais bem ilustrado pelo celebre fragmento que chegou até nossos dias: um homem nunca pode tomar banho duas vezes no mesmo rio, pois no tempo que passa entre uma ação e a outra, tanto o rio como o homem já se modificou. Mas, como esta frase denota, Heraclito falava não somente do fluxo, mas do extra-ser.

encontro, ver o que antes não via, produzir o saber da experiência ³⁵, abrir-se à transformação. Um sujeito que não é nem o da razão (ao qual estamos tão acostumados desde Platão, Descartes e Kant), nem o da percepção, tal qual na fenomenologia, mas, sobretudo, o sensível – o que permite a criação.

A ideia de criação, desde Platão, vem sendo em grande medida ocultada pela filosofia tradicional – entendida como ilusão dos sentidos em Platão, como loucura e pecado no discurso moralista do cristianismo, como ignorância e erro na racionalidade moderna.

3.2 Encontros e Efeitos – o sentido em Deleuze

A lógica do sentido é toda inspirada de empirismo; mas, precisamente, não há senão o empirismo que saiba ultrapassar as dimensões experimentais do visível, sem cair nas Ideias e encurralar, invocar, talvez produzir um fantasma no limite extremo de uma experiência alongada, desdobrada.

(DELEUZE, 1998, p. 21).

Em um permanente diálogo entre o filosófico e o não filosófico, Deleuze investiu em dois pontos chaves: a criação dos conceitos e a constituição dos problemas para fundamentar o grande tema de sua filosofia, que é o pensamento. O que não significa que filosofar seja formular conceitos, mas sim, um ato de criação de conceitos - assinado à maneira daquele filósofo que o criou e cuja assinatura imprime aos conceitos seu estilo filosófico próprio. Para Deleuze, os conceitos são repletos de multiplicidades, são heterogênicos, incorporais, absolutos e ao mesmo tempo relativos e nunca são simples, porque tem uma história que lhes trazem nuances de outros conceitos, contribuições que a eles se incorporam e que lhes conferem singularidade, dando sentido as suas existências.

Mas a partir de que seriam criados? Conceitos não são criados a partir do nada. São criados a partir de problemas que podem ser novos, podem ser antigos ou vistos como mal resolvidos... Não importa. O que importa é que os problemas são colocados pelos filósofos para que os conceitos possam ser criados, porque

³⁵ Para Larrosa (2002) O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Ele é aquele que se adquire no modo como vamos respondendo ao que vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.

segundo Deleuze, mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (DELEUZE, 1992, p. 28), já que todo conceito remete a um problema (DELEUZE, 1992, p. 27). O problema seria a ferramenta de impacto, que nos instigaria o pensamento. Se o problema põe a pensar, é o pensamento que faz acontecer. A movimentação do pensamento, não de forma pré-estabelecida, mas de forma aventureira, imprevista, surpreendente institui um acontecimento.

E é do acontecimento³⁶ que os devires emergem que orientam a elaboração de problemas.

Deleuze, sempre preocupado em tornar possível o pensamento, dando a ele novos meios para se movimentar, utilizou, sobretudo, a arte como linha de fuga para desvencilhar-se das amarras da filosofia clássica, calcada na representação, buscando encontros e intersecções com artistas, poetas, escritores e suas obras, bem como com outros filósofos que também procuravam escapar das mesmas amarras.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. (DELEUZE, 1988, p. 156).

Para ele, os intercessores são capazes de movimentar o pensamento tirando-o da imobilidade natural, chegando a uma questão fundamental: o pensamento como criação, como produção do novo, que não pode ser entendido como fruto de apenas uma faculdade, mas sim o rompimento com o modo voluntário de operar de nossas faculdades em direção ao involuntário, ou seja, um novo modo de pensamento que o force a sair do lugar comum, das imagens e modelos para um pensamento sem imagem³⁷. Deleuze propõe um pensamento que, diferentemente

³⁶ Entendendo acontecimento a partir de Deleuze, em *A lógica do sentido* (1998). O que encontramos em Deleuze é a ideia de que o acontecimento é um incorpóreo, não tem matéria. O acontecimento é gerado pelo encontro entre corpos, estes materiais. Do encontro dos corpos, uma pluralidade de sentidos aflora uma pluralidade de possibilidades para o sentido, uma heterogeneidade que só pode ser estancada pela palavra, pelo que fixa o sentido. Mas, como sabemos mesmo a palavra escapa. O sentido dá ordem para o discurso e logo se perde. Sendo a palavra um incorpóreo, um efeito dos corpos, ela encontrará outros efeitos, multiplicando novamente o sentido.

³⁷ Deleuze propõe o pensamento de duas maneiras antagônicas: em uma o pensamento é pluralista, heterodoxo, ontológico, ético, trágico, que ele chama “sem imagem”, e na outra ele é dogmático,

do conhecimento, não se esgota no acúmulo de informações, ou nos postulados lógicos (determinações, generalidades, universais, não contradição, identidade etc.), pois se relaciona com o acontecimento e com o sentido, que dependem do jogo entre o pensamento e o seu exterior - em oposição a uma imagem já definida, dogmática, representativa e moral, cuja reversão é a preocupação constante em toda a sua obra.

Para Deleuze, partindo da obra de Proust – *Em Busca do Tempo Perdido*³⁸ -, pensamento, como criação, não se dá pelo caminho mais fácil que seria o da reconhecimento – reconhecimento do que já é conhecido - através de uma inteligência voluntária que proceda ou engendre o pensamento por um raciocínio lógico e reto.

A partir da obra de Marcel Proust, Deleuze (1987) concebe o pensamento como algo que acontece, involuntariamente, na contingência de um encontro violento com algo que nos força a pensar. São encontros, para os quais nossos pressupostos lógicos não encontram “explicações” tão fáceis e que, portanto, nos decepcionam. Para Deleuze, segundo Proust, aprender é tanto “perder tempo” quanto uma via repleta de decepções que acabam por forçar o pensamento a pensar. Tal qual um apaixonado que precisa decifrar para quem se dirige o novo e diferente olhar de sua amada, a violência de um encontro com o desconhecido – caso estejamos sensíveis o suficiente para percebê-lo - leva a um aprendizado que escapa aos princípios e regras lógicas aos quais estamos habituados (não contradição, identidade etc.) e que toma corpo fora da submissão passiva de nossas faculdades a tais princípios, que habitualmente nos levam a reconhecer, em qualquer objeto, sempre o mesmo, a descrever e deduzir o que já estava de antemão definido. Em Proust e os Signos, ele retoma uma questão que o romancista apresenta como essencial à ruptura do pensamento dogmático: a relação entre as forças externas que fazem o pensamento sair de sua imobilidade, provocando encontros, intercessões, cujos objetos são os signos e seus sentidos.

O que consideramos uma “boa vontade” em pensar, é nada mais do que descrever algo, significar algo, segundo ideias, padrões e conceitos já elaborados e

ortodoxo, metafísico, moral, racional, que ele chama “pensamento da imagem”. O espaço do pensamento sem imagem é o espaço da diferença; o da imagem do pensamento é o da representação.

³⁸ *Em Busca do Tempo Perdido* (do francês “À la recherche du temps perdu”) é uma obra romanesca de Marcel Proust escrita entre 1908-1909 e 1922, publicada entre 1913 e 1927 em sete volumes, os três últimos postumamente, na qual Deleuze embasa seus estudos sobre o pensamento.

que já conhecemos. Para Deleuze, pensar é outra coisa. Pensar é decifrar signos. Nosso pensamento é preguiçoso, precisando ser “acordado”, sofrer uma violência para que saia de sua passividade, apelo que segundo Deleuze (1987, p. 27), ignoramos quando “passamos ao largo dos mais belos encontros, nos esquivando dos imperativos que deles emanam”.

Pensar, para Deleuze, seria um encontro no qual a inteligência viria sempre depois e não antes, logo, livre de pressupostos e princípios, livre da simples cadeia de associação de ideias, permitindo ver o que antes não era visto: novas possibilidades de existência. A inteligência viria depois, para explicar o sentido: aquele que diferentemente da significação, que se pauta na lógica, transitará entre o que já foi e o que ainda não foi pensado e por isso não foi controlado, direcionado, dominado. E nesse movimento de abertura entre pensamento e não pensamento, entre filosófico e não filosófico que se dará a experiência.

Em Nietzsche e a Filosofia (1976), Deleuze já trazia à tona questões que o filósofo alemão introduziu, como as noções de valor e de sentido: todo o pensamento que ilusoriamente se afirma como verdade, nada mais é do que uma criação humana a partir de uma moral.

Ora, não há verdade que antes de ser uma verdade não seja a efetuação de um sentido ou valor. A verdade como conceito é totalmente indeterminada. Tudo depende do valor e do sentido do que pensamos. Temos sempre as verdades que merecemos em função do sentido daquilo que concebemos, do valor daquilo que acreditamos. (DELEUZE, 1976, p.85).

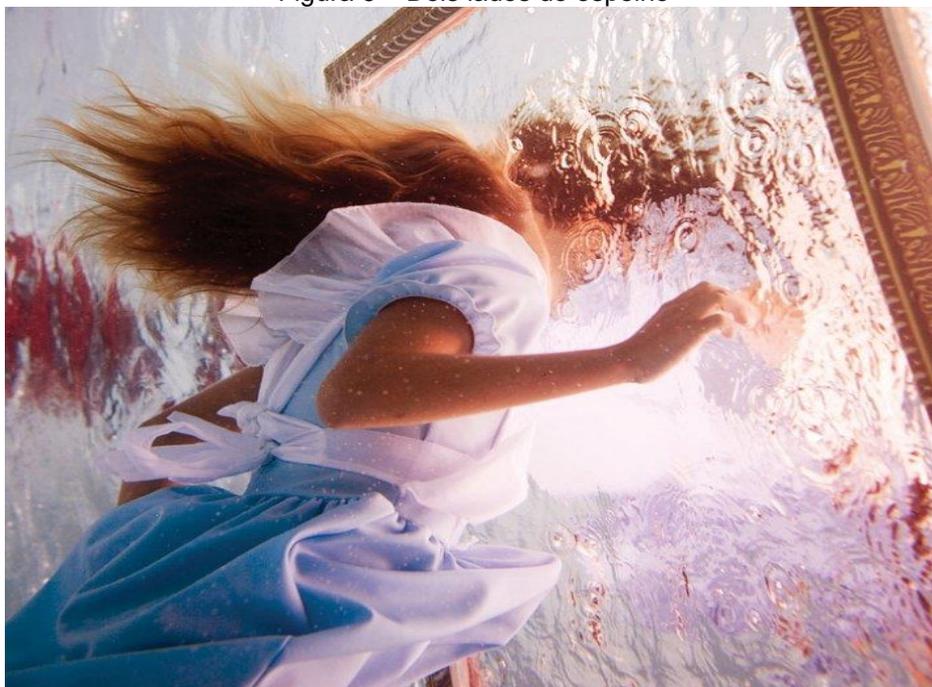
É ao longo de sua obra que a noção de sentido vai ganhando mais força, ainda com base em Nietzsche, mas com a contribuição de seus intercessores, podendo ser resumida, como ele mesmo define em Ilha Deserta, como um “efeito”, um efeito produzido, cujas leis de produção devem ser descobertas.

Se até aqui, foi possível perceber que o sentido renasce em um plano que não é nem o do objeto e nem o do sujeito, em um plano de uma terceira pessoa, impessoal e singular, no acaso de um encontro que força sua singularidade e que o sentido, efeito do encontro, é, ao mesmo tempo, mais do que o objeto que o emite e do que o sujeito que o interpreta, é porque aprendemos com Deleuze, a romper

com a noção de sentido único, imutável, presente em uma suposta identidade, seja do sujeito, do objeto ou da história.

3.3 A expressão do professor e as propostas oficiais: quem detém o sentido do sentido do professor?

Figura 6 – Dois lados do espelho



Fonte: KALLIS³⁹, 2009

É como se fossem dois lados de um espelho: mas o que se acha de um lado não se parece com o que se acha do outro (...). Passar do outro lado do espelho é passar da relação de designação à relação de expressão – sem se deter nos intermediários, manifestação, significação. É chegar a uma dimensão em que a linguagem não tem mais relação com designados, mas somente com expressos, isto é, com o sentido. Tal é o último deslocamento da dualidade: ela passa agora para o interior da proposição. (DELEUZE, 1998, p.27).

Castoriadis apresenta o imaginário social como o poder radical de criação que “faz ser” cada sociedade e que só pode ser imputado a um “coletivo anônimo”. Para Castoriadis (1987, p. 280), “a auto instituição da sociedade é a criação de um mundo humano: de ‘coisas’, de ‘realidade’, de linguagem, de normas, valores,

³⁹Disponível em <https://www.yatzer.com/Alice-in-Waterland-by-Elena-Kalis>. Acesso em 29 jun. 2011.

modos de viver e de morrer, objetivos pelos quais vivemos e outros pelos quais morremos... e, acima de tudo ela é criação do indivíduo humano”. A tendência natural, porém, é que o mundo social instituído nos apareça como algo “natural” e determinado, e não como obra humana e, portanto, alterável. Somos levados a acreditar que a instituição da sociedade não depende de nós. Somos compelidos por uma crença - na qual reside a heteronomia, ou seja, a alienação de nosso poder de criação - de que as formas de vida humanas são regidas por leis naturais ou históricas.

Nas sociedades heterônomas, isto é, na esmagadora maioria das sociedades que existiram até agora – quase todas -, encontra-se, institucionalmente estabelecida e sancionada, a representação de uma origem da instituição da sociedade posta fora da sociedade: nos deuses, em Deus, nos ancestrais, nas leis da Natureza, nas leis da Razão, nas leis da História. (CASTORIADIS, 1987, p. 322).

Ou em outros termos,

Encontra-se nessas sociedades a representação imposta aos indivíduos, de que a instituição da sociedade não depende deles, que eles não podem tomar a seu cargo a feitura de sua própria lei – pois é isto o que significa autonomia -, mas que essa lei já está dada por alguém ou algo distinto deles. Há, portanto, uma auto ocultação da auto instituição da sociedade, e essa é uma parte integrante da heteronomia da sociedade (CASTORIADIS, 1987, p. 322).

Assim, muitas vezes, até mesmo o que consideramos criação nada mais é do que a repetição das formas tradicionais - que partem de modelos pré-existentes.

Mas é exatamente isto que chamaríamos – e que eu chamo – heteronomia no domínio humano e social-histórico: o estado no qual, leis, normas, valores e significações são dados de uma vez por todas, e a sociedade, ou o indivíduo, segundo o caso, não tem nenhuma possibilidade de agir sobre ele. (CASTORIADIS, 1991, p.250).

A sociedade produz, assim, o sujeito que só é capaz de, como afirma Castoriadis (1991, p.158), “deixar-se regular pelo outro”.

Não é diferente na escola. Não é diferente com a maioria de nós mesmos, professores. Falta, muitas vezes, a percepção de que é possível pensar de outro modo, fazer de outro modo, reinventar todos os artefatos educacionais.

E eis aqui uma proposta: experimentar com o professor a liberdade de pensar sem amarras, a possibilidade, profundamente filosófica e política, de poder levantar questões e não aceitar nada que não se sustente por si mesmo.

O que se quer neste trabalho é justamente realizar um movimento que provoque, em alguma medida, os professores a expressar os sentidos sobre os quais suas práticas vêm se apoiando, sentidos muitas vezes já instituídos. Um “exercício de si no pensamento”, como propôs Foucault, que possa permitir explorar sua capacidade de questionar as normas e leis instituídas bem como a si próprias.

Tarefa nada fácil, nós sabemos, pois, se herdamos da cultura grega a filosofia, a política e a democracia - atividades nas quais a participação era requisito precípua - também herdamos, desde Platão, o nosso apego à Verdade como Ideia, moral e modelo segundo a qual conformamos toda a nossa existência e, dele, passando pelo Cristianismo até a razão emancipada moderna, herdamos um projeto de educação responsável pela legitimação de “porta-vozes”, autorizados em proferir o discurso “verdadeiro” – os especialistas, os políticos, os governantes, os cientistas. E nós nos habituamos a sermos representados por eles - hábito, cuja intenção desse trabalho, é senão reverter, ao menos problematizar.

Diariamente - e cada vez mais – o professor é convocado a se adequar, a aplicar, a quantificar, a mensurar, a calcular, de forma automática, o seu tempo, os seus gestos, o seu trabalho, os seus alunos, sem que seja capaz de encontrar sentido em tudo disso. Imerso no mundo do tempo escasso, querem que ele domine as novas pedagogias, tecnologias, os novos métodos e técnicas, que só pedem aplicação, mensuração, resultados sem experiência, pensamento ou criação.

A atividade criadora que caberia ao professor – e isso não quer dizer a capacidade de aplicar bem ou mal uma teoria ou método, mas a de experimentar, pensar, decidir se faz ou o que faz, a cada vez, com tudo isso e de que maneira – é, cada vez mais, alienada. E são muitos os instrumentos de alienação: as políticas educacionais, os sistemas nacionais de avaliação, as múltiplas jornadas de trabalho que são obrigados a cumprir, a sua desvalorização intelectual pela mídia e, por fim, a interdição de seu discurso.

Foi Foucault (2009, p. 36), sem dúvida, quem melhor descreveu os mecanismos pelos quais a produção do discurso⁴⁰, em toda sociedade, é selecionada, organizada e distribuída por mecanismos que têm por função: dominar o poder da palavra; conjurar os acasos de sua aparição; determinar as condições de seu funcionamento.

Em seu discurso proferido no dia 2 de dezembro de 1970, na sua aula inaugural no Collège de France, que deu origem ao texto A ordem do Discurso, ele cita três procedimentos de exclusão de caráter externo: 1) a interdição, ou seja, não se pode falar de qualquer coisa, em qualquer lugar e nem pode, qualquer um, ter a pretensão de falar sobre qualquer coisa, principalmente sobre os assuntos proibidos, os tabus, o que a instituição não permite que se aborde, se fale, se comente, como o sexo e a política; 2) a rejeição, como é o caso do discurso do louco, cuja palavra, desde Idade Média, não vale nada, nunca é considerada dentro da ordem do discurso das instituições; 3) e a vontade da verdade - aquela sobre o qual ele vai se deter com mais atenção, por acreditar que os dois primeiros para ela convergem - quando o verdadeiro é assim considerado por estar manifestado, ou afirmado, dentro da ordem das disciplinas, das instituições, seguindo suas regras de produção e distribuição.

Foucault fala, também, dos processos internos de controle do discurso, o comentário, a autoria, a disciplina e o ritual. Dentro do que é proposto neste trabalho e devido à escassez de tempo para tratar, esmiuçar e expor as ideias de Foucault com a precisão que elas merecem, vou me ater ao ritual. Para Foucault (2009, p. 38-39),

A forma mais superficial e mais visível destes sistemas de restrição [**do discurso**] é constituída por aquilo que se pode agrupar sob o nome de ritual; o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo do diálogo, na interrogação, na recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de sinais que devem acompanhar o discurso; o ritual fixa, por fim, a eficácia,

⁴⁰ Entendendo aqui discurso, segundo Michel Foucault (2009, p.8), em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades.

suposta ou imposta, das palavras, o seu efeito sobre aqueles a quem elas se dirigem, os limites do seu valor constrangedor .

A educação, segundo Foucault (2009, p.43), que deveria ser o instrumento pelo qual, todos nós teríamos acesso a qualquer tipo de discurso acaba naquilo que permite e naquilo que impede seguindo as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. O autor afirma ainda, que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e com os poderes que eles trazem consigo” (2009, p. 44).

Foucault lança então a interrogação principal para realizarmos o que ele próprio sugere, “nossa ontologia de nós mesmos”, aqui, como professores:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2009, p. 44).

Na educação, podemos constatar, como na tecnologia, tudo o que é novo já tem sua obsolescência prevista. A apresentação constante do novo já nada tem de novo a nos oferecer: tudo muda para continuar o mesmo. Qualquer proposta que chega à escola, invadindo de forma avassaladora, quase sempre por meio dos documentos legais, simplesmente para ser implantada, nada mais é do que uma nova técnica. E como todas as técnicas normatizadas e excessivamente valorizadas pelo sistema educacional, apenas mais uma forma de condicionar a expressão do professor aos rituais impostos pelas propostas oficiais.

Sabemos que os professores pedem métodos e técnicas – esta tem sido a prática mais comum - mas sabemos também que, muitas vezes, os recusam. Essa recusa pode ser apenas uma das múltiplas linguagens que os professores utilizam para expressar aquilo que os afeta, que os toca, que os abala, que lhes acontece como experiências. E essas experiências são expressas por cada um deles de maneiras diferentes, da mesma forma como, a cada vez que uma experiência é narrada por um mesmo professor, também o é de maneira diferente das anteriores,

porque mesmo que as mesmas palavras sejam utilizadas, os gestos mudam, muda a entonação da voz, pois o contexto (tempo, espaço) é diferente, já mudou também.

Assim, daqui para frente, esse texto se propõe a isso, falar de experiências, que surgiram do confronto, entre aspectos teóricos dos ciclos e a prática dos professores, em busca de seus efeitos: os sentidos.

4 REVEZAMENTOS

É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. E curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate (DELEUZE; FOUCAULT, 1979, p. 71).

Parte dos meus dilemas, tão recorrentes aos professores, sobre qualquer relação possível entre teoria e a prática tornaram-se muito mais interessantes e intensos a partir das leituras de Deleuze e Foucault⁴¹.

Com Deleuze pude perceber que as relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias do que eu imaginava e que por mais forte que possa ser o embate entre elas – com todas as tentativas de provar um maior peso e/ou importância de uma ou de outra – não é possível conceber a “prática como uma aplicação da teoria, como uma consequência; ou às vezes, ao contrário, como devendo inspirar a teoria, como sendo ela própria criadora com relação a uma forma futura de teoria. Isso porque elas se relacionam em um sistema de revezamentos, [...] em uma multiplicidade de componentes ao mesmo tempo teóricos e práticos que são mais relevantes que qualquer tentativa de aplicação, já que a relação de aplicação nunca é de semelhança” (DELEUZE, 1979).

Um revezamento significa que toda prática deve seguir revezando de uma teoria a outra e, por sua vez, deve revezar, toda teoria, de uma prática a outra. O que Deleuze diz é que, se existe, entre a teoria e a prática, qualquer relação, esta só pode ser um devir. Um movimento permanente que, ao contrario da tradição clássica de pensamento da qual somos herdeiros, não tenha por objetivo encontrar uma forma ou constituir-se em um modelo finalizado e definitivo, mas, ao contrario, que evite, por deslocar-se, que se paralise em qualquer imagem ou modelo.

⁴¹ Refiro-me ao famoso diálogo entre Gilles Deleuze e Michel Foucault, “Os Intelectuais e o Poder” publicado em *Microfísica do Poder*, 1979.

O que nos propõe Deleuze é o rompimento com a ideia de teoria como generalidade e da prática como mimetismo, pois, como coaduna Foucault, toda teoria é acidental, inacabada, limitada e provisória. Toda teoria nasce de uma particularidade e, portanto não pode ser “aplicada”. O autor nos sugere alongar, prolongar, revezar novas linhas de fuga que façam a teoria variar em “n” dimensões (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p.19). Revezar seria provocar um pensamento problema composto de misturas e passagens que impeçam sua paralisação na imobilidade do método – linha de segurança, previsibilidade que traça já de início o caminho de um ponto ao outro. Um pensamento antidogmático que, nas palavras desse autor, faz apelo a um povo por vir, em vez de se tomar por um ministério, ou seja, que não busca “a verdade”, mas as múltiplas verdades dos encontros e caminhos singulares.

O saber de um especialista, esse, nós já aprendemos desde Foucault, se constitui em um sistema de poder que invalida qualquer outra expressão. Daí, afirmar o autor fazendo coro com Deleuze, a necessidade do revezamento, que é sentir, ouvir o “povo”, provocar encontros (FOUCAULT, 2006, p.37-47).

Por acreditar, com Deleuze, que os bons problemas fazem muito mais por nosso pensamento do que pretensas e paralisantes respostas, é que coloco, como de suma importância, investigar além dos aspectos teóricos presentes nas propostas e no discurso dos especialistas, o paradoxal campo de experiências e sentidos construídos pelos professores ao longo de todas essas mudanças, que ora aceita o discurso instituído como inescapável, mas que, por vezes, dele se desvia, abrindo caminhos para novas inquietações, novos instrumentos de combate.

Por isso, ao lembrar meus primeiros contatos com os ciclos, relembro também todas as primeiras inquietações, que não eram apenas minhas. Eram inquietações coletivas, compartilhadas, inicialmente com o grupo de educadoras, naquela escola da periferia de Niterói e posteriormente com meus colegas do grupo de pesquisa e com os professores durante o trabalho de campo.

Na escola, a todo o momento nos deparávamos com documentos e textos acadêmicos que visavam subsidiar uma teoria ainda desconhecida para a maioria, numa avalanche de termos, conceitos, informações que deviam ser estudados. Muitos foram lidos e debatidos com as professoras, outros foram lidos e esquecidos propositalmente, simplesmente porque não serviam, não funcionavam. No grupo de pesquisa, muitos desses termos foram revistos e analisados. E finalmente, no

trabalho de campo, foi possível perceber que muitos deles, mesmo que permeando as narrativas, ainda suscitavam muitas questões.

Mas não interessa aqui discutir se os professores concordam ou discordam dos ciclos, se aplicam ou não os métodos, pois este tipo de discussão está no campo dos hábitos, habilidades, enfim, no campo do saber. Interessa o campo do pensamento, que surge como efeito singular de um encontro que nunca se pode prever ou antecipar. Interessa colocar em perspectiva os sentidos que insistem no que têm a dizer a teoria e os professores - tendo em conta sempre, é claro, que os sentidos podem produzir palavras, mas não são as palavras. É isso o que – a partir de Deleuze e Foucault – buscaremos nos “revezamentos” a seguir.

Desta forma os próximos tópicos se encarregam de ouvir e descrever o que a teoria tem a dizer – enfocando a apropriação das teorias do desenvolvimento pelas propostas dos ciclos, em uma visão institucional e na visão dos especialistas -, mas também assumem como tarefa, ouvir o povo, deixando falar os professores (somente eles, sem *interferência* da pesquisadora, cuja expressão se manifestará somente no último tópico). A intenção desta estratégia de organização, além da fidelidade ao referencial teórico, é a provocação de encontros que ajudem a desvendar que sentidos foram construídos pelos professores.

4.1 Primeiro revezamento: narrativas teóricas sobre o desenvolvimento humano

Um ponto muito ressaltado nas propostas teóricas sobre os ciclos é a enturmação do aluno de acordo com a faixa etária, mais especificamente, de acordo com o que considera – a partir especialmente de Piaget – como “a fase do desenvolvimento humano”. Assim, parafraseando Fetzner (2004), a aprendizagem se daria entre colegas de idades aproximadas. Nesse sentido, as teorias mais presentes nas propostas sobre os ciclos são as de Piaget, Vygotsky, e Wallon, que apontam a idade como fator relevante para o entendimento e promoção da aprendizagem humana.

Piaget, dentro de sua epistemologia genética⁴², traz uma perspectiva maturacionista, na qual o desenvolvimento das funções biológicas estaria relacionado também à questão do desenvolvimento do pensamento (FETZNER, 2004; BRUNER, 1976), ou seja, o modo de pensar vai mudando de acordo com a maturidade, com as fases do desenvolvimento humano. Essas fases seriam mais respeitadas, na concepção dos ciclos, com a ampliação do período de aprendizagem de um para dois ou três anos coincidindo com os próprios estágios de desenvolvimento mental propostos por Piaget, aumentando as possibilidades de aprendizado, já que o ritmo – piagetiano - das crianças seria utilizado como regra.

Em Vygotsky, autores como (FETZNER, 2007; OLIVEIRA, 2008; RABELO; PASSOS, 2008) destacam a preocupação com os processos de desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem que se dá no meio social, além do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Para Vygotsky é o fato do ser humano viver em meio social que alavanca o desenvolvimento e a aprendizagem. A criança é reconhecida como ser pensante e vivente de seu mundo, de sua cultura, e é na escola que ela vivencia seu processo de ensino-aprendizagem, na interação com outros sujeitos. Entendemos melhor essa interação e sua relação com os processos de ensino e de aprendizagem se nos remetermos ao conceito lançado por ele de Zona de Desenvolvimento Proximal trazido por Rabelo & Passos (2008):

Para Vygotsky (1996), Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente.

Na escola, seriam essas aprendizagens, que ocorrem na ZDP que fariam com que a criança se desenvolvesse mais, com a ajuda da mediação do professor e dos colegas. Segundo Fetzner (2007), no caso da escola em ciclos, a enturmação de alunos por idades aproximadas mostra-se eficaz à medida que a aprendizagem ocorrerá não somente pela mediação do professor, mas também pelos próprios alunos, de forma que atividades que hoje necessitam do auxílio do professor e dos colegas, amanhã poderão ser realizadas, sem ajuda.

⁴² O ponto central é a cognição do indivíduo, sendo o próprio sujeito que promove a organização e assimilação do conhecimento a partir de estruturas que já possui.

O que pode ser mais bem explicado, com o auxílio da leitura de Galvão (1996) sobre os estudos de Wallon que relacionam aprendizagem e socialização, ou em outros termos, esses estudos apontam para o grupo como indispensável ao desenvolvimento e a tomada de consciência da personalidade da criança, já que para Wallon cognitivo e afetivo andam de mãos dadas.

É também com base no argumento de que o grupo não deve ser separado durante sua escolarização, que a escola em ciclos, defende o agrupamento etário alegando que a separação dos alunos, afetivamente enturmados e socializados, poderia acarretar prejuízos ainda maiores à aprendizagem daqueles que ficassem para trás, resultando inclusive, na interrupção do processo por abandono ou desistência.

4.2 Segundo revezamento: um “caso” de narrativa institucional⁴³

Através de contatos com representantes da Secretaria de Educação de Duque de Caxias⁴⁴, conseguimos, por meio de conversas informais e de entrevistas, delinear um panorama sobre o Ciclo de Alfabetização, que vigora desde o ano de 1994, até os dias atuais.

Na tentativa de entender o contexto da época da implantação, nossas primeiras perguntas focavam questões como: inspiração em outras redes, objetivos, referencial teórico, motivo da mudança, contexto político.

Secretaria de Educação - Em 1989, por considerar preocupantes os índices de repetência e evasão, a SME afirmou que iniciou um processo de discussão com os

⁴³ Duque de Caxias foi o primeiro município escolhido pelo grupo de pesquisa, para a realização do trabalho de campo, cujas etapas previstas eram: 1) entrevistas com representantes da SME para conhecimento do processo de implantação e do panorama atual, 2) análise de documentos referentes ao processo de implantação do ciclo de alfabetização (portarias, circulares, cartilhas, etc.), 3) seleção das escolas para a realização do trabalho de campo, 4) ida as escolas para apresentação do grupo e explicação da pesquisa, 4) trabalho com os professores (dinâmicas de grupo e entrevistas). Mas, infelizmente, por motivos burocráticos, aliados ao final do período letivo, só conseguimos realizar as entrevistas com representantes da secretaria de educação, não concluindo as outras etapas. Motivo que nos levou a direcionar o foco para a nossa segunda opção: o município do Rio de Janeiro.

⁴⁴ Duque de Caxias é um município integrante da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e situado na Baixada Fluminense, periferia do estado. Possui uma população estimada em 864.392 habitantes (IBGE/2008) e está dividido em quatro distritos, com uma área territorial de 468,3 km². Segundo o IBGE, o município registrou, em 2005, o 15º maior PIB do país. A cidade ocupa o segundo lugar no ranking de arrecadação de ICMS do Estado, perdendo somente para a capital. No ano de 1993, estabeleceu a não retenção para as primeiras séries do ensino fundamental, incluindo no ano seguinte as segundas séries, assumindo assim, o ciclo de alfabetização.

professores para refletir a respeito dos pressupostos teóricos que fundamentavam a concepção de alfabetização que havia na rede, dando início ao projeto Repensando a Alfabetização, que visava reflexão e alternativas de mudanças sobre o modo como ela vinha sendo pensada, envolvendo inicialmente, Orientadores Educacionais e Orientadores Pedagógicos, que receberam assessoria de uma equipe do CAP/UERJ.

Naquela ocasião, segundo a secretaria, estudos sobre a alfabetização, com enfoque na proposta construtivista, cujos referenciais teóricos eram base das discussões, além de ideias que fervilhavam em outras redes, mais especificamente a proposta da Escola Plural, de Belo Horizonte, ajudaram a repensar a alfabetização sob outra perspectiva: alfabetização como um processo⁴⁵ e, portanto não caberia concebê-la em apenas um ano de escolaridade.

Afirmam que, em 1993, após uma série de discussões, a SME, incluiu as primeiras séries do ensino fundamental nesse processo, estabelecendo a não retenção. Essa proposta desencadeou, relatam uma nova série de discussões e reflexões com os educadores, envolvendo além dos Orientadores Educacionais e Orientadores Pedagógicos, os professores que atuavam nessas séries iniciais.

Em 1994, a rede assumiu o ciclo de alfabetização, eliminando a retenção das crianças nas três primeiras séries⁴⁶ do ensino fundamental, exigindo outra forma de avaliação, que, segundo afirmam, não fosse mais classificatória, excludente.

Relatam que, objetivamente, a SME pretendia enfrentar a exclusão precoce existente nas séries iniciais, propondo não somente a reflexão a respeito da avaliação continuada, mas também de projetos que buscassem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, assim, ainda em 1994⁴⁷, foram promovidos os primeiros encontros para a formação docente.

Delimitado esse contexto, no segundo bloco de perguntas pedimos que fossem destacados quais estudos, quais reflexões, quais mudanças foram necessárias na formação dos profissionais e nas instalações físicas.

⁴⁵ Termo já explicitado neste trabalho.

⁴⁶ Em 1994, a nomenclatura ainda obedecia aos moldes da seriação, denominando-se cada ano de escolaridade como série.

⁴⁷ Cabe destacar que na ocasião, a mudança de governo não comprometeu a continuidade da proposta mesmo esses governos sendo de partidos políticos diferentes.

Secretaria de Educação - Nessa ocasião, afirmou que, com a assessoria dos professores Miguel Arroyo, Neiva Leal e Elvira de Souza Lima, os profissionais estudaram o currículo, porque o ciclo de alfabetização não mais pressupunha um currículo organizado de forma linear, segmentado, no qual as disciplinas não tivessem uma comunicação. Intensificaram-se os estudos sobre interdisciplinaridade, percebendo a importância de um currículo que ganhasse movimento. Relatam que surge assim a ideia da Escola em Movimento, na qual o currículo não seria mais estático, esse professor não seria mais estático, e sim um professor mediador que dialogasse com o aluno. Consequentemente, o aluno também não seria mais estático, esse aluno também seria movimento. A ideia era construir uma escola não estática, com um movimento interno com o espaço escolar e um movimento externo com a Secretaria de Educação. Assim, contam que surgiram os grupos de estudos, muito valorizados pela SME, chamados polos de ação pedagógica, onde o movimento também era o diálogo, a troca, o estudo. Afirmam que houve investimento na compra de materiais pedagógicos para que essa escola pudesse se reestruturar, para que ela pudesse fazer com que o currículo ganhasse esse movimento. Prosseguem a conversa, narrando que o currículo, então, foi ampliado para as terceiras e quartas séries, porque se no ciclo de alfabetização o currículo era estruturado de uma forma mais dinâmica, onde as disciplinas tinham uma forma de comunicação entre elas, essa lógica também devia ser seguida nas terceiras e quartas séries.

No último bloco de perguntas, procuramos descobrir um pouco da situação atual da rede, se os objetivos foram alcançados, que mudanças ainda seriam necessárias, quais as ações previstas para os próximos anos e o que ainda seria preciso melhorar.

Secretaria de Educação - Em 2005, o ciclo de alfabetização completou dez anos de implantação na rede de Duque de Caxias. A SME promoveu um grande fórum, discutindo com educadores a continuidade ou não dessa proposta de ciclo. A rede optou por continuar com a proposta dos ciclos - com a ressalva de ampliação das condições para que esta implantação acontecesse efetivamente, para que realmente os ciclos saíssem da ordem das ideias e fosse realidade. Então, foi referendada a continuidade, mas com a necessidade de novos investimentos. Uma das solicitações foi que houvesse a continuidade do professor durante o ciclo, porque a proposta

sugere essa continuidade, ou seja, que o trabalho iniciado no primeiro ano, possa ser concluído ao final do ciclo.

A partir daí, afirmam que intensificaram as formações nas escolas, através dos grupos de estudos e as formações desenvolvidas pela SME com os profissionais da rede. Afirmam, também, que a SME vem investindo em cursos para os professores alfabetizadores, fundamentados na teoria da psicogênese da língua escrita, para que eles possam melhor conduzir o trabalho nas escolas. Com isso, avaliam que as práticas na sala de aula mudaram muito. Acreditam que o trabalho passou a ser inovador porque saiu do campo da teoria ganhando significado na prática, se antes havia o discurso do professor como um mediador na sala de aula, esse professor passou a assumir, realmente, o papel de mediador e o aluno com muito mais espaço para opinar, para falar, para colocar suas posições, caracterizando uma relação dialógica, muito mais de construção, de movimento.

Relatam que, apesar das crianças permanecem mais tempo na escola, os índices de evasão ainda são preocupantes, porque a retenção deslocou-se dos dois primeiros anos para o terceiro ano do ciclo. Nesse sentido, afirmam que o desafio é diminuir ainda mais esses índices de retenção ao final do ciclo, reduzir cada vez mais a evasão que ainda existe, mesmo que menor que antes da implantação do ciclo. Outro desafio é melhorar cada vez mais as condições oferecidas em termos de estrutura física e aumentar a oferta de formações permanentes aos profissionais, para que cada vez mais esse professor se sinta valorizado e qualificado para interferir nesse processo, porque o maior desafio, ainda é que esse ciclo cada vez mais se consolide ganhando sentido na prática pedagógica.

Não se fala em acabar com o ciclo de alfabetização. Mas sobre as possibilidades de estender para os demais anos, só se houver condições. Avaliam que implantar algo sem que haja totais condições para que isto seja feito, com toda uma infraestrutura e possibilidades de crescimento para todos os atores envolvidos, pode estar fadado a um fracasso. Por isso, relatam a preocupação da rede em fazer aos poucos, com cuidado.

Segundo nos narram no município de Duque de Caxias o ciclo de alfabetização é realidade e desafio. Realidade a não retenção das crianças até o terceiro ano do ciclo, desafio para que aconteça efetivamente no cotidiano das escolas e na vivência dessas crianças de sete aos doze anos. Sim, porque ainda há

crianças no terceiro ano do ciclo com onze, doze anos. E eis mais um desafio, acabar com a distorção ano de escolaridade/idade.⁴⁸

4.3 Terceiro revezamento: perspectivas dos alunos da FEBF que estagiaram nas escolas de Duque de Caxias.

Após esses contatos iniciais com representantes da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, ficamos na expectativa de novos contatos, que nos permitissem ouvir os professores, o que infelizmente não ocorreu devido ao tempo do processo de aprovação de nossa ida às escolas. De forma que pudemos contar, apenas com os relatos de alunas do curso de Pedagogia que estagiaram em escolas da Rede Municipal de Caxias. Na avaliação delas, persistia no ciclo de alfabetização, um grande abismo entre a proposta dos ciclos e a prática realizada pelas escolas, e, apesar da Secretaria oferecer cursos de formação continuada, percebiam que eram poucos os profissionais que se propunham a fazê-los, seja por falta de tempo ou mesmo de interesse, sendo nítido, para elas, o despreparo em relação aos ciclos por parte de grande parte das professoras atuando nas séries iniciais.

Quanto à formação oferecida, contam que muitos professores afirmavam que o material utilizado passou apenas uma breve informação do que seriam os ciclos e que traziam poucas contribuições sobre como atuar em sala de aula, com graves reflexos na forma de avaliar preconizada pela Secretaria. A queixa mais frequente das professoras foi sobre o preenchimento das fichas de avaliação dos alunos, posto que alegavam que perdiam muito tempo com algo no qual não viam um sentido. Em suma, para os estagiários, os professores simplesmente não se apropriaram desta nova forma de avaliar, proposta pelos ciclos.

⁴⁸ Cabe destacar, que nossas interlocutoras eram pedagogas, que vivenciaram o processo de implementação do ciclo de alfabetização, no chão da escola e que desde o ano de 2000, exerciam funções de assessoria pedagógica no núcleo da equipe de educação infanto-juvenil da secretaria de educação.

4.4 Quarto revezamento: narrativas dos especialistas

O mês de abril marcou a ida de alguns integrantes do grupo de pesquisa ao XV ENDIPE⁴⁹, em Belo Horizonte, para a exposição do pôster Formação de professores para os ciclos de alfabetização: a experiência de Duque de Caxias – RJ, primeira produção da pesquisa Os Ciclos e seus Impactos na Produção de Novas Práticas Docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas e do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense FEBF/UERJ. Nessa ocasião, aproveitamos para conversar com alguns dos principais estudiosos sobre o tema.

O Professor Jefferson Mainardes⁵⁰ traçou uma breve retrospectiva da implantação das políticas de não reprovação, desde os Ciclos Básicos de Alfabetização na rede estadual de São Paulo, em 1984, até a subsequente adoção por outras redes - elegendo a inclusão e a eliminação das barreiras do processo de aprendizagem como as molas propulsoras dessa expansão, durante os anos de 1990. Fez também uma breve análise da situação atual em que as redes vêm optando por manter a política de ciclos apenas nos anos iniciais, correspondentes ao período de alfabetização, ressaltando que esta seria uma indicação do Conselho Nacional de Educação, com a regulamentação do ensino fundamental de nove anos. Apontou a falta de infraestrutura como principal responsável pelo retorno à seriação.

Já o Professor Miguel Arroyo⁵¹ introduziu as seguintes questões: - Porque tentamos organizar a escola em ciclos? A qual ele respondeu com ênfase na teoria do desenvolvimento humano, reconhecida como um dos pilares dos ciclos de formação, conforme já foi abordado anteriormente. Para ele a pedagogia trabalha com tempos humanos, só que o aluno na escola está no tempo escolar. E - Qual seria então a intenção dos ciclos? Segundo ele, eles tentariam recuperar o tempo humano como tempo de formação, respeitando os tempos biológico, cultural,

⁴⁹ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. A décima quinta edição foi realizada de 20 a 23 de abril de 2010, na UFMG em Belo Horizonte, Minas Gerais.

⁵⁰ Professor do Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Autor de diversos artigos e livros sobre a temática dos ciclos.

⁵¹ Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG e ex-secretário municipal adjunto de educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Coordenador da elaboração e Implantação da Proposta Escola Plural que organizou todas as escolas da rede municipal em ciclos de formação.

cognitivo e de socialização. Apontou a prática, adotada por muitas redes de ensino, de transformação dos ciclos em somatórios de séries, como principal fator de seu enfraquecimento e culminante retorno à seriação.

O Professor Luiz Carlos de Freitas⁵² fez observações de grande importância para a nossa pesquisa, naquele momento, ao afirmar que os ciclos trouxeram uma mutação para os processos de exclusão da escola, ou seja, os ciclos na tentativa de romper com a reprovação, deixaram esses processos (de exclusão) inconclusos, de forma que da exclusão física passamos a uma exclusão que segundo ele, Bourdieu denomina de exclusão branda e que nós acabamos por denominar de exclusão de eliminação adiada. Assegurando que a política de reprovação não conduz a resultados positivos, porque a reprovação não ensina ninguém, seguiu apontando que talvez os ciclos estejam dando lugar, novamente, as séries, porque apesar de terem dado mais tempo ao aluno, não conseguiram dar a ajuda apropriada tão necessária à concretização da aprendizagem.

De certa forma, essa conexão em Belo Horizonte encerrou o que poderíamos chamar de primeira etapa das investigações. Nessa primeira etapa já tínhamos na bagagem, dados importantes, resultado de estudos teóricos e de dados coletados junto a alguns daqueles que participaram da idealização e exigência de aplicação das políticas de ciclos.

4.5 O que tem a dizer os professores?

Cada voz que canta o amor não diz,
Tudo o que quer dizer.
Tudo o que cala fala
Mais alto ao coração...

...Nós somos medo e desejo,
Somos feitos de silêncio e som,
Tem certas coisas que eu não sei dizer...
“Certas Coisas” (Lulu Santos)

⁵² Pós-doutor em Educação e professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Assim é a escola: palco de silêncio e sons, no qual o desejo do professor, somado ao desejo de expressar seu desejo, muitas vezes acaba sendo silenciado pelo medo, pela desmotivação, pela falta de tempo, pela falta de vontade, calando e ocultando a potência de vozes que poderiam e deveriam ecoar com força em seu interior.

Mas como cada uma dessas vozes poderia dizer *tudo o que queria e deveria dizer*? Em campo, essa foi a maior preocupação: criar meios para que as vozes dos professores pudessem ecoar expressão – em alguma medida - de suas experiências. Para Jacques Rancière (2005, p.97).

Quando o homem age sobre a matéria, as aventuras desse corpo tornam-se a história das aventuras de seu espírito. E a emancipação do artesão é, antes de tudo, a retomada dessa história. A emancipação do artesão é, antes de mais nada, a consciência de que sua atividade material é da natureza do discurso. Ele se comunica como um poeta, um ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção partilhável. [...] É preciso que o artesão fale de sua obra para se emancipar [...]

Desta forma esta pesquisa seguiu viagem, buscando junto aos professores novos revezamentos. E para isso, era preciso ouvi-los, e só podíamos fazê-lo, voltando ao campo. Então, voltamos, literalmente, ao Rio de Janeiro, já que essa seria nossa próxima parada.

4.6 Quinto revezamento: Rio de Janeiro⁵³

Cariocas são diretos/
Cariocas não gostam de dias nublados

Cariocas são tão claros/
Cariocas não gostam de sinal fechado.

“Cariocas” (Adriana Calcanhoto)

⁵³ A SME do Rio de Janeiro respondeu a solicitação do grupo de pesquisa, disponibilizando imediatamente duas escolas para o trabalho de campo. Aproveitamos essa agilidade e partimos direto para as escolas, para o trabalho com os professores.

Foi exatamente como na música, a resposta dos cariocas foi direta e clara, sem dias nublados, sem sinal fechado - sinal verde para a pesquisa.

A SME do município do Rio de Janeiro abriu as portas para nós, e nós, é claro, fomos pedindo licença e entrando.

Partimos para as escolas. Foi lá que encontramos nossos professores⁵⁴, sentados nos lugares normalmente ocupados por seus alunos, com grande expectativa no olhar. Feitas as devidas apresentações, iniciamos o trabalho com eles, optando por dinâmicas grupais com a ajuda de questões/problema e a utilização de tarjetas, nome dado aos registros feitos em folhas de papel ofício entregues ao final de cada etapa do trabalho para exposição e debate, contendo os principais pontos expressos por cada um dos participantes. Apesar do ponto de partida ser o conjunto de questões elaboradas pelo grupo de pesquisa - uma espécie de "pontapé inicial", que serviu apenas para iniciar o movimento -, o debate a partir das tarjetas instigou e trouxe a tona outros tantos aspectos interessantes, que fluíram, colocando em relevo os modos como os professores experimentaram o trabalho com os ciclos e os sentidos que, a cada vez, emergiram.

Se ainda havia certa tensão no ar, esta foi se dissipando no decorrer das dinâmicas grupais, a cada questão, a cada resposta, principalmente ao perceberem que queríamos muito ouvi-los. Começamos perguntando sobre as dificuldades que eles haviam encontrado em trabalhar com os Ciclos, e fomos surpreendidos por uma série de desdobramentos como: a insatisfação pela forma como os ciclos foram implantados, com destaque para o caráter impositivo da proposta; a falta de suporte teórico fosse através do apoio dos profissionais da secretaria de educação, fosse através de formações continuadas; além de reclamações quanto ao excessivo número de alunos por turma contrariando os preceitos dos ciclos. Alguns professores alegaram que não tiveram dificuldades em trabalhar com os ciclos, já que continuaram trabalhando de forma seriada, outros se queixaram a respeito da estrutura física e organizacional, lamentando a ausência de profissionais de apoio como psicólogos, fonoaudiólogos e inspetores. Um dos professores reclamou sobre a ausência cada vez maior da família no processo de aprendizagem da criança e outra professora queixou-se que com o advento dos ciclos cresceu a desvalorização dos professores, mas o grande ponto de congruência das falas docentes foi a não

⁵⁴ Acordamos com a direção das escolas a divisão dos professores em grupos de no máximo quinze, de forma a facilitar o trabalho com as dinâmicas.

retenção, associada a questões como: aprovação automática, imposição, falta de liberdade para o professor, não aprendizagem e despreparo do aluno.

A segunda questão - Quais os impactos dos ciclos na escola? – revelou a marca negativa que os ciclos deixaram na escola, mas mais especificamente no trabalho docente. A palavra chave foi: desmotivação, ou seja, a defasagem de conteúdos e o despreparo do aluno para os conteúdos do ano de escolaridade seguinte, e os professores apontaram como reflexo a desmotivação de alunos e professores, devido à falta de comprometimento do aluno e da família ter crescido muito. Para alguns professores, os valores essenciais da escola foram corrompidos, de forma que estudar e aprender deixou de ser importante, haja vista a garantia da aprovação. Garantia essa que, para outros de nossos interlocutores, tornou-se preocupante quando ao longo dos anos escolares esses alunos mesmo sem conseguirem o pleno domínio da leitura e escrita, eram aprovados ao final do ciclo, sob a alegação de terem evoluído e progredido de acordo com suas capacidades, acarretando sofrimento para todos – alunos, professores, família, escola – especialmente quando chegavam ao ensino médio. Outro impacto apontado foi restrição de conteúdos para que *todos* pudessem acompanhar com mais facilidade, provocando o que dois professores denominaram como desvalorização do ensino.

A terceira questão - Você teve algum ganho ao trabalhar com os ciclos? Houve algum aprendizado pessoal? – teve como resposta quase unânime uma negativa, a exceção de dois professores. O primeiro alegou sempre haver algum aprendizado, seja na revisão de sua metodologia ou organização do trabalho de forma geral; e o segundo realçou a importância da valorização do trabalho coletivo e aumento da discussão das questões pedagógicas nos ciclos. As maiores queixas foram em relação à falta de estrutura, desconsideração da realidade, imposição da teoria. Uma professora afirmou que o ciclo foi somente um nome dado para mascarar a aprovação automática e seu maior impacto foi perda do “limite”, ou seja, a não aprendizagem dos conteúdos não limitava mais a promoção dos alunos aos anos seguintes, interferindo em todo o processo educacional.

A quarta questão - De que forma você pensa que pode aproveitar (aplicar) esse aprendizado daqui a diante? – foi marcada por respostas mais objetivas, não sendo alvo de grande debate. De forma categórica os professores deixaram claro que o principal aprendizado foi que os ciclos não trouxeram nenhuma contribuição às suas práticas diárias. Muitos disseram que, independente do ciclo, continuaram e

continuarão desenvolvendo seus trabalhos de acordo com suas convicções, já que os ciclos não fizeram interfaces com a experiência em sala de aula. Duas professoras reafirmaram que aprenderam que a aprovação automática, sem critérios definidos, permitindo que os alunos fossem aprovados sem os conteúdos mínimos foi o pior entrave que os ciclos trouxeram para o ensino. Um professor disse que aprendeu a fazer adaptações às políticas impostas, selecionando e aplicando aquilo em que acredita e outro colocou como importante, o acompanhamento do aluno de acordo com seu nível de aprendizagem.

Em grupos, os professores foram ficando cada vez mais à vontade para se expressar, de forma que nos sentimos seguros para solicitarmos, a título de reflexão final, que respondessem individualmente à seguinte questão: Após sua experiência de séries, reprovação, aprovação automática. Ciclos... Que “forma” acredita que a escola deveria adotar/ experimentar agora?

Era o momento de cada um com sua tarjeta. Momento silencioso em contraste ao burburinho do trabalho em grupo desenvolvido até então. Mas não pensem que era um silêncio desconfortável. Podíamos ouvir o barulho das canetas no papel, em um movimento ora frenético, ora lento... Ora excitado, ora hesitante. Mas com certeza o melhor de tudo ainda estava por vir: a leitura e o debate daqueles escritos. Paramos para ouvir as vozes tímidas ou inflamadas que começaram a ecoar pela sala, expressando desejos, revelando súplicas, demonstrando otimismo.

Algumas pregavam o retorno da seriação, defendendo a reprovação e acusando os ciclos de nocivos aos cidadãos. Houve as que destacassem a necessidade de acabar com a “politicagem” na educação, alegando que independente de formas e métodos, ações devem ser feitas e mudanças são necessárias, desde que sempre adequadas à realidade para qual se trabalha e aquelas que exigiam um resgate do papel do professor, de forma a evitar a sensação de impotência tão comum nos ciclos. Queriam mais comprometimento de profissionais, famílias e alunos, mais oportunidades de capacitação para os professores, um olhar especial para o aluno. Outras diziam acreditar nos ciclos como uma forma mais democrática de organização do ensino, ao permitir que o aluno tenha três anos para ser alfabetizado. Uma voz grave ecoou pela sala defendendo o método “tradicional”, que muitos, dizem excludente, preconceituoso ou desigual, como mais “produtivo”, afirmando que o “modelo atual” nivela por baixo, diante de turmas heterogêneas, nas quais se identificam alunos que não são atendidos em

suas necessidades básicas, levando-os a exclusão social. Outra mais suave pregava a adoção de um modelo basicamente tradicional, mas com a noção de que existem casos especiais, cujas necessidades precisam ser valorizadas e atendidas. O debate entre essas vozes se intensificou, todos queriam falar. E falaram! Sobre como com a aprovação automática, muitos alunos passam de ano sem saber nada, até analfabetos. Como a educação que antes era tradicional agora é uma educação que não transforma, exclui da mesma forma que a anterior, porém, de forma mascarada. Que a escola deveria ensinar e também aprender com seus alunos, avaliar e cuidar de cada criança na sua singularidade, porém sem perder o foco: a aprendizagem. Que os alunos de hoje das escolas públicas não estão mais aprendendo. Sobre a acomodação da família e do aluno, que não respeitam a escola e nem a valorizam como importante para o seu futuro. Também revelaram algumas reivindicações: redução do número de alunos por turma, ingresso dos alunos nas turmas de acordo com nível de conhecimento e desenvolvimento e não pela idade, atividades extras como futebol, xadrez, basquete, karatê, bem como profissionais como inspetores, coordenadores para as escolas de horário integral.

4.7 Sexto revezamento: de volta às origens

Mande notícias do mundo de lá
 Diz quem fica
 Me dê um abraço, venha me apertar
 Tô chegando
 Coisa que gosto é poder partir
 Sem ter planos
 Melhor ainda é poder voltar
 Quando quero
“Encontros e Despedidas”
 (M. Nascimento e F. Brant)

Posso dizer que esse é o momento que retomo meus caminhos iniciais, retomo algumas de minhas primeiras intercessoras - algumas daquelas professoras, companheiras de trabalho, de investigações, de estudos em Niterói. Consegui

reencontrar seis delas, com as quais iniciei um processo de escuta, marcado, a princípio por conversas não diretivas.

A escolha dessas professoras foi influenciada pela opção cartográfica em acompanhar um processo. Processo que iniciamos anos atrás, quando todas chegaram à escola junto comigo, e que retomei na pesquisa⁵⁵. Algumas permaneceram na escola até hoje, outras foram para novas escolas, mas todas continuaram na rede, vivenciando todas as reformulações sofridas pela proposta dos ciclos, e por isso passei a percebê-las, também, como valiosas contribuições.

Nosso primeiro encontro foi cercado de saudosismo, e após trocarmos informações sobre por onde andamos e o que fizemos, propus gravar uma conversa informal, na qual cada uma poderia expor sua versão dos acontecimentos, ao longo dos anos. Depois marquei encontros individuais, nos quais pudemos conversar mais sobre os pontos observados nessa primeira conversa.

Rosa lembrou suas dificuldades para tentar entender a proposta dos ciclos, e as dificuldades que enfrentou perante os colegas mais tradicionais, sobre a forma como lidava com sua turma de terceiro ano do primeiro ciclo, constituída em sua maioria por retidos. Enquanto muitos acreditavam que deveria automaticamente estabelecer metas mais flexíveis para aqueles alunos, ela preferiu conhecê-los, desconsiderando os rótulos que eles carregavam (incapacidade, desinteresse, fracasso, dificuldade). Logo percebeu como era muito boa a sensação de estar com eles, com aquela turma, que segundo ela, acabou se revelando interessada, capaz. Eles foram alfabetizados por ela, despertando uma sensação de orgulho tão grande que a levou a uma decisão: ficar com as “piores turmas” de terceiro ano “*no ano seguinte, e no outro, e no outro, até hoje*”.

Sobre a avaliação e a retenção, ela me conta que se muita coisa mudou, ao mesmo tempo nada mudou.

“São sempre as mesmas cobranças. Se você aprova um aluno, vem alguém e pergunta se você tem certeza, se você retém outro, vem alguém e pergunta se você não acha que ele teria condições, de com um jeitinho, ser aprovado. São cobranças da escola, dos pais, do sistema. Todos querem

⁵⁵ Professoras com as quais sempre mantive contato, principalmente através de redes sociais, mas que há muito tempo não reencontrava pessoalmente. Esses reencontros finalmente aconteceram, de forma informal, sem vínculos ou autorizações institucionais, fora do espaço escolar. Elas abriram suas casas, suas memórias, seus pensamentos para esses reencontros, de forma que concordei em utilizar pseudônimos para identificá-las na pesquisa. Assim teremos Rosa, Sandra, Antônio, Kátia, Fátima e Ana.

que a escola faça bonito, seja bem conceituada como aquela que ensina e que por isso não retém seus alunos. Mas ninguém está preocupado com o aluno, com o professor, com a luta diária em sala de aula. Ninguém quer saber se o trabalho está fluindo fácil!”. (Rosa)

Quero saber como está fluindo o trabalho com os ciclos e ela me diz que se antes *“havia muita resistência aos ciclos por parte dos professores, hoje há muita adaptação”*. Na sua ótica, *muitas adaptações foram feitas à proposta*. Os professores selecionam o que serve o que dá para aplicar na prática e cita seu próprio exemplo:

“A proposta diz que você deve ter alunos com idades próximas e o que você tem são alunos com idades diferentes, cada um com seus problemas e dificuldades, obrigatoriamente você precisa de estratégias de trabalho diferentes daquelas preconizadas, estratégias que você vai criando na prática, de acordo com o que vai acontecendo no dia-a-dia”. (Rosa)

Sandra, normalmente reservada, pareceu-me mais falante desde o primeiro encontro, querendo saber detalhes da pesquisa, do mestrado, das leituras, do trabalho de campo, mostrando-se surpresa após minhas explicações, já que desconhecia a existência da FEBF.

Aproveito o gancho, elogio sua mudança ressaltando como venho buscando incentivar a expressão docente na pesquisa. Ela sorri e diz que realmente mudou muito. Não se cala mais, especialmente diante do que a desagrada. Lanço então uma questão bem direta: pergunto se os ciclos a desagradam. Ela fica pensativa por alguns instantes e responde de maneira calma, observando que

“A proposta até que foi boa, mas na hora de por em prática, ninguém considerou a realidade. Diziam que teria professor para sala de recursos, para a sala de leitura, para os reagrupamentos e nada. Até começava o ano bem, mas bastava um entrar de licença, pedir remoção para outra escola, ou pedir exoneração, que tudo ia por água abaixo. Ficava a conta para sala de aula. Como trabalhar em ciclos sem esses professores?”. (Sandra)

Pergunto se ainda é difícil colocar em prática o trabalho proposto na teoria dos ciclos e com uma risada ela me diz que *“é difícil colocar em prática os ciclos como foram impostos pela secretaria, sem saber se tinham validade ou não para nossas crianças”*. E resalta ainda tem dúvidas se o trabalho proposto pelos ciclos é esse que a secretaria impõe. São dúvidas sobre a teoria, me garante ela.

“Principalmente porque com o passar do tempo, comecei a perceber que todas aquelas leituras não tinham significado nenhum no meu cotidiano com os alunos. Elas eram inúteis. Não acrescentavam praticamente nada para a minha prática em sala de aula”. (Sandra)

Por isso desistiu das leituras e junto com outras professoras, resolveu usar o horário de planejamento principalmente para planejar. *“E olha que às vezes nem dá tempo para isso. Temos muitos registros para preencher, muitas reuniões, aulas para dar, pais para conversar e consolar”*. Intriga-me o uso do verbo consolar! Peço explicações.

“Todos os dias chega uma mãe, uma avó, um pai para chorar as mágoas no ombro da professora. Eles querem saber como fazer que seus filhos estudem. E o que eu posso dizer? Os alunos não têm mais medo de nada, se estudam passam de ano, se não estudam passam também! Essa política enfraqueceu a autoridade da escola, do professor, dos pais, da educação”. (Sandra)

Não a política dos ciclos, me explica ela, mas sim a política da não retenção.

“Foi pedido para a gente respeitar o ritmo de cada um, deixar que aprendam a seu tempo, que sigam seu caminho escolar sem interrupção, especialmente nos primeiros anos. E o que aconteceu? O currículo ficou fraco, a escola ficou mais pobre, porque os conteúdos de um ano acabaram sendo distribuídos em dois ou três anos”. (Sandra)

Peço que me diga o que acha que deve continuar e o que deve mudar daqui para frente. A resposta vem rápida.

“Acho que algumas coisas devem ser mantidas, como por exemplo, o trabalho coletivo. Era muito ruim trabalhar sozinha. É bom ter com quem dividir seus medos, suas preocupações, pedir opinião mesmo. Mas acho que devemos usar também esse trabalho coletivo para imprimir nossa personalidade a escola. Fazer valer nossa opinião. Aprovar e reprovar segundo os nossos critérios, sem interferência das regras, das normas”. (Sandra)

Procuro saber se ela é a favor da reprovação. Ela me diz que é

“A favor de poder decidir. É o professor, que no dia a dia vivencia todos os processos junto com seus alunos, aprendizagem, dificuldades, não aprendizagem, é ele quem conhece esse aluno, que sabe quem avançou quem não avançou quem tem dificuldades aqui ou ali, e por isso, é ele quem sabe se esse aluno conseguirá continuar, no ano seguinte, de maneira positiva, para ele mesmo, sem se sentir inferior aos outros, como

muitas vezes acontece, quando o aluno é aprovado porque se convencionou assim". (Sandra)

Desde que chegou a rede Antônia já mudou de escola duas vezes, a primeira por questões de proximidade da sua casa e a segunda por não ter se adaptado à escola anterior. Sempre acreditou que deveríamos tentar trabalhar em ciclos e compartilha desse ideal com a equipe da escola em que está lotada atualmente. Peço que comece me contando um pouco de suas experiências nas escolas.

“Bem, na primeira escola tudo era tão novo, tão diferente, que eu não tive muito tempo para pensar sobre o que estava fazendo. Acho que eu nadava conforme a maré. Cidade nova, escola nova, alunos novos, colegas novos, e ainda tinha essa coisa de lidar com os ciclos. Como fiquei com alunos do primeiro ano, achei positivo não ter a obrigação de alfabetizar em um ano, entender essa nova lógica da alfabetização como um processo. Mas posso dizer que me saí bem. Só pedi para mudar de escola pela distância e foi aí que me dei mal. Na segunda escola, tudo era muito difícil. Não havia um grupo, era cada um por si. Se eu fazia alguma coisa, com todo o carinho e todo o meu esforço, diziam que eu queria aparecer; se não fazia porque não sabia ou porque estava com dificuldades, e claro, não tinha ninguém para desabafar, trocar ideias, tirar dúvidas, eu era incompetente. Não deu para aguentar, tive que sair. Felizmente consegui ir para a escola em que estou atualmente. Não é tão próxima da minha casa como a anterior, mas pelo menos a equipe é muito legal. Dividimos tudo, compartilhamos ideais, tiramos dúvidas, trabalhamos em conjunto”. (Antônia)

Continuando com Antônia, que dificuldades seriam essas as quais ela se refere? “Aqueles que acontecem em todas as escolas” me responde com certo pesar na voz.

“Os alunos cada vez com mais dificuldades de aprendizagem e ao invés de se esforçarem, parecem cada vez mais desinteressados, sem ânimo, sem motivação. E quando você chama os pais para participarem da educação de seus filhos, eles não aparecem e quando aparecem não demonstram nenhum interesse. É como se a responsabilidade fosse apenas do professor e da escola”. Culpa dos ciclos? “No início eu achava que sim. Era mais fácil pensar assim, jogar a culpa de tudo nos ciclos. Fazemos sempre isso, jogamos a culpa em outras coisas. Mas em conversas com algumas amigas que lecionam em outras redes, e até na escola particular, comecei a perceber que o desinteresse está em toda parte, só muda o discurso”. (Antônia)

Eu a incentivo a continuar, explicar melhor.

“Em algumas escolas particulares, por exemplo, quem fica reprovado? Poucos. Será que todos têm as chamadas condições para passar de ano? São tantas estratégias para aprovar: recuperação prova extra, trabalhos,

bônus pela participação na aula, nos trabalhos em grupo, nos eventos. Tem ponto extra até para quem dança na festa junina, na festa da primavera, etc. E quando nada dá certo tem a dependência, o aluno repete aquela disciplina, mas segue em frente. E os conselhos de classe? Quem nunca ouviu a sugestão para aprovar um aluno, porque ele se esforçou, ou porque se ficar retido ficará desestimulado, ou porque os professores daquele ano de escolaridade não aguentam mais ele? A verdade é que os ciclos só colocaram a questão da não retenção às claras, no papel, na boca de todos, mas ela, a não retenção, tem feito parte do cotidiano escolar há muito tempo, nós professores, só fingimos que não sabíamos, mas eles, os alunos, sabiam disso muito bem”. (Antônia)

Antônia me diz que em sua opinião o desinteresse também é “*de todos nós que fazemos a escola*”. Afirma que

“A escola não conseguiu se transformar. O tempo passou, o mundo se modernizou e a escola continua a mesma, chata, desinteressante, uma obrigação. Quem consegue ter prazer em uma atividade que é feita por obrigação? Essa atividade pode mudar de nome, pode mudar a roupagem, pode ter seus pontos até agradáveis, mas ainda assim é uma obrigação”. (Antônia)

Peço que me fale sobre o que seria uma escola ideal, avisando que não estou preocupada em obter uma fórmula mágica, e sim em saber sua opinião. A resposta vai fluindo lentamente, as palavras escolhidas cuidadosamente.

“Acho que temos muito que mudar, tudo muda, porque não a escola? Mas não falo de mudanças superficiais, de nomenclatura, de métodos, de procedimentos de avaliação, não! Falo de mudanças de concepções, de paradigmas, de práticas. Falo de reinventar a escola, fazer valer a pena. Primeiro precisamos voltar a acreditar na escola, e não só os alunos, os pais, a comunidade, mas nós os professores. E também precisamos voltar a acreditar em nós mesmos, através de investimentos na nossa formação, no nosso salário, nas nossas condições de trabalho. E acreditar no aluno, esse que nós temos na nossa realidade e que é tão diferente daquele aluno ideal, cordato, pacato que víamos antigamente, esse aluno que está nas nossas salas de aula, que passa fome, que vive mais na rua do que em casa, que não tem a família perfeita do comercial de margarina, mas que é o que nós temos e que acima de tudo não podemos ignorar. Muitas vezes nós dizemos que esse aluno não tem interesse pela escola, eu mesma disse isso ainda há pouco, mas agora, nesse nosso bate-papo, me ocorreu uma questão: será que essa escola tem interesse nesse aluno?”. (Antônia)

Quando ingressou na rede, Kátia era recém-formada, nunca havia trabalhado e estava cheia de planos, de expectativas, de vontade de fazer um bom trabalho. Começou relembrando exatamente aqueles momentos iniciais, à frente de uma turma de segundo ano, observando como o tempo passou rápido.

“Eu fingia que não percebia, mas eu sabia que tinha muita gente de olho em mim, a professora que não tinha experiência. E eu sabia que sempre tinha

alguém me observando na sala, no recreio, na hora do planejamento. Aproximavam-se sempre com uma desculpa, um documento para entregar, um caderno pra procurar no armário, uma pergunta para fazer, e isso me incomodava muito”. (Katia)

E ela continua, “O fato é que com o tempo eu fui relaxando, parando de me preocupar com o que pensavam de mim. Fui me concentrando cada vez mais no trabalho, na turma, nas aulas. Aprendendo mais, me sentindo mais segura, mais confiante”. Aproveito para perguntar o que mudou na escola e na sua prática com os ciclos, no decorrer desses anos.

“Bem, hoje eu não sou mais a professorinha novinha, sem experiência. Isso tem um lado bom e um ruim. O bom é que as pessoas não desconfiam mais, não me vigiam, posso dar aula de porta aberta que ninguém fica mais inventando desculpas para me observar. Minhas inseguranças iniciais também se dissiparam, mas às vezes sinto falta daquela menina dos anos iniciais. Sinto falta daquela minha ansiedade em vencer os obstáculos e as barreiras. Sinto falta da maneira como eu vivia aquela dificuldade. Sinto falta do desafio. Acho que com o tempo a gente acaba se acostumando com os obstáculos e passa a desviar deles, não se desafia mais”. (Katia)

Quero exemplos, ela me dá.

“Eu sempre penso como passamos a achar normal uma série de coisas: ter que adaptar o conteúdo, porque todos não conseguem acompanhar no mesmo ritmo, em prejuízo daqueles que conseguiriam ir além; aprovar alunos porque o conselho pede, quando sabemos que é só um artifício que visa não o bem estar desse aluno, mas as estatísticas; aceitar algumas regras que não condizem com a realidade, que não consideram a clientela, por medo, desinteresse, negligência. Deixar de acreditar, de sonhar, de querer mudar”. (Katia)

Pergunto se seriam os ciclos responsáveis por todos esses abandonos e desistências de sonhos, ideais, etc.?

“Não! Eu sempre fui a favor dos ciclos! Eu sempre fui contra a forma como muitos de nós, professores, lidou com eles. Rejeitando, adaptando, crenças que burlando o sistema. Só burlamos nossas convicções. Quem não acreditava, fechava sua porta, fingia que havia entendido toda a teoria dos ciclos e que trabalhava em ciclos. Quem não aceitava, batia de frente, renegava tudo, sem sequer tentar entender. Poucos eram os que tinham coragem de admitir que não haviam entendido e queriam entender ou que não queriam entender. E a secretaria também não estava preocupada com o que os professores queriam ou sabiam, só queria que desse certo. E no meio de tudo isso ficavam os ciclos, e estão até hoje, alterados, modificados, adaptados a nossa vontade”. (Katia)

Fico com a impressão de que, na opinião dela, os professores provocaram mudanças nos ciclos, e ela me confirma.

“Sim. Nós fizemos uma nova modalidade de ciclos, com adaptações ao currículo, quando eliminamos vários conteúdos para deixá-lo mais fácil para o aluno, quando em nenhum momento os ciclos pregam isso, eles dizem que o aluno continuará seu processo de aprendizado, mesmo que não tenha conseguido apreender alguns conteúdos, o que poderá acontecer nos anos seguintes. Mas nós agimos como mães para os que não conseguiram, facilitando sua vida e como madrastras para os que conseguiram reduzindo suas possibilidades”. (Katia)

Instigo-a sobre a participação dos professores nessa transformação, peço exemplos, retratos da prática. Ela me responde com muita seriedade.

“Eu penso que nós transformamos muitas coisas. Mas em especial, o currículo e a avaliação. Como eu já disse reduzimos esse currículo, adaptando-o ao que julgamos ser a capacidade dos mais fracos. Modificamos também a avaliação, utilizamos os relatórios para acentuar as dificuldades e pouco para valorizar os avanços, quando seria um material riquíssimo para estabelecermos pontos de partida para a aprendizagem dos nossos alunos. Renegamos as provas durante o ciclo para valorizá-las como instrumentos que justificarão a retenção ao final do ciclo”. (Katia)

Mas o que ela pensa que acontecerá no futuro? *“Mais transformações, até chegar uma hora que as autoridades vão criar uma nova nomenclatura, uma nova proposta”.*

Fátima passou cinco anos em sala de aula, desde 2010 é responsável pela sala de leitura. Graduada em letras, sente que está realizando um bom trabalho. Eu a incentivo a falar sobre essa mudança. Ele começa muito à vontade, com sua voz pausada e sonora.

“Na verdade, eu queria mudar a muito tempo, ir para a sala de leitura, realizar um trabalho dentro da minha formação. Mas toda vez que tentava, por algum motivo acabava não dando certo, ou o ano iniciava sem professores suficientes para as turmas, ou no meio do ano alguém entrava de licença, era removido ou pedia exoneração e eu acabava tendo que voltar a sala de aula. Felizmente, dessa vez tudo está indo muito bem e estou conseguindo realizar um bom trabalho. No começo foi um pouco difícil. Trabalhar com várias turmas, ouvir os colegas para ver como meu trabalho poderia ajudá-los, fechar parcerias, traçar objetivos comuns,

delinear o que poderia e o que precisaria fazer. Mas ao longo do ano passado, conseguimos encontrar maneiras de fazer dar certo". (Fatima)

Pergunto o que pode fazer um professor da sala de leitura? Seus olhos brilham, sua voz me parece melodiosa.

"Podemos ajudar muito o professor da sala de aula. Ao contrário do que muitos acreditam, não somente na leitura e na escrita, mas em todos os conteúdos que estão sendo trabalhados. Utilizo contos, matérias de jornais e revistas, gibis, para reforçar os conteúdos que estão sendo abordados nas aulas. Trabalho os temas transversais, as datas comemorativas. Também procuro auxiliar o colega com texto e livros que complementem, enriqueçam suas aulas. É um trabalho em equipe". (Fatima)

Aproveito essa menção ao trabalho em equipe, e conto-lhe que outras professoras já mencionaram o trabalho em equipe como um dos pontos positivos dos ciclos. E ela? Será que ela acredita nisso?

"Não sei se posso dizer que acredito. Não sou muito favorável a essa política dos ciclos. Acho que trabalho em conjunto depende de um bom relacionamento do grupo, de um líder que estimule a união, a cooperação. Depende da interação que há entre os membros de cada escola, independente dos ciclos". (Fatima)

Fico em dúvida se ela pensa que os ciclos não trouxeram nenhuma contribuição para a escola, questiono-a e ela confirma.

"Sim. Eu vejo os ciclos como uma tentativa política de trazer uma mudança para a escola. Não uma mudança qualquer, mas uma mudança revolucionária. Só que não deu certo". Eu já havia ouvido tantas queixas sobre a maneira como os ciclos chegaram à escola, de forma impositiva, que me surpreendo quando ela discorda. "Acho que não. Acho que mesmo que tivesse sido dialogado, também não teria dado certo. Se faltasse diálogo, mas tivesse estrutura, estudo, consideração da realidade, respeito, parceria, tudo bem. Mas não teve nada disso". (Fatima)

Suas palavras colocam em cheque tantas outras já proferidas ao longo dessa pesquisa. Diante de suas colocações, direciono nossa conversa para o contexto atual dos ciclos. Ela conta,

"Quando ainda era regente de turma, eu sentia muita angústia. O fato de não ser a favor da política, não me coloca, necessariamente contra os

ciclos. Tentei entender seus princípios e vi que não seria fácil aplicar os ciclos. Apesar de termos materiais, salas confortáveis, computadores, faltavam pessoas. Profissionais para ocupar todos os novos espaços propostos pelos ciclos (e às vezes faltavam até esses novos espaços, porque não podemos criar salas de aula do nada para realizar trabalhos no contra turno), com preparo para entender e atender a necessidade de tempos diferenciados de todos os alunos, ou melhor, de cada aluno. Hoje, no lugar que ocupo ainda percebo essas angústias em meus colegas. Mas o que mais me assusta é a instabilidade da proposta”. Instabilidade em que sentido? “Tudo é política. Nunca se sabe o que acontecerá no dia seguinte. Da mesma forma que nos deparamos com os ciclos, a qualquer momento podemos nos deparar com outra coisa”. Pergunto se há indícios de novas mudanças? “Sempre há. E não poderemos nos queixar. Com certeza vão dizer solenemente que estão atendendo as reivindicações dos professores e anunciarão mais uma mudança”. (Fatima)

Ana, talvez a mais experiente de todas, com dez anos de magistério antes de seu ingresso a rede. Começou no terceiro ano do ciclo, ano de retenção, e desde então já trabalhou com turmas de primeiro e segundo anos. Atualmente está com uma turma de quarto ano. Parto dessa rotatividade procurando saber se há alguma preferência ou alguma dificuldade em especial, que ela gostaria de contar.

“Eu gosto muito de alfabetizar, fiz isso durante anos, tanto que quando entrei na rede fiquei triste por não ficar com a alfabetização, mas acabei no terceiro ano. Logo depois voltei à alfabetização, segui com a turma nos três anos do ciclo, foi uma experiência enriquecedora, mas exigiu muito de mim, na hora de me separar deles. Aí resolvi que ficaria com os maiores”. (Ana)

A referência à despedida me interessa. Ela me diz que todos foram aprovados! Quero saber se o fato de ter ficado os três anos do ciclo com eles influenciou a aprovação de todos os alunos.

“Eu acho que primeiro construímos uma relação ao longo de nossa convivência. Uma relação em que estabelecemos laços de amizade, de carinho, de afeto, de respeito, mas principalmente de confiança. Segundo, penso que houve continuidade no trabalho. Eu sabia exatamente quem era cada um deles, seus pontos fortes, seus pontos fracos, suas dificuldades, seus medos, suas dúvidas, e, conseqüentemente sabia em que áreas eu precisava investir mais. É diferente você passar todas essas informações em um simples relatório, por mais detalhada que seja a sua redação. Nada pode substituir sua vivência”. (Ana)

Peço que fale sobre seu trabalho com o quarto ano. Ela diz com simplicidade que “*vai bem*”. E continua “estou com uma turma muito interessante, Eles são mais velhos. Muitos vêm de retenção e enfrentam muitos problemas devido a isso. Precisei começar trabalhando em cima disso, melhoria da autoestima, fazer com que

acreditassem que eram capazes de virar o jogo. Todos os dias têm o momento Ana Maria Braga, em que passo uma mensagem de esperança, de fé. Tento mostrar que eles são capazes”. E tem dado certo?

“Acho que sim. Eles estão mais confiantes. Sei que em parte, porque sabem que esse ano não tem retenção, e é justamente isso que eu quero mudar até o final do ano. Eu quero que eles percebam que são capazes, que precisam aprender, mas principalmente que merecem aprender, e que ninguém poderá fazer isso por eles”. (Ana)

Questiono se ela pretende usar essa não retenção a seu favor. Ela fica pensativa, bebe uma água, e finalmente responde calmamente. “Eu nunca havia pensado assim. Mas será que não é melhor dizer usar a não retenção a favor dos alunos. Aproveitar que não tem essa pressão para que eles consigam aproveitar cada momento do aprendizado, seguindo em frente”.

4.8 Sentido: múltiplos mundos, relações movediças.

O sentido é então uma noção complexa: há sempre uma pluralidade de sentidos – uma constelação, um complexo de sucessões, mas também de coexistências – que faz com que uma interpretação seja uma arte, “toda subjugação, toda dominação, equivale a uma interpretação nova. (DELEUZE, 1976, p.5).

Para Deleuze (1976, P.5), é impossível encontrarmos o sentido de algo – seja um fenômeno humano, biológico ou ainda físico - se não soubermos qual a força que se apropria da coisa, que se apodera dela ou nela se expressa. Assim, para ele, um fenômeno não é uma aparência, “mas um signo, um sintoma que encontra seu sentido numa força atual”. O que o autor afirma com isso, a partir de Nietzsche, é que o sentido não é nem uma essência das coisas, nem uma construção subjetiva. É, antes, o efeito de forças que entram em composição em um acontecimento. Como as forças são plurais e as composições são móveis, para um mesmo acontecimento existem múltiplos sentidos e, ao mesmo tempo, cada sentido é múltiplo.

O sentido está sempre nos problemas, uma vez que fora do pensamento, o que existe são signos e não objetos fixos. Alunos, escola, educar, aprender, ensinar,

avaliar... são fenômenos, são signos e seu sentido nunca é único e nem estável, mas problemático. Como explica Roberto Machado (2009, p. 197):

[...] o signo – ou a partir de Diferença e Repetição, a intensidade – é o que força o pensamento em seu exercício involuntário e inconsciente, isto é, transcendental. Só se pensa sob pressão. Na gênese do ato de pensar está a violência dos signos sobre o pensamento. [...] fazendo violência ao pensamento, os signos forçam a pensar ou a buscar o sentido [...].

A proposta dos ciclos trouxe, para o cenário educacional, velhos e novos sentidos, que aos poucos foram permeando os discursos oficiais, que passaram a utilizá-los de forma imperativa, em uma convocação que preconizava a operacionalização automática. Acomodem seus alunos por idade! Entendam o caráter processual da aprendizagem! Considerem os alunos em suas aprendizagens e não aprendizagens! Respeitem os tempos! Respeitem os espaços! – que poderiam ser substituídos por – apliquem, operem, sejam pacientes, cooperem! A teoria tentava instituir assim, em um primeiro momento, o discurso da forma, que trata o sentido como predicado ou fixa-o como propriedade. (DELEUZE, 1998, p.103-111).

Mas, afastados da problematização, mais cedo ou mais tarde, toda palavra acaba por se tornar mero clichê – como democratizar, incluir, excluir etc. -, palavras banais, sem pensamento, nas quais não se encarna nenhum sentido. As falas dos professores transitam, sem dúvida, entre o sentido instituído (senso-comum) pelas propostas oficiais e os clichês, mas em algumas situações, é possível perceber um movimento problemático, um movimento nômade, sem direções fixas, que é a gênese de novos sentidos.

Os professores percebem que há um abismo entre a generalidade da proposta e a particularidade de cada escola, a singularidade de cada professor, e de cada relação professor-aluno. Se, como afirma Larrosa (2005, p.18), viver é interpretar, dar um sentido ao mundo e agir em função desse sentido, a “falta de sentido” que mencionam os professores em relação a muitos aspectos dos ciclos, bem como a “impotência” que afirmam sentir, é menos um “despreparo” que algumas “formações” resolveriam do que a própria expressão desse abismo. Tal abismo, somado muitas vezes a um percurso acadêmico e profissional que valoriza métodos e técnicas em detrimento ao pensamento, e a um histórico de rodízio de políticas públicas descartáveis e “que mudam tudo para nada mudar”, faz também

com que, muitas vezes, a falta de sentido seja a expressão da falta de experiências. Como afirma Deleuze, encontrar o sentido de algo é saber qual a força que se apodera ou se expressa nela. A narrativa da proposta dos ciclos seria, portanto, e os breves revezamentos que foram lançados como exemplos explicitam isso, uma “força que atua sobre outras forças, produzindo nelas efeitos variáveis” (LARROSA, 2005, p.18).

Assim, as “resistências” e “desistências” em relação aos ciclos, que pudemos acompanhar, seriam, a cada vez, (ou ao mesmo tempo), expressões de liberdade (movimento, nomadismo, potência) ou de assujeitamento (sedentarismo, impotência).

No caso dos ciclos é possível perceber os paradoxos que, como gênese do novo, nos forçaria a pensar -, mas que na maioria das vezes foram rapidamente silenciados e apaziguados para que se retornasse tranquilamente para as perspectivas dogmáticas e menos trabalhosas. Nesse sentido é importante ressaltar como a questão piagetiana dos “tempos humanos” – ao ser aceita sem maiores problematizações pela academia e por professores – acabou apaziguando novas possibilidades de pensar os tempos escolares, de forma que o “ritmo de cada um” pareceu afastar-se de um sentido de singularidade para ligar-se à ideia de uma incapacidade, tanto nas propostas quanto nas práticas. A fala dos professores demonstra como o sentido de “tempos diferenciados” é confundido com “conteúdos facilitados”.

Outro ponto que merece destaque é o confronto dos termos promoção e não retenção, objetos de grande discussão entre os professores, por afetarem a dinâmica da escola de forma incisiva, e, mais especificamente, o trabalho docente⁵⁶. Leminski (1997, p.11), indo na mesma direção de Deleuze e Nietzsche, afirma que o sentido “não existe nas coisas, tem que ser buscado, numa busca que é sua própria fundação”. Nos revezamentos realizados, é fácil perceber que essa busca não é só incipiente na fala dos professores, mas por vezes, inexistente ou é inconsistente nas próprias propostas acadêmicas ou institucionais. No caso deste ponto, por exemplo, a ausência de problematização fez com que os ciclos não propusessem, e menos

⁵⁶ Refiro-me às inúmeras falas sobre como as políticas de não retenção atrapalham o funcionamento da escola, alegando que a escola perde um dos pilares de sustentação da sua autoridade, e por consequência, de seu poder sobre os alunos: a reprovação.

ainda realizassem – fosse, na teoria ou, na prática – um rompimento com essa “escola que reprova”.

Mas porque é tão difícil pensar a dinâmica escolar, de maneira distinta da habitual ou como indaga Leroux (2010), “Aprovar ou reprovar: porque é tão difícil pensar diferente?”. Pergunta para a qual nem a proposta dos ciclos apresenta uma saída e que eu e minhas colegas de trabalho não conseguíamos elaborar vivenciando os ciclos no “chão da escola” - talvez pela urgência de entender e aceitar os novos termos - mas que pôde ser formulada e debatida no seio do grupo de pesquisa.

Ainda sobre este mesmo problema, observa-se que, quando o professor defende ser a favor de poder decidir sobre a questão da aprovação/reprovação de seus alunos, contra a imposição da escola e secretarias, o que ele demanda, em larga medida, é poder ser quem define o sentido e o valor da escola. Porém, se a discussão institucional sobre a não retenção nos ciclos ainda está muito condicionada pelos índices estatísticos, pelas falas docentes, ela vem se apresentando como um dos principais entraves ao trabalho escolar, já que na concepção de alguns deles, a certeza de aprovação em alguns anos dos ciclos, não só provocou uma desmotivação generalizada como também e, principalmente, afetou sua autoridade. Mas será que o sentido dessa relação escola/aluno se resume à autoridade? E, por sua vez, autoridade se resume ao poder de reprovação? Queria poder responder apenas com um simples não, ou apenas repetir uma fala da Professora Andréa Fetzner, “*a reprovação não tem todo esse poder, senão não teríamos alunos reprovados*⁵⁷”, mas infelizmente o que ainda rege nossas práticas como alunos ou professores é a exigência de uma nota. Tudo indica que o sentido da escola (do estudar e aprender) seria o medo (de ser reprovado) e que, quando esse medo é retirado, sem que a escola (estudar e aprender) se transforme em outra coisa, o sentido e o valor da própria escola desaparecem. Um novo sentido urge por ser inventado.

Os ciclos, ainda segundo Leroux (2010), consistiram de fato em um retrocesso com relação a alguns projetos que o antecederam – marcadamente os de Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Para a autora, o motivo é bastante simples: ao fundamentar-se na teoria de desenvolvimento humano, de base cognitivista, (e ao permitir a

⁵⁷ Extraída da entrevista concedida ao grupo de pesquisa em 2010.

reprovação fosse de três em três anos, ou de dois em anos) a proposta dos ciclos despolitizou – anulou o sentido mais radicalmente político - o debate sobre a não reprovação e abriu uma nova visão normativa, uma nova sequência invariável de estágios evolutivos e progressivos. Ou seja, desviou a discussão daquilo que devia ser o seu cerne: o alto índice de reprovação escolar como produtor de desigualdade social.

Desta forma, a afirmação teórica de que a organização da escola em ciclos possibilitaria a redução e até a eliminação da exclusão (entendida de forma simplista, puramente como evasão) é um ponto questionado pelos professores e por alguns estudiosos, quando afirmam que na verdade, o que vem ocorrendo é um adiamento dessa exclusão. O aluno permanece na escola, o que apazigua e tranquiliza a todos, governo e da sociedade, mas a escola precarizada e facilitada acaba sendo, como afirmou Freitas, na entrevista que nos concedeu uma exclusão do aluno dentro da escola. Ou, como afirma Leroux (2010) a escola torna-se uma mera questão de “tirar o menino das ruas”.

O “desinteresse generalizado” em relação à escola, do qual falam os professores, e que abarca alunos, pais, governo e eles próprios, reflete a perda do sentido comum instituído da escola e da formação escolar. Tal fato poderia não ser uma grande perda, e ser, pelo contrário, um grande ganho, caso envolvesse novas problematizações, novos fluxos e composições, que pudessem originar outra escola.

Mas, ao menos, um novo sentido de alfabetização parece estar encontrando um lugar, para além das habituais ansiedades e dos imediatismos pedagógicos. A aceitação e a apropriação dos ciclos de alfabetização em inúmeras redes apontam nessa perspectiva. Como afirma Larrosa (2002 p. 28), “a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”. A descoberta de um tempo menos “tenso” para a alfabetização pode significar certa reapropriação de sua experiência por parte dos professores, bem como, talvez, a professora Rosa tenha sido capaz dessa singularidade ao experimentar formas de colocar-se disponível para aqueles alunos, muitos dos quais haviam sido “rejeitados” por outras professoras, que “pré” diziam seu fracasso, por serem retidos, por não saberem ler. Teria ela iniciado um movimento inventivo, que, ao invés de apaziguar, os paradoxos, tenha - como todo movimento criativo – buscado escapar do normalizado (FOUCAULT, 2009)?

Se muito se falou sobre como a política tinha que *dar certo*, em uma visão institucional – melhoria nos indicadores - porque ainda é tão difícil estabelecermos o que seria o sentido de dar certo para nós mesmos, professores. Quantas políticas ainda serão lançadas, em um sistema de poder que, como afirma (Foucault, 1997), barra, proíbe, invalida outros discursos? Provavelmente muitas!

Como coloca Deleuze, Proust nos mostrou que a teoria serve ou não serve. Que ela só serve se puder ser nosso instrumento de combate. Proust também ensinou que a relação entre signo e sentido resulta sempre em um aprendizado, logo, sua busca nunca é tempo perdido.

CONCLUSÃO

Você não sabe/
 O quanto eu caminhei/
 Pra chegar até aqui/
 Percorri milhas e milhas/
 Antes de dormir/
 Eu nem cochilei/
 Os mais belos montes/
 Escalei/
 Nas noites escuras/
 De frio chorei, ei , ei /

“A Estrada” (Toni Garrido / Lazão / Da Gama / Bino)

Quando recordo o início dessa viagem, sinto como se muito tempo houvesse passado, como se muitas milhas eu houvesse caminhado. E caminhei! Com direito a muitas escalas. A primeira delas a FEBF, ponto de partida para tantas outras, devidamente registradas em meu “diário de viagem”... Foram tantas linhas rasbicadas no papel, tantas palavras guardadas na memória do computador. Como tive medo de perdê-las! Medo peculiar aos principiantes... Acredito eu. Talvez por isso, muitas vezes tenha voltado a elas! Criando-as e recriando-as, na tentativa de encontrar novos sentidos.

Ainda ao recordar o início dessa viagem, relembro também todos os meus primeiros encontros: condutores, passageiros, companheiros de viagem – mestres, transeuntes, amigos e colegas.

Poderia recontar esse início tantas outras vezes, sob tantos outros ângulos, da mesma forma como poderia ter contado essa história de tantas outras formas diferentes. Não importa. Independentemente da forma, não poderia alterar as etapas do vivido.

A dissolução do interesse pelo objeto de pesquisa tal como o propusera no processo de seleção de ingresso no mestrado, já nos primeiros encontros de orientação, e o desejo de partir do que ainda não havia sido pensado, para pesquisar o que já havia sido pensado acabaram por me colocar “sob nova

orientação”. Feliz decisão que me levou a um encontro repleto de efeitos e sentidos, primeiros passos para o que, saberia depois, seria uma pesquisa não convencional.

Abri o baú de minhas experiências! Ele revelou que já engatinhava pelos caminhos que conduziriam a pesquisa de campo - já buscava ter com minhas primeiras interlocutoras, aquelas colegas de trabalho, uma relação de processo. Puxei as memórias uma a uma. Em cada uma delas um turbilhão de sentidos. Mas uma pesquisa não podia ser feita só de passado! Segui viagem, então.

Embarquei de malas vazias. Precisava preenchê-las. Tive tanto medo de não conseguir fazê-lo! Mas não estava sozinha. Tinha ao meu lado, aquela que se revelaria mais que uma condutora, mais que uma orientadora, uma valiosa intercessora. Presença fundamental nesse processo... Ajuda decisiva na escolha teórica, incentivo sem o qual jamais teria me julgado capaz! E que a cada momento me convocava, me desafiava a fazer filosofia, a participar de eventos, a me debruçar sobre novas e instigantes leituras, a sair do lugar comum.

Dessas convocações surgiram os primeiros encontros com os fundamentos teóricos desse trabalho: Larrosa, Castoriadis, Deleuze, Foucault, que me levaram a tantos outros.

Com Larrosa, acabei me deparando com a sensação de atravessamento, provocada pela vivência de experiências de forma intensa. Não quaisquer experiências, mas aquelas compartilhadas com todos os que contribuíram para essa pesquisa, e que me arrebataram e me tocaram, me levando a querer, como nos versos de Raul Seixas, me metamorfosear, e tentar romper o casulo do pensamento preguiçoso, que normalmente adotamos ao longo da vida e que nos leva a ter sempre a mesma opinião formada sobre tudo.

Aceitei então a proposta de Deleuze, como possibilidade de fugir dos moldes prontos, tentando romper com o que normalmente nos impõem como auto evidente, concebendo a experiência, como ele nos propõe: um encontro violento com o mundo, que só é possível para os que não acreditam no apaziguamento ou na segurança, que se colocam disponíveis e abertos ao enorme risco que é pensar.

Fez-se o desafio, então: ir ao campo, despida das (pré) concepções, para poder olhar além do aparente e colocar os problemas na ordem do acontecimento. Instigar o pensamento a ser aventureiro, não só nos caminhos, mas em mim mesma, para enfim perceber a experiência como efetuação singular de um sentido.

Viver, reviver, encontrar, reencontrar e registrar cada momento nas páginas do diário de viagem.

O quão interessante foi investigar com os professores, as experiências e os sentidos que nasceram do seu impacto (encontro violento que nos força a pensar?) com os ciclos! Se nas dinâmicas grupais os professores experimentaram o exercício de falar por eles mesmos, foram elas, as professoras de Niterói que mais me tiraram do lugar comum. Nesses encontros comecei a perceber que os sentidos podem fluir para além das concepções teóricas dos ciclos. Avaliação, currículo, relação professor aluno podem encontrar novos fluxos, novas ondas, novos vácuos de ar por onde deslanchar.

O movimento foi iniciado! Arrisco a hipótese de que, a maior contribuição desta pesquisa talvez tenha sido a redescoberta da experiência por parte dos professores envolvidos e, espero, por parte de outros tantos que, por ventura, venham a ler essas linhas. A continuação desse movimento dependerá da abertura de cada um desses professores a tantos outros encontros violentos, que com certeza, ainda estão por vir.

Eu, por minha vez, já começo a ser acometida pela saudade. Saudades de todas essas linhas, de todas essas palavras. Queria poder recontá-las! Atualizá-las! Mas esse seria outro trabalho, pois já não sou a mesma pessoa que as contou. Já não sou a mesma pessoa daquela primeira parada.

Posso dizer que tal qual Alice, eu atravessei o túnel do tempo, explorando os mapas e os quadros que encontrei pelo caminho, retirando e recolocando o pote na prateleira, mesmo que inconformada com seu vazio. Mas, principalmente posso dizer que continuo à procura da geleia de laranja.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2007 (Resenha /caderno de pesquisa).
- ALICE in Wonderland. Página da internet static.wikia. [S.l.: s.d.] Disponível em: <https://static.wikia.nocookie.net/aliceinwonderland/images>. Acesso em: 22 abr. 2011.
- ALICE in Wonderland Wiki. Site da comunidade de livros Fandom. [S.l.: s.d.] Disponível em: <https://aliceinwonderland.fandom.com/wiki/Alice>. Acesso em: 22 abr. 2011.
- ALVES, Fátima. Organização do ensino fundamental em ciclos: contextos e desafios. *Revista Contemporânea*, Rio de Janeiro, v.2, n.4, p. 35-50, jul./dez. 2007.
- ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: Antônio Flávio Barbosa Moreira (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 131-164.
- ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BALL, S. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1997 apud MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Revista Educação*, Belo Horizonte, n. 45, p. 265-290, jun. 2007.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v.15, n.42, p.105-142, 2001.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BRUNNER, J. S. *O processo da educação*. Tradução. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Editora Nacional, 1974.
- BRUNNER, J. S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.
- CALCANHOTO, Adriana. *Cariocas*. Rio de Janeiro: Epic/Sony music, 1994.1CD. (41min.).

CARROL, Lewis. As aventuras de Alice no país das maravilhas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. A criação histórica e a instituição da sociedade. In: CHAUI, Marilena; ROUANET, Sérgio Paulo (Org.). *A criação histórica*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992. p. 81-101.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto 2: os domínios do homem*. Tradução José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! : as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.23, n.1-2, p. 185-195, 1997. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 fev. 2011.

CRUZ, J Luiz (Org.). *Gilles Deleuze: sentidos e expressões*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006.

DELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução Ruth Joffily e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, G *Proust e os signos*. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

DELEUZE, G *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G *Lógica do Sentido*. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G "O ato de criação". *Folha de São Paulo (Mais!)*, São Paulo, p. 5.4-5.5, 27 jun 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, v. 5. São Paulo, Editora 34, 1997.

DELEUZE, G *A ilha deserta e outros textos*. Tradução Luis Lacerda Orlandi et al. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel (Org.). *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p 41-45.

DESENHOS para colorir. Página da internet Desenhos para colorir.org. Disponível em: <http://www.desenhosparacolorir.org/desenhos/desenhos.php?id=373>. Acesso em: 22 abr 2010.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. Ciclos e progressão continuada no estado de São Paulo: faces de uma mesma moeda. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28. , 2005. Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

ESCÓSSIA, Liliana; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs). *Pistas do Método Cartográfico*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.92-108.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28. , 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 18 mai. 2010.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A organização da escolaridade em ciclos: impactos na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30. , 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 18 mai. 2010.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. *A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica: a transição para a escola do século XXI*. 2003. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Promoção Automática na década de 1950: uma revisão bibliográfica na RBEP. Brasília, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 81, n. 197, p. 76-88. Jan./abr. 2000.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. *Escolaridade em Ciclos: desafios para a escola do século XXI*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

FETZNER, Andréa. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do tempo-espaço escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, v. 14, p. 51-65, 2009.

FETZNER, Andréa. *Desafios do fluxo escolar: aprendendo entre colegas de idade aproximada*. Série “Um salto para o futuro”: Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

FETZNER, Andréa (Org.). *Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível*. Rio de Janeiro: Wak, 2007. V.1.

FETZNER, Andréa. *Ciclos em revista: implicações curriculares de uma escola não-seriada*. Rio de Janeiro: Wak, 2007a. v.2.

FETZNER, Andréa. *Ciclos em revista: a aprendizagem em diálogo com as diferenças*. Rio de Janeiro: Wak, 2008. v.3.

FETZNER, Andréa. *Ciclos em revista: Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos*. Rio de Janeiro: Wak, 2008a. v.4.

FETZNER, Andréa. Ciclos: provocações políticas e pedagógicas na organização do tempo escolar. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v.2, n.4, p 1-4, jul./dez. 2007b.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV: estratégias poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2009.

FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 19 mai 2010.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. *Documento preliminar para a proposta pedagógica de reorganização do ensino fundamental na rede municipal de educação de Niterói*. Niterói, RJ, 2005.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. *Proposta Pedagógica: construindo a escola do nosso tempo*. Niterói, RJ, 1999.

GALLO, Sílvia. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). *Foucault 80 anos*. São Paulo: Autêntica, 2006. p 177-189.

GALLO, Sílvia. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon, uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GARRIDO, Toni; LAZÃO; DA GAMA, Bino. A Estrada. Rio de Janeiro: Sony BMG, 2002. 1 CD. (64min). Álbum: Acústico MTV - Cidade Negra.

GLEISER, Marcelo. *A dança do universo: dos mitos de criação ao big-bang*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

JUNG, C. G. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

KALLIS, Elena. *Alice in waterland*. Publicado no site yatzer.com, 08 set. 2009. Disponível em: < https://yatzer.com/sites/default/files/article_images/1886/Elena_Kallis_alice_in_wonderland_series_yatzer-interview_1.jpg. Acesso em 29 jun. 2011.

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. *O sujeito da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Una lengua para la conversación. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, ano 23, n.44, p.71-76, 2005.

LEMINSKI, Paulo. *Ensaio e anseios críticos*. Curitiba: Polo Editorial do Paraná, 1997.

LEROUX, Liliane. Aprovar ou reprovar: por que é tão difícil pensar diferente? *Revista Vertentes*, São João Del Rey, v. 2, p. 60-68, 2010.

LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: Sobradinho 107 Editora, 1998.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a Arte e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MAINARDES, J. A. Organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio aos sistemas de ensino. In FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 34-54.

NASCIMENTO, Milton et al. *Encontros e despedidas*. São Paulo: Polygram, 1985. 1 Disco sonoro (45 min). 33 rpm, estéreo, 12 pol.

NIETZSCHE, F. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. Tradução. Néli C. de Melo Sobrinho. In: NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2003. p. 41-137.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 2008. (Pensamento e Ação no Magistério).

PARO, Vitor. *Reprovação escolar, renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do Método Cartográfico*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PROUST, M. *Em busca do tempo perdido*. Porto Alegre: Editora Globo, 1983.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. 2008 Disponível em: <<http://www.josesilveira.com.br>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

RANCIÈRE, J. *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

ROCHA E SILVA, Cléa. *Reorientação de aprendizagem no ensino supletivo de Niterói: uma proposta em análise*. 1999. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.

ROSENSTIEHL, Pierre. Labirinto. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. *Lógica-Combinatória*. Lisboa: Portugal: Imprensa Nacional, 1988. v.13, p.247-273.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p 295-351.

SANGUINETTO, Evandro de Castro; SANTOS, Maria Terezinha C. T. *Tempos escolares: implantação de horários em bloco em escolas da zona rural de Três Corações - MG*. *Escritos educ*, Três Corações, MG, v.4, n.2, p.23-38, dez. 2005.

SANTOS, Lulu; MOTTA, Nelson. *Certas Coisas*. Rio de Janeiro: Warner Music, 1991. 1CD. (54min.). Álbum: O último romântico 2.

SEIXAS, Raul. *Metamorfose ambulante*. Rio de Janeiro: Philips, 1973. 1 CD. (28 min.) Álbum: Krig-ha, Bandolo!

SERAFIM, Maurício C. A Falácia da dicotomia teoria-prática. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, PR, Ano I, n. 7, p 11. 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 19 dez. 2010.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCHIK, Myriam (Org.). *USP fala sobre educação*. São Paulo: FEUSP, 2000, p. 34-43.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian Avaliação, ciclos e qualidade do ensino fundamental: uma relação a ser construída. *Estudos avançados*, São Paulo, v.21, p.27-44, 2007.

TADEU, Tomaz; KOHAN, Walter. Apresentação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v.26, n.93, p. 1171-1182. 2005, Disponível em. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400002>. Acesso em: 25 set. 2010.

VALLE, Lílian do. A educação impossível. *Educação: Revista do Centro de Educação UFSM*, Santa Maria, v. 34, n.3, p. 473-486, set/dez, 2009.

VALLE, Lílian do. *Os enigmas da educação: a Paidéia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VALLE, Lílian do. Castoriadis: uma filosofia para a educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 493-513, maio/ago. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Pensadores & Educação).

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: M. Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: M. Fontes, 1998.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1996.

YUS, Rafael. Horário em blocos para a integração curricular e... muito mais. *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, v. 8, n. 30, p. 8-11, maio/jul. 2004. Disponível em: <<http://www.patiaoonline.com.br>>. Acesso em: 26 ago. 2009.