



2520 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 07 - Alfabetização e Letramento

O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PELOTAS: RUPTURAS E CONTINUIDADES
Janaína Soares Martins Lapuente - UFPel - Universidade Federal de Pelotas
Mauro A B Del Pino - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Resumo

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou a recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas através de um estudo de caso em duas escolas de 2012 a 2014, no qual foi realizado o acompanhamento de duas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos. A pesquisa de caráter qualitativo foi desenvolvida a partir da observação participante e entrevistas semi-estruturadas. O referencial teórico adotado foi Stephen Ball e Basil Bernstein buscando, nos estudos desses autores, contribuições para compreender a política de ciclos e a recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de Pelotas. A análise considerou o entrecruzamento dos dados das observações, das entrevistas, dos registros realizados no diário de campo, do material produzido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), das legislações e documentos orientadores do ciclo de alfabetização. Os resultados apontam que as mudanças que ocorreram no currículo, no espaço/tempo escolar, na prática pedagógica e na avaliação revelaram movimentos de ruptura em direção a uma escola mais igualitária.

Palavras-chave: ciclo de alfabetização; recontextualização; ciclo de políticas.

O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PELOTAS: RUPTURAS E CONTINUIDADES

Resumo:

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou a recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas através de um estudo de caso em duas escolas de 2012 a 2014, no qual foi realizado o acompanhamento de duas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos. A pesquisa de caráter qualitativo foi desenvolvida a partir da observação participante e entrevistas semi-estruturadas. O referencial teórico adotado foi Stephen Ball e Basil Bernstein buscando, nos estudos desses autores, contribuições para compreender a política de ciclos e a recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de Pelotas. A análise considerou o entrecruzamento dos dados das observações, das entrevistas, dos registros realizados no diário de campo, do material produzido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), das legislações e documentos orientadores do ciclo de alfabetização. Os resultados apontam que as mudanças que ocorreram no currículo, no espaço/tempo escolar, na prática pedagógica e na avaliação revelaram movimentos de ruptura em direção a uma escola mais igualitária.

Palavras-chave: ciclo de alfabetização; recontextualização; ciclo de políticas.

Introdução

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

A antecipação da entrada das crianças na escola pública e a continuidade do processo educativo ao longo do ciclo de alfabetização exigiram a reorganização dos projetos político pedagógicos, dos regimentos escolares, dos currículos e da organização escolar, impondo desafios e problematizações para o conjunto da Educação Básica.

Diante desse cenário de mudanças, muitas indagações passaram a nos acompanhar, especialmente sobre a capacidade de os ciclos favorecerem as condições de permanência dos alunos na escola e a influência desta nova forma de organização dos anos iniciais na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Estas preocupações foram resumidas no seguinte objetivo, que conduziu a investigação que originou este artigo: compreender como o ciclo de alfabetização foi recontextualizado no contexto escolar. Para tanto, utilizamos um estudo de caso na rede municipal de ensino de Pelotas para analisar a recontextualização do ciclo de alfabetização.

Para o desenvolvimento desta investigação utilizamos os referenciais de Stephen Ball e Basil Bernstein buscando, nos estudos desses autores, contribuições teórico-analíticas para compreender a política de ciclos e, especialmente, a recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de Pelotas.

Nas escolas e salas de aula investigadas foi verificado como os referenciais teórico-metodológicos do ciclo de alfabetização que compreendem o currículo, a organização dos tempos e espaços escolares, a prática pedagógica e a avaliação, foram apropriados pelas professoras e como essa política foi recontextualizada na prática escolar.

Ao longo das próximas seções, apresentaremos o referencial teórico-metodológico utilizado na investigação, o estudo da política de ciclos, suas influências, história e consolidação, além de apresentar as contribuições de Stephen Ball e Basil Bernstein que foram fundamentais para a análise dos dados apurados.

Um pouco sobre a pesquisa

Este artigo resulta de pesquisa de caráter exploratório, descritivo e qualitativo (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Exploratório porque buscou o aprofundamento do problema, possibilitando aos investigadores maior conhecimento sobre o tema estudado, o que permitiu um planejamento flexível de modo a considerar os mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002). Neste caso, sobre a recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas. Descritivo porque descreve as principais características da política de ciclos e o estabelece relações entre as duas escolas investigadas. Qualitativo porque envolveu o contato direto dos pesquisadores com a situação estudada e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

A investigação foi realizada em duas escolas da rede municipal de ensino de Pelotas e acompanhou duas turmas do 1º ao 3º ano, durante os anos de 2012 a 2014, com o intuito de investigar a recontextualização do ciclo de alfabetização no cotidiano escolar. Dessa forma, recorremos ao estudo de caso de acompanhamento, que disponibiliza um considerável volume de informações relativas aos sujeitos envolvidos na pesquisa, revelando dados mais próximos da realidade em um período maior de tempo (DAMIANI, 2008).

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

Para a escolha das escolas investigadas mapeamos a realidade escolar da primeira série do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas, identificando as escolas com maiores e menores índices de exclusão da rede pública municipal de ensino. Diante dos dados apontados, definimos duas escolas para o desenvolvimento da investigação, uma escola onde o fenômeno da exclusão escolar é mais intenso (Escola B) e, do lado oposto (Escola A), em uma escola onde esse fenômeno é menos significativo, com o objetivo de analisar a recontextualização do ciclo de alfabetização em realidades escolares diversas, caracterizadas por diferentes formas de gestão e organização do trabalho docente, pela caracterização do entorno escolar e pelas condições socioeconômicas dos alunos e professores, relacionados a interação de múltiplos fatores de natureza social, cultural, familiar e individual.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da observação participante que ocorreu na sala de aula e em outros espaços escolares (recreio, entrada e saída dos alunos, sala dos professores, etc.), totalizando 38 observações, bem como através de entrevistas semi-estruturadas com duas professoras e uma gestora da Secretaria Municipal de Educação.

Com relação à análise e à interpretação, foi utilizado o método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977, p.33), que consiste em "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens". Nesse sentido, procuramos relacionar as mensagens coletadas através das observações, das entrevistas e da análise documental (legislação, textos oficiais), com os diferentes "campos e contextos de produção", que estabelece, segundo Bernstein (1996, 1998), o discurso pedagógico.

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

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

A análise considerou o entrecruzamento dos dados das observações, das entrevistas, dos registros realizados no diário de campo, do material produzido pelo PNAIC, das legislações e documentos orientadores do ciclo de alfabetização.

A política de ciclos e as contribuições de Stephen Ball e Basil Bernstein

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

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

O conceito de recontextualização desenvolvido por Bernstein passou a ser central para essa investigação, uma vez que analisamos o processo de modificação e deslocamento de um texto/discurso de um contexto para outro. Em especial as modificações atribuídas ao discurso do ciclo de alfabetização em cada contexto analisado.

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

Além da teoria bernsteniana utilizamos a contribuição de Stephen Ball associada à abordagem do "ciclo de políticas" que ofereceu elementos para analisar a trajetória do ciclo de alfabetização: formulação, produção de textos, "implementação", resultados e efeitos. Esse modelo de análise potencializou a articulação do macro (Estado, Ministério da Educação, Secretaria de Educação) e do micro contextos (escola, sala de aula, prática docente), buscando captar a complexidade e o dinamismo que permeia o contexto escolar.

Sendo assim, os contextos (de influência, da produção do texto, da prática, dos resultados e da estratégia política) analisados nesta pesquisa estão inter-relacionados com as forças que atuam nas definições das políticas e das práticas educativas. Para fins deste artigo, apresentaremos os aspectos essenciais dos três primeiros contextos, já que segundo Ball, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), o contexto de resultados deveria ser incluído no contexto da prática e o contexto da estratégia política deveria estar compreendido no contexto de influência, já que os contextos podem ser aninhados uns dentro dos outros.

O contexto de influência é visto como aquele onde as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Nessa arena emanam

as políticas que serão recontextualizadas em outros contextos. Assim, neste contexto foram analisados os fatores internacionais, nacionais e locais que orientaram a emergência do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas.

As influências internacionais estão associadas às influências exercidas pelas agências multilaterais e organismos internacionais sobre os programas de organização da escolaridade em ciclos e o crescente interesse do Ministério da Educação (Campo de Recontextualização Oficial) em adotar modelos de escolarização utilizados em países desenvolvidos. Os resultados obtidos pelo Brasil no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) e outras avaliações externas tem promovido a privatização da gestão e o avanço de práticas de natureza mercadológica, como a competição e o ranqueamento entre escolas.

Dentro desse cenário da indústria da educação e dos pacotes de ensino, a Prefeitura Municipal de Pelotas contratou, no ano de 2014, a empresa Falconi Consultoria de Resultados^[1] que presta consultoria privada a órgãos públicos no Brasil e no exterior, cuja origem refere-se ao movimento pela Qualidade Total (na década de 80) com ajuda dos japoneses da JUSE (*Japanese Union of Scientists and Engineers*). A empresa foi contratada com o intuito de elevar o indicador de rendimento na educação de Pelotas, atuando prioritariamente na área da gestão através de parcerias público-privado, da premiação dos melhores resultados (meritocracia) e da elaboração de avaliações padronizadas de currículo e de correção de fluxo, dentre outras.

Essas inter-relações evidenciam que os contextos global e local são mutuamente associados e que a adaptação de tendências globais em contextos locais produz políticas híbridas, com inter-relação de ideias e teorias em seus textos, discursos e práticas.

No que se refere às influências nacionais, destacamos os anos 80 do século XX como o período de maior crescimento para a política de ciclos no Brasil, marcado por intensos movimentos sociais em torno da política educacional, que influenciou as políticas de organização da escola em ciclos em oposição à escola seriada e as suas formas de segregação. A partir dos anos 90, diferentes modalidades da escola em ciclos foram implantadas, dentre elas os Ciclos de Aprendizagem (1992) e os Ciclos de Formação (Escola Cidadã/1993 e Escola Plural/1995), vinculados ao projeto educacional do Partido dos Trabalhadores, constituindo uma versão mais progressista da política de ciclos. Por outro lado, os ciclos também foram recontextualizados de forma mais conservadora, gerando o Regime de Progressão Continuada, proposto pela LDBN (Lei nº 9394/96) (MAINARDES, 2007; 2009).

Essas modalidades, especialmente o Ciclo de Formação (Escola Cidadã) em Porto Alegre, influenciaram os programas de organização da escola em ciclos em algumas cidades do Rio Grande do Sul, dentre elas a cidade de Pelotas com a gestão da Frente Popular (2001 – 2004) que desenvolveu uma série de experiências no campo da democracia participativa (IUNES, 2009; LEITE et al., 2008) das quais se destaca o movimento de construção da política educacional, encaminhado pela Secretaria Municipal da Educação (SMED) em conjunto com as comunidades escolares da rede pública municipal de ensino.

Dentre os achados da pesquisa, destacamos três movimentos em direção a escola em ciclos em Pelotas. No primeiro movimento destacamos o projeto Turmas Progressivas, que visava acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos da 1ª para a 2ª série. Dessa forma, a retenção entre essas séries foi eliminada dando lugar a outros espaços e tempos na escola, além de um trabalho efetivo de estímulo às diferentes linguagens e formas de expressão.

Essa política educacional visava mudanças mais significativas no interior das escolas como a reorganização do projeto político-pedagógico, do planejamento e da avaliação, a formação permanente dos professores, a democratização da gestão escolar, a relação e o diálogo aberto com a comunidade escolar, indo além das preocupações com as altas taxas de reprovação e evasão.

Como segundo movimento, consideramos a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e sua implantação na rede municipal de ensino de Pelotas em 2008, de forma experimental, em duas escolas com a progressão de todos os alunos para o segundo ano. Em 2009, outras quatro escolas da zona urbana implantaram o ensino de nove anos, totalizando seis escolas piloto e, a partir de 2010, a adesão atingiu todas as escolas da rede. O Ensino Fundamental de nove anos buscou garantir um tempo maior para o convívio escolar e para a ampliação das oportunidades de aprendizagem.

Como terceiro movimento apontamos o processo de discussão em torno da eliminação da reprovação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, que culminou com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010), que apresentou no artigo 30 desse documento os ciclos como uma possibilidade de organização do Ensino Fundamental. Este último movimento normatizou a proposta de ciclos a nível local.

Entrando no contexto da produção do texto, Ball (1994) o caracteriza pela organização dos textos que sustentam a implantação das políticas e que, por isso, são escritos de forma articulada com a linguagem do interesse público mais geral. Nessa arena analisamos os textos oficiais e legais do ciclo de alfabetização, bem como os documentos orientadores dessa política. Assim, foi possível verificar que o ciclo de alfabetização surge na rede municipal de Pelotas no contexto do Ensino Fundamental de nove anos com a implantação nos anos iniciais (1ª ao 3ª ano), configurando-se como uma possibilidade de ruptura com o modelo seriado, buscando recuperar o lugar da escola como espaço de valorização, produção e socialização de conhecimentos universais e singulares.

Na rede municipal de Pelotas o processo de implantação do ciclo de alfabetização atravessou momentos diferentes, evidenciando que esse é um processo complexo marcado por acordos, negociações e relações de poder. O estágio inicial de formulação da política de ciclos foi marcado por ajustes, problemas, opiniões contrárias e rejeição aos ciclos, intimamente relacionado com a forma que a SMED conduziu o processo de “implementação” do ciclo e pela falta de um embasamento teórico que sustentasse a política. No segundo estágio houve maior abertura e espaço de participação, além disso, as professoras contribuíram com os ajustes da política através da avaliação e ressignificação da sua própria prática. Mesmo assim, os espaços de participação dos pais, alunos, funcionários, professores, coordenadores pedagógicos e diretores ainda foi reduzido, evidenciando que as escolhas foram centradas nos gestores da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse contexto, foi possível constatar que a Secretaria Municipal de Educação não produziu um texto próprio sobre o ciclo de alfabetização. Pelo contrário, assumiu como texto oficial para a rede municipal o conjunto de materiais do PNAIC, especialmente os cadernos de formação que trazem o referencial teórico e metodológico sobre a política. O texto desse programa sofreu um processo de recontextualização no campo de recontextualização pedagógica (SMED), através dos estudos, planejamentos e preparações para as formações, constituindo um novo texto. Sendo assim, alguns temas ganharam mais enfoque, outros ficaram secundarizados ou foram adaptados e reinventados no contexto da prática.

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

A imersão nas duas escolas e salas de aula investigadas, o contato com as professoras e alunos e demais profissionais que atuam na escola ao longo do ciclo de alfabetização foram indispensáveis para compreender como o ciclo de alfabetização foi recontextualizado no contexto escolar.

No intuito de compreender os conceitos que analisamos no contexto da prática, faz-se necessário apresentar alguns aspectos da teoria bernsteniana que foram essenciais para a construção teórica da pesquisa. Dentre eles destaco o conceito de recontextualização desenvolvido por Bernstein que se refere as modificações atribuídas ao discurso do ciclo de alfabetização em cada contexto analisado.

Para realizar a análise do processo de recontextualização buscamos os conceitos de classificação e de enquadramento que estão intimamente relacionados com o poder e com o controle. Enquanto a classificação (poder) é usada para descrever as relações de poder e controle do que é ensinado e aprendido, enquadramento (controle) é usado para descrever as relações de poder e controle que influenciam o modo como o processo ensino/aprendizado é conduzido (MAINARDES, 2007).

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

O enquadramento regula as relações dentro de um contexto, como o que acontece entre os sujeitos que transmitem e adquirem o conhecimento. Segundo Mainardes (2007, p. 45), o enquadramento “refere-se ao grau de controle do que é transmitido, do que é recebido e do que pode ou não pode ser transmitido na relação pedagógica”. Esse conceito está relacionado com as relações sociais entre categorias, ou seja, a forma como se comunicam entre si. A organização interna da prática pedagógica é definida pelo maior ou menor controle, podendo diferenciar-se entre enquadramento forte (+E) e enquadramento fraco (-E) (BERNSTEIN, 1998).

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

Essas pedagogias (visível e invisível) podem ser compreendidas a partir de três regras que organizam qualquer relação pedagógica: hierárquicas, sequenciais e criteriosas. Essas regras afetam o conteúdo a ser transmitido e atuam seletivamente para determinar aqueles alunos que serão bem-sucedidos (BERNSTEIN, 1996).

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

Analisando as características das pedagogias visíveis e invisíveis, Mainardes (2007a) considera que é possível relacionar a escola seriada com as pedagogias visíveis e, em contrapartida, as pedagogias invisíveis podem estar associadas às várias características da política da escola em ciclos.

A partir de elementos da pedagogia visível e invisível, Morais e Neves (2007b, 2009), com base na teoria de Bernstein, argumentam que é possível haver uma prática pedagógica mista. Essas pesquisadoras portuguesas realizam pesquisas a mais de vinte anos no grupo ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula), com o intuito de encontrar respostas para melhorar a aprendizagem dos alunos, principalmente os desfavorecidos, sem diminuir o nível de exigência conceitual. A investigação tem focado em contextos de aprendizagem na família e na escola, contextos de formação de professores e contextos de construção de programas, currículos e manuais escolares.

Na próxima seção apresentamos como os professores utilizaram a proposta do ciclo de alfabetização em sala de aula e os principais achados que emergiram do contexto da prática.

O ciclo de alfabetização no contexto da prática

Nas escolas e salas de aula investigadas foi verificado como os referenciais teórico-metodológicos do ciclo de alfabetização que compreendem o currículo, a organização dos tempos e espaços escolares, a prática pedagógica e a avaliação, foram apropriados pelas professoras e como essa política foi recontextualizada na prática escolar.

Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e a institucionalização do ciclo de alfabetização, a SMED ofereceu algumas orientações e formações para que as escolas reelaborassem seus planos de estudos. Contudo, o currículo elaborado pelas escolas permaneceu fortemente classificado (+C), já que os componentes curriculares ficaram marcadamente separados entre si, embora os documentos norteadores do ciclo defendam um currículo interdisciplinar através da articulação das diferentes áreas do conhecimento (-C).

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

Sendo assim, a “Escola A” adequou o seu Plano de Estudo (que contempla os conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação, dentre outros aspectos) para a prática de forma diferenciada, com alguns movimentos de integração curricular que se aproximam de um “currículo de integração”^[ii] realizado através da docência e do planejamento compartilhado, que surge como uma possibilidade de romper com o currículo fracionado, através de um trabalho pedagógico mais contextualizado.

Na “Escola B” o planejamento permaneceu fragmentado em áreas de conhecimento, com ênfase em atividades de Língua Portuguesa e Matemática, sem a articulação com os interesses, saberes e vivências dos alunos, caracterizando um “currículo de coleção”^[iii], centrado nos componentes curriculares, com poucas possibilidades de integração entre as áreas de conhecimento. Durante os três anos de investigação (2012-2014) não foi observado nenhuma tentativa de integração curricular nas turmas do 1º ao 3º ano, embora as professoras tenham participado de formações e discussões sobre essa temática.

O trabalho pedagógico realizado nas duas escolas investigadas apresentou variações em relação a organização do espaço/tempo escolar. Na política de ciclos (pedagogia invisível) destina-se mais tempo para a aprendizagem através do afrouxamento das regras de sequenciamento e compassamento. Afinal, se os alunos aprendem de formas diferentes, terão tempos de aprendizagem distintos e ritmos de trabalho diferenciados. Enquanto algumas professoras apresentaram o compassamento fraco (-E) na aprendizagem através da proposição de tarefas diferenciadas, tendo em vista o nível de conhecimento do aluno, outras evidenciaram um compassamento forte (+E), através de atividades idênticas, classificando os alunos que sabem e aqueles que não sabem.

Dessa forma, percebemos que algumas professoras trazem as marcas históricas da escola seriada para dentro da escola em ciclos e evidenciam dificuldades em romper com esse modelo classificatório. Muitas delas inclusive caem em outro extremo, a diluição das metas e dos objetivos a serem atingidos no decorrer do ciclo de alfabetização.

Nesse sentido, a flexibilização do tempo para aprender é confundido com o afrouxamento dos objetivos pedagógicos ao longo do ciclo de alfabetização. Embora houvesse um tempo maior para efetivar o processo de ensino e aprendizagem, de forma a garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental, criou-se o senso comum de que é possível aos alunos completar as aprendizagens no ano seguinte, descomprometendo a professora da sua tarefa de ensinar.

Sendo assim, o tempo maior que seria destinado às aprendizagens se perde pela falta de articulação do planejamento de cada professora e da escola como um todo, que ao invés de traçar objetivos e organizar uma prática pedagógica qualificada, reduz o seu fazer pedagógico a uma sucessão de atividades desconectadas, desconsiderando as possibilidades de todos os alunos aprenderem.

A prática pedagógica de algumas professoras pesquisadas possui características favoráveis à aprendizagem e uma preocupação efetiva com o aprendizado de todos os alunos. Essas docentes valorizam os saberes dos educandos e intensificam o trabalho em sala de aula visando a sua qualificação. Outras professoras concebiam a aprendizagem como algo cumulativo e linear, como a somatória de pequenas porções de conhecimento adquiridas aos poucos, que está associada à pedagogia visível (escola seriada), através de um enfoque tradicional de ensino.

Sendo assim, verificamos através deste estudo que a exigência conceitual ainda pode ser melhor explorada pelas professoras no ciclo de alfabetização, em termos de aprofundamento dos conhecimentos que são valorizados pela comunidade científica e sociedade de modo geral. Este trabalho é exigente e requer do professor domínio teórico metodológico, articulação de conhecimentos entre as diversas áreas do saber e um planejamento consistente, já que as turmas são heterogêneas em relação aos ritmos, estilos de aprendizagem e níveis de conceitualização e necessitam de um docente extremamente preparado para tal contexto.

A formação continuada entre pares e a continuidade dos estudos por parte das professoras constitui-se como uma alternativa para elevar a competência científica dos professores, isto é, uma proficiência no conhecimento científico e nas competências investigativas que, segundo os estudos das pesquisadoras portuguesas Morais et al. (2004), é condição para o sucesso dos alunos nas competências complexas. Além disso, os resultados desses estudos apontam que o efeito da prática pedagógica pode se sobrepor ao efeito do nível sócio econômico familiar dos alunos, mesmo quando os conhecimentos científicos são mais elevados.

Sendo assim, as autoras (Morais et al., 2004) indicam que não há necessidade de reduzir o nível de exigência conceitual no processo de ensino-aprendizagem para que todas as crianças sejam bem sucedidas na escola e sugerem uma pedagogia mista como a mais favorável para uma aprendizagem de sucesso aos níveis científico, social e afetivo.

Com relação à avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização, as professoras do 1º e 2º ano das duas escolas avaliaram seus alunos através do parecer descritivo e as professoras do 3º ano por meio de provas e trabalhos.

Através do acompanhamento dos alunos ao longo do ciclo de alfabetização verificou-se que dos 24 alunos da “Escola B” que ingressaram no 1º ano, 11 concluíram o 3º ano alfabetizados, 3 estavam no nível[iv] alfabético, 4 estavam silábicos, 3 pré-silábicos e 3 alunos trocaram de escola durante a pesquisa. Na avaliação das professoras, os 7 alunos que estavam pré-silábicos e silábicos deveriam ficar retidos no terceiro ano para dar continuidade ao seu processo de alfabetização. A estratégia adotada pela escola para a retomada dos conhecimentos que não foram apreendidos foi a sala de apoio, que oferece atendimento aos alunos no turno inverso.

O elevado número de reprovação dos alunos na “Escola B” se deve, entre outros fatores, a falta de um planejamento detalhado com objetivos previamente traçados, ao reduzido número de estratégias de promoção gradativa dos conhecimentos, através de retomadas e aprofundamentos contínuos, bem como a inexistência de um acompanhamento dos conhecimentos que os alunos construíram e aqueles que não foram consolidados ao longo do ciclo.

A avaliação das aprendizagens dos alunos implica também na avaliação das práticas de ensino da professora e da própria escola. Sendo assim, quando são identificadas situações em que os alunos não estão progredindo em suas aprendizagens ao longo do ciclo, faz-se necessário rever o planejamento, a prática e as estratégias utilizadas nesse processo.

Na “Escola A” dos 23 alunos que concluíram o 3º ano, 21 estavam alfabetizados e 2 estavam no nível silábico-alfabéticos. Segundo a professora da turma esses últimos realizavam avaliações diferenciadas, pois precisavam de um olhar diferenciado já que tinham laudo e eram atendidos na sala de recursos. Ao longo do ciclo ocorreu o monitoramento e acompanhamento do processo de aprendizagem, bem como a retomada de conteúdos de forma dialogada oportunizando que os alunos apresentassem suas dúvidas e comentários.

Com relação às práticas e instrumentos de avaliação enquanto a “Escola B” manteve características da pedagogia visível (escola seriada) através da produção de diferenciação entre os alunos e na maioria das situações, a aprendizagem ocorreu de forma individualizada, com poucas intervenções das docentes, a “Escola A” esteve associada às características da pedagogia invisível (escola em ciclos), em que os alunos progrediram em ritmos próprios e a aprendizagem aconteceu com a interação dos colegas e a mediação das professoras.

Algumas considerações

As mudanças no currículo, na organização dos tempos e espaços escolares, na prática pedagógica e na avaliação tiveram variações entre as escolas investigadas e dentro da mesma escola, evidenciando que a política de ciclos na rede municipal de Pelotas ainda não está consolidada no interior das instituições, necessitando de um trabalho mais efetivo de gestão escolar e de formação continuada de professores para todas as escolas. Nesse caso, o papel dos gestores é de suma importância no sentido de viabilizar o trabalho e acompanhar o processo de implantação da política, organizar a estruturação curricular e, junto com a equipe da escola, traçar metas e avaliar o trabalho ao longo do processo.

Ficou evidente que não houve hegemonia em torno de um tipo de prática pedagógica, mas combinações das pedagogias visíveis e invisíveis, gerando aproximações em torno da prática pedagógica mista. Apesar das escolas estarem organizadas a partir dos princípios do ciclo de alfabetização, constatamos orientações teóricas e metodologias da seriação em suas práticas, o que resulta da hibridização de discursos pedagógicos e das negociações que ocorreram nos diferentes momentos da implementação dos ciclos. Percebemos que algumas professoras carregam consigo as marcas da escola seriada para dentro da escola em ciclos, tendo muita dificuldade em romper com esse modelo classificatório.

Embora o aspecto da formação de professores precise ainda ser intensificado com o objetivo de qualificar a prática pedagógica e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem, destacamos como positivas as reuniões estabelecidas pela SMED junto às orientadoras de estudo. Esse trabalho foi realizado através de estudos e planejamentos compartilhados que, ao serem replicados com as

alfabetizadoras, reverberaram na prática escolar, ou seja, o discurso do ciclo de alfabetização ecoou de diferentes modos nas turmas investigadas ou, dito de outra forma, foi recontextualizado no contexto escolar.

Por último, a partir de um complexo movimento de recontextualização, foi possível observar que as mudanças que ocorreram no currículo, no espaço/tempo escolar, na prática pedagógica e na avaliação revelaram movimentos de ruptura em direção a uma escola mais igualitária. O trabalho mais coletivo e ações compartilhadas para reorganizar a escola apontam para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem e buscam garantir o sucesso escolar de, potencialmente, todos os alunos.

Referencias

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1ª reimpressão da 1ª edição de 2011. São Paulo: Edição 70, 1977.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madri: Morata, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos* Porto: Porto Ed., 1994.

BOWE, Richard; BALL, Stephen. *Reforming Education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

DAMIANI, Magda Floriana. Sucesso escolar: desafiando expectativas. In: *Atos de pesquisa em educação*. V.3, nº 1, p. 138-152, jan./abr. 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

IUNES, Nailê Pinto. *Gestão democrática da educação na Rede Pública Municipal de Pelotas: experiências de democracia participativa* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

LEITE, Maria Cecília Lorea; HYPOLITO, Álvaro Moreira; DALL'IGNA, Maria Antonieta; MARCOLLA, Valdinei. *Gestão escolar democrática: uma construção*

contextualizada em escolas municipais de Pelotas, 2008. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/275.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2014.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. *A escola em ciclos: fundamentos e debates* São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. *Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>>. Acesso em 10 jun 2012.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana; PIRES, Delmira. Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade: estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. *Revista de Educação, Lisboa, XII (2)*, 129-132, 2004.

MORAIS, Ana Maria, NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa/PR, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul-dez. 2007.

PORTO, Gilceane Caetano. *A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel*. 2011. 267f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós - Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2011.

[i] A empresa “Falconi Consultoria de Resultados” teve seu contrato suspenso pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul que acatou o recurso do Ministério Público por entender que o contrato de R\$2.148.124,15 é ilegal, devido à dispensa de licitação pela Prefeitura Municipal de Pelotas.

[ii] Currículo onde a “classificação é fraca, sendo o isolamento entre conteúdos reduzido” (MORAIS e NEVES, 2007,p. 123).

[iii] Currículo onde a “classificação é forte, os conteúdos estão bem isolados uns dos outros por fronteiras nítidas” (MORAIS e NEVES, 2007, p. 123).

[iv] Os níveis psicogenéticos de escrita são descritos no estudo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999).