

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JOSEANA RODRIGUES

**CICLOS DE FORMAÇÃO:
Uma análise cultural**

**Porto Alegre
2º Semestre
2011**

JOSEANA RODRIGUES

CICLOS DE FORMAÇÃO:
Uma análise cultural

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:
Prof^a Dra. Sandra dos Santos Andrade

Porto Alegre
2º Semestre
2011

Dedico este trabalho à minha mãe, Ana, meu maior e melhor exemplo de fé e luta pela vida. Ao Pedro, meu namorado, que me acompanha e acompanhará sempre. À minha avó, Ludmila, por ser, nos seus 88 anos, modelo de humildade e honestidade. Para vocês, que são minha base e meu topo, com gratidão.

AGRADECIMENTOS

Finalizar este trabalho de conclusão é mais do que acabar um simples, ou melhor, um complexo trabalho. É concluir uma etapa, um *ciclo* carregado de sonhos, desejos e afetos, em suas maiores potências... Agradeço, neste momento, a algumas pessoas importantes neste meu processo acadêmico de formação docente.

Agradeço à minha professora orientadora deste TCC, Sandra Andrade, que soube entender minhas angústias frente aos novos desafios, apontando possibilidades e apoiando minhas decisões.

Agradeço à minha querida professora Malu, que me proporcionou aprender com sua experiência; com ela tive o prazer de dividir minhas descobertas e inquietudes durante o período mais feliz de minha formação acadêmica, meu estágio de docência.

Agradeço às professoras do Colégio Marista São Pedro por seus diferentes jeitos de dar aulas; direta ou indiretamente, elas me auxiliam na constituição dos meus modos de ser professora. Agradeço, especialmente, às professoras Janice Viero e Soraia Cauduro, pelo carinho a mim dispensado, por seus exemplos cotidianos de competência teórica e paixão pela profissão e por terem marcado para sempre não apenas minha vida profissional... Agradeço, ainda, à Maria Cristina Gomez e à Débora Herbert (*in memoriam*), por terem me apontado possíveis caminhos e segurado minha mão nos primeiros passos, dando-me, assim, a segurança necessária que me fez caminhar.

Às minhas tão parceiras colegas Bianca e Michele, agradeço por não me deixarem, nem por um momento, desanimar. Obrigada pelas confidências, risos e desabafos.

Agradeço, ainda, às colegas Cris e Júlia T. pelos materiais trocados, especialmente neste período de final de graduação.

Agradeço pela acolhida das professoras entrevistadas, sem as quais este trabalho não seria possível. Agradeço também à escola que, desde o início do corrente ano, confiou no meu trabalho como professora-estagiária.

Meu obrigada à Ina e Karen pela amizade. Ao dividir as alegrias e as tristezas, nossos caminhos ficaram mais bonitos...

Agradeço pelas palavras de incentivo que minha família – mesmo à distância – sempre me dispensou, acreditando, apoiando e se orgulhando das escolhas que fiz.

Agradeço à família do meu namorado, que nestes últimos tempos soube entender minhas ausências nas conversas, nos almoços e jantares, sempre me acolhendo e enviando palavras de estímulo. Meu muitíssimo obrigada especial pelos cafés da madrugada.

Por fim, e não menos importante, agradeço aos meus maiores parceiros e amores: minha mãe e meu namorado. Obrigada imensamente pelo apoio, incentivo, amor e cumplicidade. Foram vocês que estiveram comigo nesta trajetória, em todos os momentos, e é com e por vocês que eu cheguei até aqui.

Agradeço com muito amor aos meus alunos – aos que já foram e aos que são. Obrigada por permitirem-me aprender com vocês e transformarem minha vida em algo melhor todos os dias.

Obrigada, ainda, ao meu Deus, que me dá a fé necessária para seguir em frente sempre.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é fazer uma breve retomada histórica acerca da implantação dos Ciclos de Formação nas escolas municipais de Porto Alegre/RS, bem como analisar as representações de docentes sobre os Ciclos na atualidade. A pesquisa ancora-se no campo dos Estudos Culturais em Educação, operando com os conceitos de representação, identidade e currículo. A análise apóia-se, centralmente, nos estudos de Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva. Participaram desta pesquisa, docentes atuantes no 1º Ciclo de Formação de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal. Foram realizadas quatro entrevistas semi-estruturadas e, a partir do *corpus* produzido através delas, foram elencados dois eixos de análise: das experiências sobre os ciclos: *retomando para entender*, e das escutas e da produção de significados. Foi possível localizar na fala das entrevistadas elementos que apontam a formação de novas identidades de escola municipal, após 15 anos de implantação dos Ciclos de Formação na primeira escola em Porto Alegre; entretanto, os elementos também assinalam que não se encontra em funcionamento todo o previsto no projeto constante no Caderno 9, documento organizado pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, em meio as mudanças acarretadas por esta (re)organização curricular, nota-se que as representações de escola ciclada carregam marcas de um antigo modelo de escola.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclos de Formação. Representação. Currículo.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 APRESENTAÇÃO | 8 |
| 2 DOS MEUS PORQUÊS E DAS MINHAS ESCOLHAS... .. | 10 |
| 2.1 AS TRAJETÓRIAS QUE JUSTIFICAM OPÇÕES..... | 13 |
| 2.2 SOBRE A PERSPECTIVA TEÓRICA | 14 |
| 2.3 SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS | 18 |
| 3 DAS EXPERIÊNCIAS SOBRE OS CICLOS: <i>RETOMANDO PARA ENTENDER...</i> | 25 |
| 3.1 NA PORTO ALEGRE DE 1989, EU AINDA NÃO EXISTIA, MAS A GESTÃO DO PT ESTAVA NASCENDO NA CIDADE... .. | 26 |
| 3.2 IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO | 28 |
| 4 DAS ESCUTAS E DA PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS..... | 35 |
| 4.1 CURRÍCULO(S): | 35 |
| 4.2 ALGUNS PONTOS DE REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA CICLADA..... | 37 |
| 5 DA (IN)CONCLUSÃO DE MINHAS REFLEXÕES | 45 |
| REFERÊNCIAS | 48 |
| APÊNDICE | 50 |

1 APRESENTAÇÃO

Dentre as diversas opções analíticas que a escolha da temática dos Ciclos de Formação possibilita sob a abordagem teórico-metodológica escolhida, manter o foco nas representações culturais de escola ciclada apresentadas nas falas de docentes de uma escola municipal mostrou-se uma tarefa árdua e instigante. Delimitar caminhos, elencar e priorizar determinadas falas em detrimento de outras foi, certamente, um grande desafio e uma enorme aprendizagem minha como pesquisadora iniciante. Afinal, os muitos elementos contidos nas falas das professoras entrevistadas abriram possibilidades múltiplas de investigação. Afirmo que a escolha se pautou em recorrências de certas afirmativas presentes nas falas das docentes – recorrências que me apontaram a possibilidade e necessidade de refletir sobre a escola ciclada, sua organização curricular, as marcas identitárias que podem caracterizar a escola como *diferente* e seus desdobramentos. Reitero que muitas questões interessantes de análise, construídas durante as entrevistas, não serão inseridas, em virtude, especialmente, do espaço e do tempo dispensado à elaboração deste trabalho de conclusão de graduação. Desejo, com estas afirmações, demonstrar que, ao longo do caminho percorrido, muitas questões me exigiram a capacidade de escolher, de elencar – tarefa bastante difícil, sofrida e, ao mesmo tempo, instigante e prazerosa.

Não afirmo que minhas escolhas de análise são mais ou menos importantes do que outras também levantadas pelas professoras entrevistadas. Não desejo, nesta pesquisa, lançar nenhum juízo de valor. Afirmo que minhas escolhas para análise são resultantes dos pressupostos teóricos escolhidos, não significando que outras questões deixadas em suspenso neste momento não venham a ser analisadas por mim em momentos posteriores.

Este trabalho de pesquisa tem a seguinte estruturação. Inicialmente, apresento o estudo, situando os caminhos de investigação trilhados, assim como o referencial analítico que possibilita a reflexão sobre o material empírico produzido para a pesquisa. A abordagem metodológica embasa-se na abordagem da pesquisa qualitativa, e a análise, no campo dos Estudos Culturais em Educação.

No primeiro eixo de análise, é realizada uma retrospectiva histórica acerca da implementação dos ciclos de formação, buscando-se realizar, desde o primeiro eixo, articulações com as entrevistas realizadas com as docentes. Nesse primeiro momento da análise, autores como Maria Luisa M. Xavier, Andréa Rosana Fetzner e José Clóvis de Azevedo embasam as considerações.

No segundo eixo de análise, são realizadas problematizações e reflexões com base nas representações sobre os Ciclos de Formação na atualidade, percebidos nas falas das docentes. Nesse momento, são desenvolvidos e problematizados os conceitos de identidade, representação cultural e currículo.

Depois dos dois eixos de análise, faço minhas considerações finais sobre a temática pesquisada.

2 DOS MEUS PORQUÊS E DAS MINHAS ESCOLHAS...

A temática escolhida por mim para aprofundar os estudos neste trabalho de conclusão de curso passou a interessar-me ainda no decorrer do primeiro semestre do corrente ano. Meu estágio obrigatório, durante a sétima etapa do curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia, foi desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre. Nela tive meus primeiros contatos com a organização curricular ciclada, sendo este o tema de pesquisa neste trabalho. Percebi que eu pouco ou nada sabia sobre aquela estrutura de currículo, tampouco havia realizado leituras referentes à temática dos Ciclos de Formação durante a graduação, fosse através das leituras solicitadas previamente para cada aula ou fora delas. Meu estágio curricular compreendeu uma disciplina obrigatória do curso de Pedagogia da UFRGS e foi desenvolvido sob orientação da professora doutora Maria Luisa Merino de Freitas Xavier, durante o primeiro semestre do ano de 2011, em uma escola localizada na zona norte de Porto Alegre.

Eu sabia que as escolas municipais da cidade de Porto Alegre organizavam seus tempos e espaços através de Ciclos de Formação, porém, não sabia o que, de fato, isso significava. Não conhecia seus propósitos, suas concepções, a forma como inicialmente os ciclos foram pensados. Sobre as escolas municipais da minha cidade, destaco que sabia apenas de forma bastante genérica que estavam localizadas nas periferias de Porto Alegre e que tinham como público os moradores das comunidades e vilas de seu entorno.

Penso ser imprescindível que seja realizado um movimento no sentido de rememorar algumas situações vivenciadas por mim durante o tempo de estágio. Tais situações posteriormente tomariam forma de questões de pesquisa para o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Foram, portanto, as reflexões iniciais realizadas ainda dentro da escola, a minha curiosidade, as dúvidas, as incertezas que compuseram meu tempo de estágio na prática docente com uma turma de primeiro ano de primeiro ciclo que impulsionaram algumas das reflexões que agora são desdobradas, construídas, desconstruídas e reconstruídas por mim nos escritos deste TCC.

Ainda no período inicial de estágio, solicitei a Proposta Político-Pedagógica (PPP) da escola para que eu conseguisse familiarizar-me com os pressupostos teóricos que embasavam as práticas cotidianas da instituição; foi a partir disso que tomei conhecimento de um caderno pedagógico publicado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), chamado *Caderno Nove*. Ele constitui a publicação norteadora das práticas pedagógicas de todas as escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, apresentando o embasamento teórico necessário à organização curricular das escolas do município.

A escola na qual realizei meu estágio obrigatório encontrava-se, na época, em um período de organização de uma nova gestão de Equipe Diretiva. Sendo, com isso, perceptível que estavam ocorrendo mudanças. Dentre elas, destaco que o Projeto Político Pedagógico da instituição, que havia sido reformulado e enviado para aprovação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre em 2011/1, ainda estava sem resposta no início do segundo semestre do ano de 2011.

Penso ser necessário explicitar que minha escolha de desempenhar a prática docente nessa escola municipal de Porto Alegre se deu, inicialmente, “por acaso”, pautada pelo desejo de ter a companhia da professora titular da turma que foi minha no estágio, nessa minha caminhada. A professora regente da turma, era minha colega de trabalho em outra instituição de ensino, onde ela era docente titular e eu, estagiária. Supunha que essa professora seria de grande valia na minha constituição docente, considerando as observações e trocas efetivadas por nós na outra escola. Tal suposição mostrou-se correta; afinal, as contribuições e marcas deixadas por essa professora na minha formação foram de extrema importância. Aprendi muito com ela, com nossos(as) alunos(as), suas histórias, seus contextos de vida, suas famílias. Aprendi também com a escola, suas rotinas, diferentes profissionais, suas múltiplas concepções e fazeres, tempos e espaços que me fizeram querer saber mais sobre determinadas questões. Foi o cotidiano escolar, a vida que eu percebia nascer diariamente dentro da sala de aula na qual eu era professora estagiária, que me fizeram buscar os caminhos que sigo agora. Foram múltiplas as contribuições das mais diferentes pessoas e situações, mas também as interrogações, os medos, as aflições, os desejos e alegrias que me fizeram querer saber mais sobre essa “tal Escola Cidadã”, tão desconhecida por mim.

Afinal, de onde surgiram os ciclos, que, segundo alguns documentos pedagógicos, buscam respeitar ritmo, tempo e aprendizagens dos(as) alunos(as)? Qual é o significado de “Ciclos de *Formação*”? Qual a diferença entre os ciclos de Porto Alegre e outras organizações curriculares do resto do Brasil?

Esta pesquisa surgiu no cotidiano escolar, situado no tempo da minha prática docente, especialmente, da inquietude que o desconhecimento da proposta curricular me proporcionava. A curiosidade impulsionadora da busca por saber tomou força ainda maior a partir de certas questões, e o (des)conhecimento me fez querer conhecer.

Meu interesse estava pautado em começar a pesquisa buscando entender como iniciaram as discussões que ancoraram o princípio da escola ciclada, através da análise dos modos como se configurou o processo de implantação da chamada Escola Cidadã em Porto Alegre. A análise deveria considerar os diferentes momentos vivenciados no contexto da Rede Municipal desde seu estabelecimento, ou seja, desde a organização até a fixação dos ideais da escola organizada por Ciclos de Formação, mesmo sabendo das impossibilidades de fixação de um ideal. Entendo a importância da reflexão sobre a atual escola ciclada e sobre seus possíveis desdobramentos. A partir de um olhar geral, saliento que percebo ser indispensável a realização de um breve retrospecto histórico da organização das escolas municipais, que, no contexto educacional da cidade de Porto Alegre, têm um caminhar bastante significativo para análise. Penso que, sem a feitura dessa retomada, a pesquisa correria o risco de apresentar-se descontextualizada e superficial como reflexão analítica.

Almejo entender a forma como se organizaram os Ciclos de Formação como proposta de reorientação curricular, atentando para a maneira como atualmente eles estão sendo percebidos por docentes que nele atuam. Trabalho com um recorte de determinado grupo de professoras concursadas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que trabalham no Primeiro Ciclo, considerando narrativas obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas.

2.1 AS TRAJETÓRIAS QUE JUSTIFICAM OPÇÕES...

Nesta seção, estão contidas algumas considerações acerca da ancoragem teórico-metodológica na qual me apoio para a feitura desta pesquisa qualitativa em educação e, ainda, apontamentos sobre as entrevistas realizadas.

O caminho percorrido por mim durante estes oito semestres de graduação mostrou-me a importância de desacomodar o acomodado, de desconfiar das próprias perguntas – que, por vezes, pareciam apontar para respostas prontas – e de suspeitar das “verdades verdadeiras”. No momento de delimitar escolhas, apontar caminhos e realizar grandes decisões, não me abandonou o desejo de saber a respeito do desconhecido... Movida pela inquietação, estabeleço meus quereres e os caminhos que, na busca da efetivação desta pesquisa/reflexão, percorri na oitava etapa do curso de graduação.

Busco ancoragem teórico-metodológica nos pressupostos dos Estudos Culturais, campo que adjetivo como desestabilizador e inquietante, justamente por não apontar uma única forma de construir “o caminho”, “a medida certa”, “o melhor jeito de pesquisar”, fazendo, com isso, a reflexão constante e a relativização do contexto a ser analisado. Essa vertente vai de encontro a binarismos que delimitam ações como certas e erradas, legítimas ou não-legítimas. Portanto, o campo dos Estudos Culturais é a perspectiva que escolhi – ou que me escolheu – para ancorar teoricamente a presente pesquisa.

Esse campo teórico debruça-se sobre a análise das relações que se estabelecem entre cultura, representações, linguagem, identidade e poder. Ao longo do tempo de graduação nesta universidade, percebi a relevância de reflexões e relativizações daquilo que comumente se mostra preestabelecido, pré-dito ou preexistente como verdade considerada legítima, como “verdade verdadeira”.

O questionamento e a problematização do naturalizado dão sentido às nossas práticas cotidianas de professoras pesquisadoras. O termo “professoras pesquisadoras” aqui empregado tem como objetivo chamar a sua atenção, leitor(a), para o caráter investigativo presente – e necessário – no cotidiano escolar e,

principalmente, no fazer pedagógico. Acredito que a professora¹ que, em suas práticas cotidianas com a sua turma, através de seus planejamentos diários e seus projetos, relativiza lugares e verdades e busca fazer da reflexão um elemento disparador de suas aulas é também uma professora pesquisadora. Afinal, ela busca (re)pensar, em alguma medida, a (melhor) forma de ser professora. Esse movimento faz dela uma “professora pesquisadora”, no sentido de querer ver, querer saber aquilo que ainda desconhece. E é justamente nesse sentido de vivência escolar, de cultura escolar, que penso estar o afinamento entre minha pesquisa de conclusão de curso e o campo conceitual dos Estudos Culturais; afinal, ambos qualificam seus objetos de análise como artefatos culturais, ou seja, provenientes de processos múltiplos de constituição e (re)construção social que se dão na cultura. (SILVA, 2009, p.134).

2.2 SOBRE A PERSPECTIVA TEÓRICA

A cultura é feita, nessa perspectiva, de formas de compreender o mundo social, de torná-lo inteligível. Ela está centralmente envolvida na produção de formas de inteligibilidade. A cultura diz respeito, sobretudo, à produção de sentido (SILVA, 1999, p.17).

Intencionalmente, inicio este momento da escrita com uma citação do pesquisador Tomaz Tadeu da Silva, de seu livro intitulado *O currículo como Fetiche*. Meu trabalho de conclusão de graduação carrega, em suas linhas e entrelinhas, a não-neutralidade de minhas escolhas; carrega, pois, as marcas de uma análise que é construída na cultura. Cultura aqui é compreendida como “campo de lutas entre os diferentes grupos sociais em torno da significação”, ou seja, é na cultura que a educação e o currículo são compreendidos como arenas de luta e conflito “em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade” (SILVA,

¹ O gênero feminino aqui empregado deve-se ao fato de haver maioria de mulheres ocupando a função de professoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; por isso, tal forma será usada ao longo deste trabalho.

1999, p.32). Ao decidir analisar como, cultural e historicamente, os Ciclos de Formação estão nas escolas municipais como algo existente e vivido (de diferentes formas) no dia a dia escolar, penso ser imprescindível buscar refletir sobre como se produzem as naturalizações, as formas como os sentidos são constantemente produzidos e disputados na cultura.

O campo de teorização investigativa dos Estudos Culturais teve sua origem por volta dos anos de 1950 na Inglaterra, mais especificamente, no Centro de Estudos Culturais da Universidade de Birmingham. Criticando a compreensão de cultura dominante na literatura britânica, o Centro era impulsionado por questionamentos em torno da polarização da cultura em dominantes e dominados. A partir de uma visão elitista e burguesa, a cultura apresentava-se como “privilegio de um grupo restrito de pessoas: havia uma incompatibilidade fundamental entre cultura e democracia” (SILVA, 2009, p. 131). O Centro de Estudos Culturais problematizava essa concepção de cultura, baseando-se nos estudos de Raymond Williams, Richard Hoggart e E. P. Thompson, tendo sido o primeiro estudo publicado aproximadamente sete anos antes do início do Centro.

Seria a abordagem dada à cultura por esses autores que ofereceria a base teórica para as reflexões travadas inicialmente. A cultura deveria ser entendida “como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano”, não havendo, nessa perspectiva, diferença entre “grandes obras literárias” e as múltiplas maneiras pelas quais grupos humanos resolvem “suas necessidades de sobrevivência” (SILVA, 2009, p. 131). As primeiras pontuações do Centro estavam focadas nas formas culturais urbanas, atentando *a priori* para as chamadas “subculturas”. Segundo Silva (2009), em termos teóricos, o Centro adotou quadros de referência marxistas. Apoiando-se em interpretações de Althusser e Gramsci, deu-se ênfase ao estudo de conceitos como ideologia e hegemonia.

Silva diz que, nos anos de 1980, o Centro de Birmingham iria ceder o lugar de suas teorizações para o pós-estruturalismo, através do estudo de autores como Foucault e Derrida. O campo dos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista, busca a análise reflexiva dos significados existentes, estabelecidos pela e na cultura através dos discursos. Nessa perspectiva, os processos de significação são analisados como incertos e instáveis.

As reflexões possibilitadas pelos Estudos Culturais buscam relativizar aquilo que se apresenta de forma determinista, como algo legítimo e inquestionável (SILVA, 2009). A cultura, a partir dessa perspectiva, é um espaço de intensa e constante disputa em torno de significados, os quais são nela efetivados a partir de relações que se estabelecem entre diferentes grupos sociais, organizadas por conjunturas de poder. Na cultura, são definidas formas de ser e ter.

O conceito de poder aqui empregado é compreendido conforme Andrade (2008, p.94). Entendo, com a autora, que o poder:

[...] tem funcionado como um organizador de sistemas de classificação – sociais, culturais, políticos, econômicos – ajudando a cada um/a a ocupar seus devidos lugares nas representações que estão em jogo.

O poder não possui uma realidade apenas, nem uma única essência. O poder não é algo “unitário e global”; ao contrário, compreende formas “dísparas, heterogêneas”, que se encontram em permanente transformação (MACHADO apud ANDRADE, 2008, p. 94). Entende-se, em suma, que as suas relações são ao mesmo tempo produtoras e reprodutoras dos processos de significação. Os processos de significação e poder estão inteiramente ligados. Tal ideia ajuda a compreender como se constituem/constituíram as representações docentes em torno dos Ciclos.

É justamente com base nessa ótica, sob esse olhar, que defino meu trabalho de conclusão de curso sob uma abordagem cultural e entendo que as formas como vivemos, falamos e, ainda, os modos como cotidianamente (re)inventamos as formas de viver e ser a instituição escola estão imbricados nos sentidos construídos e constantemente reconstruídos cultural e socialmente. Andrade afirma:

somos todos produtos da cultura e, nela, diferentes discursos e práticas sociais são construídas e colocadas em funcionamento através da linguagem. Os sujeitos pesquisadora e pesquisado/a estão presos a uma rede de significados (conflitantes ou não) que são (re)produzidos culturalmente. Nesse sentido, a análise cultural declara explicitamente seus limites, o caráter particular, contingente e provisório dos resultados da sua análise (ANDRADE, 2008, p. 29)

Acredito, assim, que os Ciclos de Formação e as falas do grupo de professoras entrevistadas que viveram e vivem o cotidiano escolar a partir da dinâmica curricular dos ciclos possibilitam uma pesquisa a partir da análise cultural. Acredito que as falas, as narrativas docentes, constroem e também reproduzem representações acerca dos Ciclos de Formação em um contexto social, político e histórico específico. É um processo de produção de significados nunca acabado, nunca completo; ele é construído cotidianamente no interior, e não fora da representação.

Minha análise reflete sobre os motivos que acionam, na fala das professoras, certas afirmações e não outras sobre sua concepção acerca dos Ciclos. Meu interesse de pesquisa pontua-se, portanto, nas representações sobre os Ciclos de Formação visibilizadas nas falas de um grupo de professoras atuantes no primeiro ciclo de formação de uma escola municipal da cidade de Porto Alegre.

Em função desse meu interesse, faz-se necessário discutir neste momento o conceito central para a análise: representação. Esclarece-se que o conceito de representação é compreendido aqui, segundo Stuart Hall (1998), como modo de produção de significados inseridos na cultura, sendo eles produzidos pela linguagem e implicados em relações de poder.

Grupos sociais diferentes e instituições como a escola são representados a partir das significações que se estabelecem no social e na cultura, em sua expressão material como significante. Isso comporta o entendimento de que nossas experiências, aquilo que somos e, neste caso, o que é a escola são construídos nas práticas culturais. A representação abrange, portanto, os sentidos culturais que são inventados e (re)inventados através de sistemas de representação.

Representação é aqui entendida conforme Silva, quando diz:

A representação não é um campo passivo de mero registro ou expressão de significados existentes [...] por meio da representação travam-se batalhas decisivas de criação e de imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder (1999, p.47).

Compreende-se que as representações contidas nas falas das docentes entrevistadas são noções estabelecidas de acordo com parâmetros considerados válidos e legítimos, estabelecidos por relações de poder.

Cabe destacar, ainda, que as representações não são imutáveis, ou seja, elas variam em relação ao contexto histórico e social, carregando os traços de onde são circundantes – no caso desta pesquisa, da escola de ensino fundamental ciclada.

2.3 SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Em um primeiro momento, a pesquisa objetivava conhecer qual concepção de currículo o grupo de professoras possuía, bem como entender de que forma se deu o processo de implementação dos Ciclos de Formação na visão desse mesmo grupo de professoras. Porém, com o passar do tempo e o maior contato com as professoras entrevistadas, suas respostas e declarações foram transformando o interesse de reflexão.

Penso que o anseio inicial em saber que concepção de currículo as professoras possuíam se deu pelo interesse que passei a ter pela temática no período da graduação. Confesso que me trazia bastante inquietude ouvir algumas colegas que já trabalhavam em escolas como professoras afirmarem ter de fazer algumas coisas profissionalmente porque estas constavam “no currículo” ou sentir-se “amarradas” pelo currículo. O entendimento de que o currículo não passava de uma listagem de conteúdos que, de forma imposta, nos cabia seguir – ou melhor, vencer – deixava-me profundamente incomodada. Refletir sobre o currículo e as diferentes vertentes e concepções sobre ele sempre me instigou bastante, assim como, de certa forma, saber o que as docentes pensam sobre currículo. Porém, ao escutar as professoras entrevistadas, notei que elas traziam elementos extremamente interessantes em suas falas para reflexão sobre os Ciclos de Formação. Os Ciclos de Formação, afinal, eram meu eixo disparador na investigação e, realmente, a temática com a qual eu desejava ter maior intimidade, ainda que breve, em função do curto espaço de tempo para o estudo.

Visto o meu objetivo central neste trabalho, esclareço que a pesquisa realizada é de cunho qualitativo. Assim, busquei maior profundidade e detalhamento à análise dos dados, com maior descrição e reflexão das situações de relevância para o trabalho, como apontam Lüdke e André (1986), procurando dar visibilidade aos múltiplos olhares encontrados em campo.

Meu campo foi a escola com a qual eu já tinha certa proximidade em função de meu estágio obrigatório. Portanto, a entrada deu-se de forma tranquila. Foi bastante agradável voltar a um lugar que me trouxe tantas alegrias e desafios, auxiliando-me na constituição das minhas formas de ser professora. Conversei com a Equipe Diretiva da Escola, expliquei a situação da pesquisa e minhas vontades iniciais e obtive resposta afirmativa quanto à participação de professores(as) da escola. No caso específico da minha pesquisa, a entrevista individual semiestruturada foi o recurso mote. Nas entrevistas, busquei atentar para as narrativas² docentes, explorando e desdobrando as respostas iniciais. As entrevistas foram percebidas por mim como a forma mais eficaz para a obtenção e construção do material empírico necessário para meu trabalho; combinadas com a observação, ajudaram-me a ter um contato mais estreito com aquilo que buscava estudar. As observações foram registradas em um diário de campo.

Ponto que o processo de construção da presente pesquisa aponta a utilização de princípios norteadores que embasam a metodologia da pesquisa qualitativa, visto que levam em consideração os múltiplos aspectos circundantes da investigação. Lida-se, assim, com interpretações das realidades sociais, utilizando-se ferramentas bastante difundidas nessa vertente, como, por exemplo, entrevistas, observações e diário de campo como documento de análise.

Desde o trabalho de estruturação das perguntas até o momento da entrevista em si, a preocupação da entrevista semiestruturada acompanhou-me. Procurei elaborar perguntas que não deixassem a entrevista acabar antes de obter informações pertinentes que me permitissem responder minha questão de pesquisa. Tentei evitar questões que me fornecessem respostas demasiadamente simplórias,

² Neste trabalho, o sentido de narrativa é utilizado tal qual ao dicionário no definir narração: Ato de narrar. O que se narra. Parte do discurso em que se expõem os fatos que lhe servem de tema. In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2011, <http://www.priberam.pt/DLPO/DLPO.ASPX?pal=narração> [consultado em 2011-12-01].

como “sim” e “não”, e elaborar perguntas que pudessem ajudar o entrevistado a sentir-se autorizado a falar, a expor-se. Tal tarefa foi encarada com bastante seriedade e, ainda, desejo de que as entrevistas fluíssem, sem haver uma estruturação extremamente rígida, porém, com elaboração e preparação prévia e domínio das perguntas a serem feitas por mim, aluna-pesquisadora.

As entrevistas realizadas situam-se na modalidade de entrevista semiestruturada, que, segundo Menga Lüdke e Marli E. D. A. André, “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (1986, p. 34). No decorrer das entrevistas, fui adaptando, dando mais ênfase a algumas situações trazidas pelas entrevistadas, buscando fazer da entrevista uma longa fonte de informações para o trabalho posterior. A entrevista, segundo Arfuch (apud ANDRADE, 2008, p. 44), exige do(a) entrevistador(a) a habilidade de

apresentar com clareza as perguntas, reperguntar, retomar algum tema ou questão que ficou pendente [...] fazer avançar o diálogo, anular o silêncio, aproveitar elementos inesperados, porém relevantes, dar um giro radical se for necessário (1995, p. 49).

Todas as entrevistas foram realizadas com base no roteiro elaborado previamente, porém, a flexibilidade foi grande em suas realizações. Cada entrevista realizada na escola teve a sua peculiaridade e foi marcada de acordo com as possibilidades de cada professora.

Para Lüdke e André, a entrevista requer cuidados específicos e, em primeira instância, respeito ao(à) entrevistado(a). Tal respeito deve envolver “desde um local e horário marcado e cumprido de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso” (1986, p.35). Assim, as entrevistas realizadas tendo como finalidade responder a pergunta de pesquisa deste trabalho de finalização de graduação desenvolveram-se em lugares distintos, tendo sido realizadas na própria sala de aula onde a professora lecionava, na sala da coordenação pedagógica da escola ou na sala dos professores.

Foram realizadas quatro entrevistas, em dias e com professoras diferentes. As entrevistas foram precedidas de observações de variadas situações: a professora

com sua turma em sala de aula ou no pátio, ou fazendo algum encaminhamento no setor administrativo, como a busca de cópias de atividades na sala de reprografia da escola, por exemplo. A escolha das professoras entrevistadas foi basicamente estabelecida a partir de critérios de tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino. Eu buscava professoras que tivessem vivenciado de forma direta ou indireta o processo de reorganização curricular das escolas municipais em Ciclos de Formação, não necessariamente na escola atual de atuação. Todas as professoras selecionadas para entrevista possuem formação de nível de graduação; em sua maioria, a escolaridade compreende pós-graduação em nível de especialização. Todas as entrevistadas têm vinte anos ou mais de atuação na Rede Pública Municipal. É necessário salientar que, ao longo deste trabalho, as docentes serão chamadas por nomes fictícios.

Em princípio, a sala de aula onde a professora ministra suas aulas pode parecer um local inadequado para a realização das entrevistas, mas acredito ser de extrema importância salientar esse local de realização. As professoras não poderiam ausentar-se de suas salas para a realização das entrevistas por não conseguirem deixar suas turmas sob a orientação de outra pessoa. Penso que essa situação ilustra a realidade cotidiana do professorado – se faz tudo ao mesmo tempo e um pouco de tudo. Atende-se os(as) alunos(as), alguém do setor administrativo que vem fazer alguma pergunta ou solicitação, um(a) colega que vem pedir um material emprestado e, neste caso, uma pesquisadora iniciante em nível de conclusão de graduação.

Nos dias disponibilizados para a realização de duas das entrevistas, as professoras não conseguiram sair de suas salas para responder as perguntas, e as entrevistas foram feitas durante as aulas. Uma ocorreu durante a “revisão de conteúdos”, e outra foi feita em um momento de “brinquedo livre”. Outras duas entrevistas foram realizadas em salas diferentes: na sala da Coordenação Pedagógica e na dos Professores. Isso significou que não havia interrupções, fosse por falta de pessoal para ficar com uma turma do 2º ciclo, ou por chamamentos para realização de encaminhamentos de recursos para sala de aula.

Fui à escola algumas vezes e, por uma vez, não consegui realizar a entrevista no dia marcado em função de demandas recorrentes do dia, porém, em outras situações, fui “encaixada” entre as demandas. Os registros foram feitos por meio de

gravações, entretanto, em uma delas, o gravador deu lugar ao papel e à caneta, devido a problemas técnicas no aparelho. Nessa entrevista, percebi a dificuldade de escrever/anotar o dito pela entrevistada e ainda prestar atenção nas suas falas. Foi uma tarefa bastante árdua e complexa, afinal, o medo de perder alguma informação e não prestar a devida atenção a alguma afirmação circundou a entrevista em todos os seus momentos. Notei que as professoras discorreram com bastante facilidade sobre a temática abordada nas entrevistas, acredito que por tratar-se de um assunto bastante familiar em suas vivências.

Outro ponto bastante importante da realização das entrevistas foi a escuta atenta de minha parte às respostas das entrevistadas, fato que exigiu grande atenção e sensibilidade; pautei-me também no estímulo ao fluxo “natural” das respostas, mesmo não havendo a garantia de sua existência. Busquei não forçar respostas e, sim, garantir a confiança da entrevistada para colocar-se, dar sua opinião na entrevista.

As participantes das entrevistas tiveram esclarecimentos sobre a pesquisa antes de a entrevista iniciar, os quais foram dados oralmente e também de forma escrita, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I), assinado pelas pessoas envolvidas nesta pesquisa. Os dados das professoras são preservados ao longo deste trabalho, e não será identificada a escola de atuação das participantes. Durante as análises, silêncios, risos, sorrisos e inquietações foram percebidos por mim como textos e analisados também como significantes do que foi narrado, assim como as respostas orais fornecidas a mim nesta nova função, de interlocutora. Essa experiência foi realmente estimulante, e a preocupação de não perder nenhum elemento das entrevistas caminhou comigo durante o trajeto das entrevistas. Durante os momentos de entrevista, não busquei seguir apenas o roteiro de perguntas, mas também explorar os elementos trazidos pelas professoras em suas falas.

A transcrição das entrevistas, por sua vez, concretizou uma difícil e cansativa etapa desta pesquisa, sendo necessário tempo bastante significativo para sua estruturação. A transcrição, além de árdua, é uma tarefa produtiva para a análise; ao ouvir novamente as entrevistas realizadas, foi possível refletir sobre as perguntas e suas respostas, trazendo até mesmo a vontade de ter feito mais perguntas sobre um

determinado tema, por exemplo. A reflexão sobre o realizado aponta novos caminhos constantemente.

As entrevistadas, ao serem interrogadas a respeito da possibilidade de gravação das entrevistas, ao mesmo tempo em que demonstraram tranquilidade, falaram em tom de brincadeira que, então, seria exigida uma postura mais “séria”, formal. Esse fato me fez refletir sobre o caráter da gravação da entrevista, como se fosse necessário dar mais importância à informação dada, pois ela ficará para a posteridade. É como se, a partir disso, a pesquisa tomasse certa concretude e considerável formalidade acadêmica, o que mostra que não há neutralidade ou naturalidade no pesquisar, nem de parte do(a) entrevistador(a), nem de parte do(a) entrevistado(a).

Assim, fragmentos das observações realizadas ainda durante o tempo que compreendeu minha estada na escola para a realização das entrevistas, elementos construídos com base nas entrevistas e análises de documentos, como, por exemplo, do *Caderno 9*, publicado pela SMED/POA, artigos acerca da temática dos Ciclos de Formação e escritos provenientes da vertente pós-estruturalista darão o “tom” deste trabalho, encaminhando as formas de análise e reflexão nele contidas.

As observações realizadas buscaram focalizar as rotinas da escola, bem como do corpo docente entrevistado, e foram registradas em um diário de campo. Afinando meu olhar, busquei considerar situações que, em certa medida, acreditava eu na época, me dariam indícios de análise da escola ciclada. Acompanhei as professoras em atividades nos períodos de aula e busquei alguns materiais no acervo da escola. Minha estada na escola abrangeu uma semana. Percebi que as entrevistas me trariam elementos suficientes de análise e resolvi usá-las como recurso.

Vale esclarecer que o *Caderno 9* faz parte da série de Cadernos Pedagógicos, publicados pela Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal de Porto Alegre – RS. Com o total de 95 páginas em sua 3ª edição (1996), está organizado em três grandes eixos, que compreendem conceitos chave para o entendimento da escola por Ciclos de Formação até predisposições mais organizacionais.

A seguir, o(a) leitor(a) terá a análise realizada sob o meu olhar, na busca da articulação entre elementos empíricos (entrevistas, Ciclos de Formação e representação) e o referencial teórico aqui adotado.

3 DAS EXPERIÊNCIAS SOBRE OS CICLOS: *RETOMANDO PARA ENTENDER...*

Buscando apropriar-me de aspectos políticos e pedagógicos organizadores da chamada Escola Cidadã, através de pesquisas e análises de produções escritas acerca da temática, inicio minhas reflexões. Trago como fios condutores desta reflexão acerca da escola organizada por ciclos de formação no município de Porto Alegre, enfocando sua implantação, as produções de Andréa Rosana Fetzner (2009), José Clóvis de Azevedo (2000) e Maria Luisa Merino Xavier (2004).

Inicialmente, por sugestão de minha professora orientadora de estágio curricular obrigatório, Dra. Maria Luisa M. Xavier, realizei a leitura de um artigo de sua autoria que me ajudou a entender a historicidade desse movimento de transformação, bem como a situar os acontecimentos em seu tempo histórico, possibilitando um olhar mais contextualizado e embasado para a temática que estava começando a interessar-me. Passado o tempo de estágio e iniciado o semestre que compreende a escrita do presente Trabalho de Conclusão de Curso, retomei a leitura do referido artigo e também de alguns outros escritos sobre os Ciclos de Formação, dos quais destaco os dos dois outros autores citados acima.

Afirmo que resolvi destacar para justamente evidenciar a palavra “destacar”. Essa palavra, de certa forma, consegue traduzir e ilustrar para mim o caráter de arbitrariedade que está contido em uma pesquisa, onde temos que escolher uns(umas) em detrimento de outros(as) autores(as). Como pesquisadora iniciante de determinada temática, escolho, desde o início, o que julgo ser importante “estar ali e não aqui”, fazer parte de um determinado momento da pesquisa, e não de outro ou, ainda, não fazer...

Desejo deixar aqui registrada esta minha aprendizagem, que se evidencia e se constrói durante a escrita deste trabalho, aprendizagem que não é indolor, mas que está sendo percebida por mim como necessária. Necessária por ser função de quem tem como objetivo pesquisar. É necessário tentar, saber e conseguir escolher, elencar, priorizar elementos para análise. O tempo não me permite dar conta de tudo; o tempo da pesquisa exige que eu decida sobre seus caminhos previamente, por mais provisórios que eles sejam. São escolhas realmente difíceis, porém indispensáveis. Difícil função essa do(a) pesquisador(a), difícil e instigante essa

função do pesquisar! Deixo tais reflexões expressas neste momento por perceber quão grandioso é o exercício de elencar, definir, destacar, evidenciar, escolher – não sem sofrimento – o que usarei nestes escritos, que são mais que um simples trabalho de conclusão de curso – diria que são, sim, de iniciação no campo da prática da pesquisa em Educação.

O que tento neste momento que segue, onde estão contidas minhas reflexões iniciais, é, ainda que de modo breve, situar historicamente o processo de implantação da Escola Cidadã de Porto Alegre/Rio Grande do Sul (RS).

3.1 NA PORTO ALEGRE DE 1989, EU AINDA NÃO EXISTIA, MAS A GESTÃO DO PT ESTAVA NASCENDO NA CIDADE...

Após a realização de leituras sobre a Escola Cidadã, percebo que não há como falar dela sem trazer algumas considerações sobre o percurso realizado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, tendo seu princípio ainda no ano de 1989. No subtítulo destas reflexões, destaco que, na capital do estado do Rio Grande do Sul, a cidade de Porto Alegre de 1989, eu ainda não existia (nasci em 1990, hoje tenho 21 anos). Faço tal consideração para dizer que não vivenciei a Porto Alegre anteriormente à gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), mas que entendo que a Porto Alegre que conheço hoje carrega marcas de gestões de partidos políticos de antes de 1989, bem como daqueles que vieram depois da gestão popular; entretanto, carrega profundas marcas das gestões do Partido dos Trabalhadores, principalmente com a implantação do Orçamento Participativo (OP). O projeto Escola Cidadã, base das escolas municipais hoje existentes, seria a concretização educacional das concepções políticas e pedagógicas estabelecidas na época em que eu ainda era professora apenas de minhas bonecas e amigas...

A reorganização curricular da época manifestava o desejo de transformação e rompimento com a organização de escola compreendida como homogeneizante, onde “todos aprendem tudo ao mesmo tempo, com o mesmo tempo”. Entretanto, percebo o Projeto como não tão novo assim, embora, em termos de tempo histórico, possa parecer que sim. Não se acredita na existência de algo novo, pura e simplesmente. O novo não advém do nada; não consiste, necessariamente, no

abandono do velho, como se o “velho” não valesse mais e o novo, de forma salvacionista, trouxesse consigo “a” nova maneira, aquela necessária e certa de organizar a escola e de fazer educação. O exposto a seguir é a retrospectiva histórica, que, segundo autores, demonstra transformações significativas nas estruturas sociais e, mais que isso, nas estruturas políticas, econômicas e culturais, que afetaram as estruturas vividas em educação em Porto Alegre.

O Partido dos Trabalhadores assume a gestão da capital do Estado do Rio Grande do Sul em 1989, tendo como prefeito Olívio Dutra, com “uma proposta de gestão popular e de implementação de uma administração diferenciada das que vinham sendo propostas, até então, pelos demais partidos políticos”, conforme Xavier (2004, p. 167). O PT buscava implementar alternativas viáveis e democráticas para que, por meio da participação popular, os cidadãos vivenciassem tomadas de decisões sobre os caminhos a serem escolhidos para a cidade, visando a tornar a cidade efetivamente pertencente à população. A prática de participação dos sujeitos na construção, implementação e fiscalização das políticas públicas ia de encontro ao que já havia sido vivido tradicionalmente em termos de governo municipal.

O Orçamento Participativo, por exemplo, apresentava-se como instrumento de profunda significação, e era/é por meio dele que se efetivam decisões emergentes da população sobre suas necessidades e os investimentos a serem efetivados na cidade. Tomando as divisões geográficas da cidade, foi organizado em 16 regiões, com cinco plenárias temáticas.

Segundo Fetzner (2009), o Orçamento Participativo teria possibilitado, por meio do exercício político, o exercício da cidadania; através dele, iniciaram-se discussões coletivas de problemas oriundos das comunidades. As comunidades construía suas próprias articulações, e, por conseguinte, problemas que anteriormente se mostravam individuais passaram a constituir-se como problemas em contexto com as necessidades coletivas.

3.2 IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

No âmbito do trabalho educacional desenvolvido na época, estavam presentes as Políticas Públicas que se mostravam ferrenhas defensoras da democratização e da construção da cidadania por meio da Educação. Para Maria Beatriz Pauperio Titton, as:

Políticas públicas distribuem para toda a cidade a responsabilidade da educação de seus cidadãos, incentivando e patrocinando parcerias das escolas e da SMED com os diversos equipamentos públicos, com instituições de pesquisa, com organizações não governamentais, com associações de moradores e de profissionais. São formuladas políticas de educação para o trânsito, para a saúde, para a cultura, para o lazer, para a conservação do ambiente, para a administração de recursos públicos, para a participação popular – políticas que, mesmo sem tirar da escola a centralidade do processo, buscam recuperá-la e qualificá-la como lugar de valorização, produção e socialização de conhecimentos universais singulares, estes próprios e constitutivos dos diferentes grupos que compõem a cidade (2004, p.114).

As políticas tinham como objetivo o rompimento de relações autoritárias vigentes. Tais propostas visavam a dar conta da democratização do ensino, elaboração de propostas pedagógicas para as classes populares, democratização das relações institucionais e participação popular.

No início da gestão, a Secretaria Municipal de Educação (SEC) foi comandada pela professora Esther Pillar Grossi, tendo os conceitos educacionais embasados teoricamente nas concepções construtivistas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que se pautavam nos estudos piagetianos. Destaca-se, nessa primeira gestão, o objetivo principal de diminuir em grande número o analfabetismo funcional, a evasão e a repetência ao final das primeiras séries do ensino que hoje chamamos fundamental, antes nomeado primeiro grau. O sucesso durante o primeiro ano, nessa etapa da escolarização, era encarado como garantidor de permanência na escola, além de favorecer a abertura de novas vagas e a “intensificação de ações que eram configuradas como capazes de promover a cidadania” (Xavier, 2004 p. 168).

Durante a primeira gestão, houve algumas ações importantes, como a abertura de Escolas Infantis (para atendimento de crianças de zero a seis anos), o oferecimento do Serviço de Educação de Jovens e Adultos, naquele momento chamado de SEJA, a expansão do atendimento do ensino regular e discussões em torno da proposta pedagógica vigente. Os autores estudados apontam que, durante a primeira gestão do Partido dos Trabalhadores, no âmbito educacional, algumas ações configuraram mudanças no cenário da época, como, por exemplo, a grande ênfase na formação continuada de professores(as) por meio do estudo das teorias do construtivismo, aumento salarial dos docentes e melhorias físicas na rede escolar. “A criação de mecanismos e de espaços de participação iniciou-se na segunda gestão, a transformação da escola estatal municipal em uma escola pública municipal” (Azevedo, 2000, p.10). Com um processo mais efetivo de democratização em âmbito educacional, era necessário substituir a escola municipal que vinha sendo apresentada para a população; a escola mostrava-se hegemônica por valores e interesses privados, e era importante valorizar interesses de seus “verdadeiros” usuários.

Nas escolas, os Conselhos Escolares – órgãos máximos de deliberação das escolas municipais – constituíram fortes canais de decisões e criações coletivas. Foi implantado nesse momento o Conselho Municipal de Educação, sendo também reestruturada a Secretaria Municipal de Educação e estabelecida a eleição direta de diretores e vice-diretores. No caso da eleição, destaca-se que os votos de professores(as), funcionários(as), pais e alunos(as) eram paritários. Foi também realizado o Congresso Constituinte Escolar.

O projeto Escola Cidadã, sendo um desdobramento em educação do projeto Cidade Constituinte, projeto macro da Administração Popular, carregava fundamentos comuns com esta. A democratização da escola era buscada através de três linhas básicas: a gestão, o acesso à escola e ao conhecimento. Chamam a atenção, na Escola Cidadã, o princípio da inclusão escolar e o sucesso escolar como objetivo de todo e qualquer ato educativo.

O projeto Constituinte Escolar foi o espaço onde foram construídos os princípios que até hoje norteiam todo o funcionamento das escolas municipais de Porto Alegre. Os princípios estabelecidos posteriormente no Congresso Constituinte Escolar foram formulados por meio do envolvimento de pais, professores(as),

alunos(as) e funcionários(as) das escolas após períodos de estudos e debates, quando se procurou entender que escola se tinha e que escola se queria. Passaram a ser definidas orientações acerca da gestão democrática e princípios de convivência escolar, avaliação e currículo. Esse processo fora iniciado já na segunda gestão da Administração Popular, quando pais e responsáveis, alunos(as), professores(as) e funcionários(as) em cada realidade de escola discutiam quatro eixos básicos: gestão, currículo, avaliação e convivência escolar.

No ano de 1994, durante reuniões realizadas em menores grupos (em cada escola, eram organizados grupos), foram eleitos representantes para as reuniões posteriores, as reuniões regionais. Nestas, com base nos estudos, discussões e dados levantados por cada escola em sua realidade, foram elaborados os princípios da Escola Cidadã.

Durante uma das entrevistas realizadas, perguntei para a professora Elisabeth, inicialmente professora de uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), atuante em EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) desde 2005, sobre suas lembranças de discussões realizadas no tempo de implantação da Escola Cidadã e, por conseguinte, do currículo por Ciclos de Formação. A professora, por nessa data ainda fazer parte do coletivo de professores(as) de uma EMEI, afirmou ter escutado que a posição da escola da qual faz parte hoje, frente à organização ciclada, era de certa resistência. Acreditava-se que se faziam necessárias maiores discussões sobre a proposta, e algumas pessoas mostravam-se contrárias à proposta dos ciclos, principalmente a Direção da escola, nessa época. Ao ser indagada sobre sua posição pessoal, a professora respondeu que, no início, apesar de não ter uma posição muito firme sobre o assunto, se mostrava “um pouco” contrária à proposta, pontuando suas desconfianças e análise pessoal sobre a questão da não-reprovação. A professora Elisabeth salientou a existência de uma considerável preocupação referente à inexistência de reprovação na escola organizada por ciclos. Certos(as) professores(as) percebiam a não-existência de reprovação como uma possibilidade de o ensino enfraquecer e “virar um oba-oba”, segundo a entrevistada.

A entrevistada afirmou que, na EMEI, não havia muitas discussões sobre a questão da reorganização curricular. Reflito, a partir de um recorte feito da fala dessa professora, sobre o quanto tínhamos/temos arraigada culturalmente a

organização da escola seriada, até mesmo para uma professora de Educação Infantil, nível de ensino que tem sua organização estruturada, pode-se dizer, em ciclos. Segundo Maria Carmem Silveira Barbosa (2004), pode ser observada uma organização ciclada na Educação Infantil pela denominação carregada nos nomes dos grupos: “Berçário I e II”, “Maternal I e II”, por exemplo. Essa denominação indica que os blocos da Educação Infantil são percebidos sob uma ligação de um ano após o outro, possibilitando uma visão mais flexibilizada da criança, seja “sobre a aprendizagem, sobre a educadora e sobre a proposta pedagógica” da escola (Barbosa, 2004, p.68). A organização já existente na Educação Infantil permite-nos a reflexão de que a concepção de avaliação seriada acompanha a escola culturalmente, até mesmo para quem vive ou viveu em um contexto de avaliação mais processual, entendida, segundo o *Caderno 9*, como:

[...] contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, cujas informações ali expressas propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo no ciclo e mesmo na escola no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem (SMED, 1996, p. 28).

Ao ser indagada sobre organização dos espaços e tempos da escola por Ciclos de Formação, Elisabeth disse que primeiramente era contrária, movida pela preocupação maior da não-reprovação, por exemplo. As séries do Ensino Fundamental dão a impressão de uma etapa que se encerra anualmente, e era também de encontro a isso que os ciclos visavam a encaminhar-se. Os ciclos visavam/visam a um rompimento com pressupostos arraigados na cultura da seriação, da repetência, da avaliação por classificação e do currículo engessado.

Especificamente no processo da escola ciclada, retoma-se que, no mês de junho do ano de 1995, foi realizado o Congresso Constituinte Escolar, o qual contou com a presença de todos os segmentos da comunidade escolar e quase todas as escolas da rede municipal, exceto duas escolas que optaram por não participar. Foram discutidos, construídos e aprovados princípios e diretrizes referentes ao

processo de organização e funcionamento da escola que estava nascendo, a Escola Cidadã. Segundo Xavier (2004, p. 170):

O compromisso com essa organização resultou na reestruturação curricular e na reorganização do ensino intitulada Ciclos de Formação em substituição à tradicional organização da escola seriada. A proposta redefiniu os tempos e os espaços escolares, criando a possibilidade de respeitar, mas também de interferir, nos ritmos e nos tempos de aprendizagem do estudante. Sintetizou-se uma nova consignação: Escola Cidadã: Aprendizagem para todos.

Segundo os autores enfatizados nesta retomada histórica, no Congresso Constituinte, foram discutidas, construídas e aprovadas bases éticas, políticas, pedagógicas e filosóficas de organização e funcionamento que as escolas municipais passariam a adotar. Alguns dos princípios e concepções foram discutidos, construídos e legitimados em ocasião do Congresso Constituinte, passando a nortear os fazeres nas escolas municipais.

Essas concepções visavam à criação de novos espaços e tempos da escola; buscavam-se redefinições na organização da escola tradicional, organizada de forma seriada. Com isso, passava-se a organizar o ensino nas EMEFs em três grandes ciclos, de três anos cada um. Tais ciclos são correspondentes as três fases do desenvolvimento do ser humano que compreendem o ensino fundamental: infância, pré-adolescência e adolescência.

Conforme consta nos escritos da revista *Paixão de Aprender*, a primeira escola da Rede a implementar o processo de reorganização da escola através dos Ciclos de Formação foi a Escola Monte Cristo, ainda em caráter experimental. Segundo Maria da Graça da Silva Schmitt, “cinco meses antes de a escola iniciar formalmente as atividades, os professores reúnem-se para tomar as primeiras iniciativas de organização do espaço e do ensino” (1995, p. 7). Por seu processo de implementação dos Ciclos de Formação, que contou com grande participação de pais, professores(as) e funcionários(as), a escola institui-se como referência para as demais escolas da Rede. Escritos sobre a construção da proposta apontam autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Pistrak, Paulo Freire e outros como contribuintes para sua construção teórica da mesa.

Assim sendo, para os autores Azevedo e Fetzner, a segunda gestão da Administração Popular foi um momento em que se visou a diagnosticar, formular e criar instrumentos, espaços e participação no projeto Escola Cidadã. Foi um tempo de experienciar a superação da antiga escola, “velha escola taylorista-fordista pela alternativa da escola que busca garantir a aprendizagem para todos” (Azevedo, 2000 p. 21). Ainda para o autor, já na terceira gestão, deu-se a fase da implementação de forma gradual da proposta criada anteriormente a partir das discussões coletivas. O planejamento configurou-se em instrumento vivo, não mais meramente burocrático, sendo estabelecidas metas que deveriam ser cumpridas até o ano 2000. Buscando a garantia da aprendizagem para todos, eixo norteador da escola, começaram a desenhar-se, em cada realidade escolar, novos jeitos de ser/estar na escola, e a comunidade passou a contribuir para a construção de mudanças no caminho do desejar e buscar a democracia e participação popular também em âmbito educacional. O processo de participação e democratização da escola apresentava-se como meio e fim, conforme Azevedo.

Segundo Fetzner, em Porto Alegre, a proposta de Ciclos de Formação era um projeto pertencente a um grande movimento de inclusão social, sendo a escola um elemento em potencial para tal. Essa visão ia de encontro a concepções verbalizadas por docentes de outras localidades onde também existia o desejo de organização escolar por ciclos, que eram percebidos, algumas vezes, como possível desqualificação do ensino e aprendizagem da escola que teria o atendimento direcionado à população pobre. Especificamente, para as professoras entrevistadas nesta pesquisa de conclusão de curso, essa preocupação mostrou-se presente. Na realidade pesquisada por Fetzner (2009), a cidade de Porto Alegre destaca-se em pontos importantes da proposta de Ciclos de Formação, como:

- “- A participação escolar na implementação da proposta;
- *Complexos temáticos* enquanto proposta de orientação da organização do ensino e a pesquisa socioantropológica como caminho para tal;
- E, em campo geral, pouca resistência à proposta de reorganização da escola” (FETZNER, 2009 p. 16).

Ponto de bastante importância no âmbito educacional, que foi citado durante as entrevistas realizadas por mim e que trago para discussão neste momento, é o modo de organização do conteúdo escolar da escola ciclada por *complexos*

temáticos. Isso se daria a partir de uma pesquisa socioantropológica, que, segundo a proposta inicial dos ciclos de formação, seria realizada na comunidade, “onde são buscadas questões problemas reveladoras da contradição entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade” (KRUG, 2001, p.17), reunindo-se representantes discentes, docentes e da comunidade para discutir o eixo central das práticas e conhecimentos a serem abordados no ciclo e em cada ano ciclo.

Ao ser indagada sobre a pesquisa socioantropológica, a professora Carolina manifestou que ela foi feita, mas que depois a proposta foi se perdendo. Segundo a professora, naquele momento, foi um movimento interessante para conhecer a comunidade e sua realidade, mas hoje em dia é uma prática esquecida. Tal afirmativa me fez pensar sobre a proposta ciclada e seus desdobramentos previstos, que também apontam para a possibilidade de estarem se tornando “prática esquecida”, parafraseando a professora entrevistada. Essa informação permeou também as falas de outras professoras entrevistadas.

A organização da escola por Ciclos de Formação, onde os(as) estudantes não são mais agrupados(as) puramente por um “pretense conhecimento anterior adquirido”, e sim por sua idade aproximada, considerando que tenham potencialidades e características individuais, que são apresentadas nas diferentes fases da vida (infância, pré-adolescência e adolescência), demonstra a crença na possibilidade de o(a) estudante ingressar em uma turma inicialmente e permanecer com ela até a conclusão do ensino fundamental. Tal ação também caminha no desejo da “inclusão escolar” não apenas pelo viés da deficiência.

4 DAS ESCUTAS E DA PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

4.1 CURRÍCULO(S)

Ao trazer anteriormente para esta discussão, de maneira bastante intencional, a expressão “currículo engessado”, afirmo acreditar que exista muito em nós, ainda hoje, das marcas deixadas pelas noções de currículos pautadas nas teorias tradicionais e críticas. Entendo que não se pode realizar qualquer discussão que pretenda problematizar organizações curriculares sem se ter ao menos noções desses diferentes tempos em teorizações sobre currículo. Os Ciclos de Formação, bem como suas representações atuais, no meu entender, não estão, de forma alguma, desvinculados das discussões sobre currículo(s); estão, ainda, marcados por eles, e é por essa razão que trago algumas colocações sobre currículo em diferentes tempos. Saliento não me interessar, neste trabalho, abordar a temática do currículo sob um prisma que dê, em alguma medida, a impressão de que uma perspectiva se sobrepõe a outras. Afinal, acredito que os diferentes pensamentos acerca da temática existentes nas teorias críticas, pós-críticas ou tradicionais não são capazes de sobrepor uns aos outros, colocando-se como “a” teoria ou, ainda, como a abordagem “verdadeira”.

O que busco aqui, mesmo que de forma breve, é estabelecer, inspirada nos escritos de Tomaz Tadeu da Silva (1999), pontos importantes para a reflexão de cada vertente curricular, possibilitando a ponderação e a análise do currículo que falamos/vivemos/produzimos hoje. A teoria tradicional em currículo está conectada aos processos de industrialização, em que notoriamente a administração educativa procurava se fazer presente, na busca de tornar cada vez mais racional o processo de construção, desenvolvimento e testagem dos currículos. Intensifica-se, assim, a massificação escolar, como podemos conferir nos escritos realizados por Bobbitt (*The Curriculum*, 1918). O currículo das teorias tradicionais procurava aproximar a escola da fábrica, elegendo a produção como elemento central, já que os sujeitos estariam sendo preparados para ocupar espaços na produção fabril. Eficiência,

ensino, aprendizagem, objetivos e didática são alguns dos conceitos enfocados nessa perspectiva de currículo (SILVA, 1999).

Por sua vez, as teorias críticas – bem como as pós-estruturalistas – passaram a discutir o currículo, refletindo sobre sua organização e sobre o poder que estava subjacente aos arranjos curriculares, embora os dois tipos de teorias compreendam o poder de formas distintas. É especificamente esse viés que alicerça as indagações das teorias críticas: os porquês das hierarquizações dos saberes, baseados em ideários de classe social. Teóricos como Bourdieu e Althusser – referidos como teóricos reprodutivistas por alguns – auxiliam na construção do pensamento de conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, classe social, capitalismo, conscientização...

Conforme foi afirmado anteriormente, penso que existam grandes marcas deixadas pelas teorias tradicionais e críticas no que atualmente se apresenta como significações de currículo. Como também já foi dito, não acredito que uma teoria se sobreponha a outra, que uma seja mais “legítima” ou mais “verdadeira” que outra; penso, isso sim, que todas estabelecem pontos de divergência e/ou de convergência. Entretanto, não aprofundarei a análise em cada uma dessas vertentes em virtude do pouco tempo e espaço para análise. Afirmando somente que as noções por elas deixadas constituíram e fazem pensar no currículo sobre o qual desejo refletir e que se deseja – acredito – construir, currículo esse pautado nos múltiplos deslocamentos contemporâneos, presentes no pensamento pós-estruturalista, na análise cultural do currículo.

Faz-se necessário, entretanto, esclarecer ao/à leitor(a) sob qual prisma de currículo falo. Entendo, pois, currículo a partir de perspectivas contemporâneas que ampliam a visão tradicional para algumas outras instâncias. Atualmente, conforme aponta Sandra Mara Corazza, “mudaram as condições sociais, os espaços, as relações, as identidades, as racionalidades, as culturas. E mudamos nós...” (2002, p. 46). A autora situa nossos tempos de atuação como educadores como tempos pós-modernos, também “tempo de desafio da diferença pura” (2002, p. 46). Concordo com a autora por acreditar que vivemos em tempos em que a diferença se manifesta na “diferença da diferença”, ou seja, as ditas identidades diferentes são “diferentes em si – mesmos, essencialmente outros, não idênticos, outros-diversos” (2002, p. 46). A autora aponta, ainda, a necessidade de percebermos a diferença pura, sendo

esta “a principal argila de nosso trabalho pedagógico e curricular” (idem, p. 47), sob pena de que, se isso não acontecer, estaremos desenvolvendo nossa atividade educativa em um descompasso com o tempo em que vivemos.

Baseada nessa abordagem, percebo que o currículo não é um espaço de “pura e simples” transmissão de certos conhecimentos específicos. O currículo está estritamente ligado às identidades constituídas, construídas cotidianamente nas escolas. Como afirma Silva (1999, p. 27), ao perceber o currículo como um espaço, como campo de criação e produção de significados, entendo que

no currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais (1999, p. 20 e 21).

4.2 ALGUNS PONTOS DE REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA CICLADA

Para iniciar as reflexões sobre a escola ciclada, destaco que a proposta da escola ciclada desejava modificar as estruturas fixas da escola tradicional, transformando a lógica de hierarquização e poder; um exemplo disso é o conselho escolar, instituído como órgão máximo da escola. Dando prosseguimento à reflexão sobre hierarquização e poder, outra medida das escolas municipais referendada durante entrevista ajuda-nos a problematizar questões. O trabalho organizado por unidocência nos anos iniciais nas escolas municipais é relativizado através da existência de professores(as) especialistas, de Artes e Educação Física, por exemplo. Ao realizar referência ao corpo docente, o *Caderno 9* explicita: “a docência será exercida por educadores e especialistas, devidamente habilitados e concursados pela rede municipal de ensino” (SMED, 1996, p.41).

A professora Daniela, em sua fala, relaciona a inicial organização curricular ciclada da escola com a passagem da existência de professores(as) especialistas, que, no seu entendimento, passariam a trabalhar, de forma mais apropriada,

situações que ela não dominava tão bem quanto um(a) especialista. A professora contextualiza suas posições nos dias atuais:

[...] é que eu vejo assim, anos se passaram disso, e eu vejo que alguns ajustes ainda deveriam ser feitos, porque a gente, por ter especialidade, parece que o trabalho ficou deslocado. *A gente dificilmente consegue fazer um trabalho integrado, que as especialistas consigam trabalhar aquelas dificuldades que a gente tem na sala de aula e que a gente percebe como professora referência.* A gente ganhou, mas, ao mesmo tempo, a gente perdeu. [neste momento, a professora pausa sua fala, mexe em uma caneta e, como se retomasse o fôlego, continua] Os olhares são diferentes, e nem sempre as pessoas estão com o mesmo foco no trabalho. Mas eu acho, assim, que já foi um avanço, e isso é questão de ajuste ainda, de a gente sentar, poder conversar e poder ajustar as coisas. [...]

Escolho para análise a existência de uma professora “referência” e uma chamada “itinerante” nas escolas municipais. Consta no *Caderno 9* que o(a) professor(a) itinerante é “profissional membro do coletivo do ciclo e não um *substituto*, eis por que este profissional deve ser considerado como alguém que atua com regência de classe” (1996, p.56). A cada conjunto de turmas, é necessário que exista uma professora itinerante, nos diz Krug, sendo “uma para cada três turmas no primeiro Ciclo, uma para cada quatro turmas no segundo Ciclo e uma para cinco turmas no terceiro Ciclo” (2002, p. 78). O que se percebe, por sua vez, é que, indo de encontro ao exposto acima, a professora itinerante perdeu sua identidade inicial, ocupando, agora, o lugar de “substituta”. O trabalho não é pensado de forma coletiva, em consonância com a professora referência; também, a aula ministrada pela professora itinerante deveria ser elaborada de forma prévia, não sendo essa uma “professora de reforço”, mas mais uma professora da turma, conforme coloca Krug.

Durante o semestre passado, sétima etapa de meu curso, quando desempenhei função de professora estagiária de uma turma de primeiro ano do primeiro ciclo, tivemos o caso de uma professora, chamada na escola de “volante”, sair por licença gestante. Minha turma, bem como outras do primeiro ciclo, ficaram

sem esse acompanhamento de mais uma professora. Havia, na época, a ocupação desses períodos de aula por profissionais da escola, para aquelas professoras que desejassem. Porém, afirmo que não havia planejamento coletivo, conforme desejável. O não-cumprimento desses pressupostos demonstra, no meu entender, o quão densas são as relações no âmbito escolar. Por mais que se busquem e se criem alternativas, o próprio papel da única professora em sala de aula não é modificado, seja por falta de coletivo, conforme o caso de meu estágio, seja por outras possibilidades... Não há apenas uma verdade para que a função da professora itinerante não seja efetivada conforme consta nos documentos que embasam as escolas municipais, talvez por ser um momento a mais de descanso/planejamento e afins para a regente ou por haver um “campo disputado” por duas professoras na mesma sala – campo conflituoso para as professoras, acredito.

Apesar de alguns estudos apontarem para o caminho da docência partilhada, o lugar/poder da professora como única possível referência para os(as) estudantes ainda se apresenta de forma bastante viva na realidade das escolas. Por mais que não seja falado, a divisão de documentos, de forma dita “legítima”, em uma profissão que por vezes se apresenta como tão solitária é de se (re)pensar... Assim como a docente entrevistada, percebia, durante o tempo de meu estágio, a inexistência do planejamento em conjunto de professores(as) especialistas e volante, por mais que existisse um tempo previsto e organizado semanalmente para que fosse possível o planejamento.

Neste segundo momento, dou prosseguimento às reflexões deste eixo, fazendo menção à fala de uma das entrevistadas. Ao ponderar a respeito de suas experiências em outras organizações curriculares, ela diz ter experiência de trabalho em escolas da rede particular de ensino, onde o currículo tem sua organização de forma seriada, conforme o excerto que segue:

Professora Elisabeth:

Sim, escola particular. Na escola particular, é a questão da seriação normal.

Evidencio essa resposta da entrevista, buscando atentar ao uso da palavra “normal”. Tal palavra instiga-me à reflexão sobre a concepção de normalidade existente na sociedade, e busco trazer essa reflexão ao âmbito da escola e do currículo. A instituição escola “normal”, segundo a professora, tem seu currículo organizado a partir da organização por séries. O que me interessa neste momento é refletir sobre o que faz a professora caracterizar o ensino seriado como normal. Com isso, inicialmente, indago: o que, ao pensar em organização de escola, representa o normal, aqui tomado como referência? Se uma escola é normal, a outra é o quê, afinal? Onde e quando essa concepção se torna legítima?

Para auxiliar-me na busca das respostas, volto a dizer que acredito que os conceitos estão fundados, em constante em construção deste e de outros significados na cultura, na mistura estabelecida entre os diferentes olhares, valores e tradições. A cultura é um campo de disputas que colaboram na construção de identidades.

Muitas falas das professoras entrevistadas apontaram-me a necessidade de reflexão frente à questão. Na busca de reflexão sobre a escola, sua identidade e, conseqüentemente, seu currículo, apóio-me em Hall quando diz que:

a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’ (HALL, 1998, p. 38).

As representações são constituídas pelo conjunto das coisas ditas na cultura; tais ditos, por sua repetição, tornam-se representações hegemônicas, socialmente legitimadas. Assim, a representação envolve práticas de significação, e, nelas, os significados são construídos via relações de poder.

Ainda para Hall, “a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de *representação cultural*” (1998, p.49). Acredito que tal afirmação serve para pensar a escola por ciclos. Os ciclos e seus significados não são puramente reorganização curricular. Neles estão implicados sentidos

culturais, organizados por meio de sistemas simbólicos através dos quais os significados são (re)construídos, e estes legitimam ou permitem entender nossas experiências e aquilo que nós somos (como pesquisador(a)/professor(a)/aluno(a)). É por esse viés analítico que busco olhar os ditos das professoras entrevistadas, como resultado de um conjunto de representações que se constituíram ao longo dos anos na articulação entre a experiência vivida e o projeto da escola por Ciclos de Formação. Por acreditar na diferença da diferença, conforme já foi exposto, não digo que as representações culturais da escola ciclada serão as mesmas de uma escola para outra, nem de um(a) professor(a) para outro(a). Por mais que todas façam parte de uma única rede, o que contribui para a formação de certos padrões, não se acredita na existência atual de uma identidade homogênea de suas escolas, nem de seus(suas) professores(as).

A fala da professora, quando se refere ao ensino seriado “normal”, torna visível que o ensino ciclado seja, supostamente, a oposição, algo percebido como estando fora da representação hegemônica. A narrativa produz oposição e torna possível a distinção entre as duas organizações curriculares, na mesma medida em que marca as identidades de escola. Para ANDRADE,

A norma inventa um modo de medir o certo e o errado, determina se há excesso ou falta e o que pode ser entendido por isso. Uma norma decide quem está incluído e quem está excluído de certas representações, quem está (ou quem pode estar) dentro e quem está fora (2008, p. 236).

Sendo assim, a força e os sentidos da palavra “normal”, utilizada para representar a escola da rede particular, organizada por séries, remetem à noção de normalidade tão comumente presente nas falas dos sujeitos, levando-nos a estabelecer relações, conforme a que segue na discussão.

Durante os momentos que antecederam uma das entrevistas, a professora Carolina e eu conversamos brevemente, conforme consta em anotações do Diário de Campo:

[...] Áamos, a professora Carolina e eu, conversando pelos corredores da escola, passando ao lado de salas de aulas, corredores, pátio e banheiros. O barulho existente na escola era um barulho que vinha das salas de aula, risadas, conversas, e até mesmo os cumprimentos trocados nos corredores davam o tom de uma escola, que eu percebo em busca de organização, em busca de unidade no trabalho coletivo... Falo para a professora dos motivos que me trazem de volta à escola, do quanto gostei da turma que foi minha no estágio obrigatório; falo que desejo saber mais sobre os ciclos de formação, que para mim são, ainda, tão desconhecidos. Ela me diz que realmente hoje se discute bem pouco (ou nada) sobre a questão dos ciclos de formação e que, como eu sou “novinha”, realmente não devo ter pegado os momentos que existiram de discussão sobre eles. Ela me diz ainda que *a escola ciclada é uma escola diferente, para um público diferente*. E é então que passa por nós um adolescente e diz, “E, aí, ‘soras’, tudo bem?” [...] (Excerto do Diário de Campo, setembro de 2011).

Trago esse excerto do meu Diário de Campo por acreditar que ele possibilita a reflexão de algumas questões que me parecem fundamentais para pensar a escola (re)organizada por Ciclos de Formação. A expressão “escola diferente” presente na fala da docente permite que pensemos na identidade da escola em questão. Esclarece-se que a palavra “diferente” serve de disparador da reflexão, que não tem por objetivo elencar certo ou errado, bom ou mal. Busca-se, sim, por meio desta reflexão, problematizar a palavra e suas representações culturais.

Para isso, apóio-me em Guacira Lopes Louro quando afirma:

Uma identidade é sempre, necessariamente, definida em relação a outra, depende da outra – na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença. Contudo, ainda que o caráter relacional seja constituinte da representação de qualquer identidade, podemos notar que algumas delas ocupam, culturalmente, uma posição central e servem de referência a todas as demais. Essas identidades são representadas como “normais”, básicas, hegemônicas. E por contraponto ou comparação a elas as outras são qualificadas como diferentes (LOURO, 2000, p.67).

Os apontamentos de Louro fornecem subsídios para a reflexão da escola ciclada e suas representações. As identidades que, conforme a autora, ocupam culturalmente uma posição central, neste caso de pesquisa, tomadas pela escola tradicional, servem como referência para a construção da identidade da escola por ciclos.

A escola ciclada constituiu e continua constituindo sua identidade na diferença da escola antiga, de uma suposta escola tradicional. É por compreender que as identidades são construídas dentro e não fora da representação que se entende que a identidade de escola ciclada é uma produção não-finalizada, tramada nos diferentes contextos e nas vivências de distintas situações. É no jogo estabelecido entre as diferenças, entre esse espaço e outros, que se fabrica essa identidade, e não outra. A escola dos Ciclos de Formação é posicionada ao lado da diferença, pois a identidade de Escola está sendo ocupada por aquela que tem sua organização de forma tradicional. Pensar sobre a diferença, o referente e, conseqüentemente, sobre identidade(s), sob a abordagem dos Estudos Culturais que este trabalho visa a ter, implica perceber a diferença sempre como resultado. Um resultado construído, que não é obtido de formas simétricas, por cálculos ou análises; resultado que nunca é irreduzível e definitivo. A diferença, portanto, é resultado de um processo de construção social e política.

Saliento, ainda, que uma identidade é definida em relação a outra, e é nesse jogo de afirmação de identidades que se constituem as diferenças. O caráter de relação é efetivado através da representação de qualquer identidade, ou seja, é sempre uma identidade que serve de padrão para outra, ocupando esta uma posição central.

Especificamente, de acordo com esta pesquisa, a escola seriada é apontada com recorrência nas falas das professoras como referência, como escola dita “normal”, contrapondo-se, então, à escola ciclada, que seria o outro polo desta oposição: escola seriada x escola ciclada. É em torno dessa oposição binária que a construção de identidade da escola por ciclos se constrói.

Ao se falar em uma escola normal e uma escola diferente, estabelece-se no primeiro termo o referente. Ou seja, a identidade da escola ciclada existe na relação com a escola seriada, sendo, assim, uma identidade marcada pela diferença. Ser

ciclada é não ser seriada. Logo, a identidade da escola por Ciclos de Formação depende da identidade da escola tradicional para existir, já que esta fornece subsídios para a contraposição da outra. Uma identidade é alimentada pela outra. É ainda necessário atentarmos para o fato de que uma escola apresentada como o oposto da outra não configura uma simples oposição. Essa oposição carrega hierarquizações que colocam um polo como mais legítimo que o outro, sendo, afinal, tal oposição binária uma relação de poder.

Ao entender que uma identidade é alimentada pela outra, sendo este par binário (referente e diferente) relacional, busca-se problematizar esses lugares, e não estabelecê-los como mais ou menos legítimos. Percebo a necessidade de que pensemos o conceito de identidade de maneira histórica, essencialmente.

Retomando Louro, “não há identidade fora do poder, todas o exercitam e, simultaneamente, todas sofrem sua ação” (2000, p. 68). Em meio a jogos políticos, as identidades se constroem, fazendo sermos hoje produtos de construções passadas e presentes, que são a todo o momento refeitas e reconstruídas. Somos algo hoje, o que não implica que seremos o mesmo amanhã ou depois. Nada nos impede de sermos agora de uma forma e, no futuro, nos reinventarmos, sermos de outra – como a diferença/identidade da escola em questão. Perceber a(s) identidade(s) como identidade cultural não é algo que agora existe naturalmente. Implica reflexão histórica.

5 DA (IN)CONCLUSÃO DE MINHAS REFLEXÕES:

Sabrina: Há muito tempo atrás, quando eu trabalhei no Estado, era seriado, daí tinha o currículo certinho, a gente trabalhava direitinho, seguia exatamente aquilo ali, aquilo tudo fechadinho. Mas o que eu sinto é uma coisa assim, sabe, que meio que se perdeu. Ou era aquela coisa fechadinha, ou é essa a “bangu”, entende? Tu fazes o que tu quiseres, que foi o que o ciclo se transformou. Não existe uma linha; a gente brigou muito com essa coisa dos conteúdos programáticos. A gente teria que ter estes conteúdos para poder seguir, não é? Mas nunca foi dado, ou era uma coisa muito fechada, que daí tu não podias te mexer, ou é essa coisa sem... [pausa na fala] limite em que a gente está. A gente está... [pausa na fala, reflexão silenciosa...] numa corda bamba, assim, meio perdidão! O ciclo abriu para algumas coisas, mas abriu demais. A gente ficou sem referências...

É inspirada no pensamento da professora Sabrina que pontuo minhas reflexões e meus escritos finais deste Trabalho de Conclusão de Curso, sabendo que eles encerram este TCC, mas apontam reflexões que são ainda iniciais. É necessário salientar aqui a impressão que tenho ao escrever estes escritos finais. Apesar de nossas vontades, não há como falar de tudo. Sempre ouvi falar disso, mas neste momento dou-me conta de forma mais real... Não conseguimos abordar tudo. Escolho a fala dessa professora para encerrar, pois recordo-me o quanto a entrevista mexeu comigo. Saí dessa entrevista com os sentimentos confusos, reflexões confusas, assim como acredito que faz aquilo que realmente nos toca.

A fala dessa professora resume para mim as impressões que tive ao pesquisar o processo de implementação dos Ciclos de Formação em Porto Alegre, bem como ao ouvir as representações que as professoras entrevistadas haviam construído sobre eles. Percebo, na fala da professora Sabrina, representações positivadas da escola tradicional quando busca firmar-se nas certezas da listagem de conteúdos, “do currículo certinho, daquilo tudo fechadinho”, o que permitia, segundo ela, um trabalho feito “direitinho”. Isso permite inferir e mesmo ler, nas palavras da professora, que o trabalho pedagógico realizado nos Ciclos seria oposto a isso e parece deixar as professoras perdidas, inseguras – em suas palavras, “sem

referências”. É, segundo Sabrina, na forma de organização curricular seriada que parece se notar mais presente a preocupação com conteúdos previamente estabelecidos, de maneira “fechadinha”, a ponto, talvez, de engessar os conteúdos e, conseqüentemente, o currículo, mas ao mesmo tempo de fazê-los funcionar. As inseguranças contidas na fala frente à organização por Ciclos de Formação representam o contraponto, representam a identidade de escola com a qual pouco se identificam as professoras, construída sob o *lócus* da diferença.

É notório que houve mudanças, que elas, em certa medida, modificaram as características das escolas municipais, seus modos de compreender e operar dentro da escola, trazendo outras formas de organizar seus espaços e tempos. Os laboratórios de aprendizagem e as salas de integração e recursos são apontados como pontos positivos da nova forma de organizar o currículo escolar.

Durante esta pesquisa, notou-se que os Ciclos de Formação deveriam dar uma nova forma a uma organização curricular das escolas municipais, na busca de romper com o modelo considerado tradicional. Porém, através das representações visibilizadas nas falas das professoras, notamos que, ainda hoje, a escola seriada se apresenta como padrão de referência, sendo a escola ciclada recorrentemente apresentada como *diferente*.

Podemos nos perguntar se a dificuldade em lidar com essa proposta (ainda considerada) diferente estaria no pouco entendimento teórico/conceitual/pedagógico que ela implica. Estaria na resistência, típica do humano, em aceitar e lidar com o que é novo? Ou seria, mesmo, pela inviabilidade? Ou, ainda, pela falta de discussão atual sobre a proposta dos Ciclos de Formação, que nesta pesquisa é visibilizada desde meu desejo em saber mais sobre os ciclos até as afirmações das professoras, que dizem que hoje em dia não se discute/pensa mais sobre eles... São respostas que o meu trabalho não traz, mas reflexões que ele permitiu fazer.

Na reflexão sobre as representações e seus modos de situar e produzir diferenças, pois “a representação opera através de estabelecimento de diferenças”, penso que Silva me ajuda a compreender o embate profissional, político e até pessoal das professoras entrevistadas, pois “é através da produção de sistemas de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados ‘diferentes’. É através do processo de construção de diferenças que nós nos tornamos ‘nós’ e ‘eles’” (SILVA, 1995). Ou seja, a escola seriada ainda é aquilo que desejamos para “nós” por ser

até hoje aquela que “sabemos como operar”, por “conhecê-la”, e a escola ciclada seria aquilo que foi proposto por “eles”.

Como possibilidade, percebo que necessitamos pensar, atualmente, sobre escola, educação e currículo, e mais, acredito que devemos rememorar que trazemos conosco resquícios fortes e marcantes dos currículos tradicionais e críticos. Penso que o total apagamento/ esquecimento das ditas “verdades” contidas neles não se faz válido, nem mesmo possível. Afinal, os currículos tradicionais foram válidos, utilizados em um dado momento, quando se buscava e se queria determinada sociedade.

Ao final destes escritos, em meio a muitas reflexões, dúvidas e (in)conclusões, carrego uma certeza: é necessário problematizar, desnaturalizar e refletir sobre a escola sempre.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural**. 2008. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola cidadã: políticas e práticas**. Reunião anual da ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te13b.PDF>>. Acesso em set. 2011.
- BARBOSA, M. C. S. Infância, escola e uma nova compreensão da temporalidade. In: MOLL, J. et al. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 65-71.
- CORAZZA, Sandra Mara. Pedagogia e currículo em três tempos. Porto Alegre, *Pátio* – **Revista Pedagógica** ano VI, nº21, maio/jul. 2002. p.44-47.
- HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Trad. Tomaz T. da Silva; Guacira L. Louro. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- KRUG, Andrea. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. **Revista Educação & Realidade**. v.5, n. 2. p. 59-75. Jul/ dez. 2000.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.
- PORTO ALEGRE/RS. **Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã**. 3. ed. Porto Alegre: SMED, 2003. (Caderno Pedagógico, n. 9)
- SCHMITT, M.G.S. Escola Monte Cristo: a aprendizagem para todos. **Paixão de Aprender: Escola Cidadã: Construindo sua identidade**, Porto Alegre, n.9, p. 06-11, dez. 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TITTON, M. B. P. Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na rede municipal de ensino de Porto Alegre. In: MOLL, J. et al. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 113-131.

XAVIER, M. L. M. F. Turmas de progressão na escola por ciclos – contribuições para o debate. In: MOLL, J. et al. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 167-189.

**APÊNDICE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS/FACED/CURSO DE PEDAGOGIA - Pesquisa para trabalho de conclusão
de curso**

A presente pesquisa está vinculada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso e tem como temática o currículo por ciclos de formação da SMED/POA.

Serão realizadas entrevistas com Docentes e Equipe Diretiva da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre atuantes no 1º ciclo de formação.

Você está convidada a participar deste estudo. Assim, seu consentimento é solicitado para que a pesquisadora responsável pela entrevista, Joseana Rodrigues, aluna do Curso de Pedagogia, possa realizar este trabalho. Os nomes das entrevistadas e da escola *não serão mencionados* no trabalho escrito e na apresentação oral do TCC, nem em possíveis trabalhos escritos e apresentações posteriores ao TCC.

Eu,....., pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que conheço os objetivos e as finalidades da pesquisa e concordo em participar da mesma.

Assinatura da entrevistada

Assinatura da aluna-pesquisadora

Assinatura da professora orientadora

A aluna-pesquisadora Joseana é orientada pela Professora Dra. Sandra dos Santos Andrade, professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (telefone: 33083267).

Desde já, agradeço por sua participação nesta pesquisa.

Porto Alegre, __/__/2011.