

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Denise Regina da Costa Aguiar

**A Estrutura Curricular em Ciclos de Aprendizagem nos Sistemas de
Ensino: Contribuições de Paulo Freire**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO
2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Denise Regina da Costa Aguiar

**A Estrutura Curricular em Ciclos de Aprendizagem nos Sistemas de
Ensino: Contribuições de Paulo Freire**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Aparecida Avella Saul.

SÃO PAULO

2011

ERRATA

AGUIAR, Denise Regina da Costa. **A Estrutura Curricular em Ciclos de Aprendizagem nos Sistemas de Ensino: Contribuições de Paulo Freire.** 358 fls. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

Página/parágrafo/linha	Onde se lê	Leia-se
Resumo – Palavras-chave	Pressupostos Freireanos	Paulo Freire
Resumo – 5ª linha	A pesquisa de desenvolveu	A pesquisa se desenvolveu
Pág.37 – último parágrafo	O autor também apresenta (2009, p.46) apresenta uma tabela	O autor (2009, p.46) apresenta uma tabela
Pág. 57 – 1ª linha	não constituir um problema, mas, também, e não se evidencia uma busca	não constituir um problema, mas, também, não se evidencia uma busca

Banca Examinadora

A MEUS PAIS, ALCIDES E ESTER;
MINHA IRMÃ MARTA;
MEU SOBRINHO THIAGO.

AGRADECIMENTOS

**A minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria Aparecida Avella Saul,
pela oportunidade, pela orientação rigorosa e pela amizade.**

**Aos professores Doutora Sandra Maria Zakia Sousa, Doutor João Cardoso
Palma Filho, Doutor Antonio Chizzotti, pelas importantes contribuições no exame de
qualificação.**

Ao Professor Doutor José Cleber de Freitas, pelo apoio.

**Aos colegas do grupo de pesquisa de Diadema, pela alegria em compartilhar esse
momento, em especial a Elenir e ao João.**

Aos colegas da Cátedra Paulo Freire pelo companheirismo e pelo carinho.

**A equipe da Secretaria Municipal de Educação de Diadema pela confiança e pela
contribuição, em especial a Professora Ana Maria Maia Firmino.**

**Aos educadores da Escola Municipal Anita Malfatti pelo respeito, pelo diálogo,
pela seriedade e pelo aprendizado.**

A meus familiares pela compreensão e pela torcida.

A CAPES pelo financiamento.

**“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho,
na ação-reflexão”.**

Paulo Freire

RESUMO

AGUIAR, Denise Regina da Costa. **A Estrutura Curricular em Ciclos de Aprendizagem nos Sistemas de Ensino: Contribuições de Paulo Freire.** 358 fls. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

O objetivo central da minha pesquisa foi analisar a proposta de organização curricular em ciclos de aprendizagem de acordo com referenciais freireanos, nos sistemas de ensino. Para atingir esse objetivo optei por desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa, partindo da atualização do estado do conhecimento sobre o tema da progressão escolar e ciclos (1990 a 2002). A pesquisa se desenvolveu por meio da análise de dissertações e teses, produzidas no período de 2003 a 2008, localizadas por consulta ao Banco de Teses da CAPES e às Bibliotecas Digitais (Ibicit e Domínio Público) e de um estudo de caso ilustrativo, no Município de Diadema, para analisar, empiricamente, a proposta curricular em ciclos de aprendizagem, numa perspectiva crítico-emancipatória, fundamentada em Paulo Freire. No estudo de caso, foram utilizados os seguintes procedimentos: análise documental, observação participante e realização de entrevistas com membros da Secretaria Municipal de Educação, educadores, educandos e pais. Os pressupostos e fundamentos dos ciclos de aprendizagem implantados em Diadema estão ancorados na obra de Paulo Freire e na experiência desenvolvida na rede pública municipal de ensino de São Paulo durante a gestão da prefeita Luiza Erundina de Sousa (1989 a 1992). Os resultados da pesquisa, aqui, apresentados evidenciam que a flexibilização curricular em ciclos de aprendizagem, no bojo de uma pedagogia crítico-emancipatória freireana, é condição fundamental para a construção de uma escola pública, popular e democrática, com qualidade social. O estudo demonstrou, também, que isso se deve a uma efetiva participação decisória de todos os envolvidos na ação educativa e de um rigoroso processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento da autonomia do educando. É uma proposta que precisa fincar raízes, nos sistemas de ensino estaduais e municipais, como prática valiosa de estrutura curricular, para a qual se requer, sempre, acompanhamento e avaliação, visando ao seu aperfeiçoamento.

Palavras-chave: Currículo, Ciclos de Aprendizagem, Pressupostos Freireanos.

ABSTRACT

Aguiar, Denise Regina da Costa. **Curricular Structure in Apprenticeship Cycles inside Teaching Systems: Paulo Freire Contributions.** 358 Pages. Doctorate Degree. Education College, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

The main aim of this research has been on analyzing the proposal of curricular organization inside apprenticeship cycles according to Paulo Freire references inside teaching systems. In order to reach such objective I've decided to develop a research on quality purpose starting by the refresh of the knowledge state on the subject of scholar progressions and its cycles (From 1990 up to 2002). The research has been developed through dissertations' analysis produced from 2003 up to 2008 located in the CAPES database and digital libraries (Ibict and Domínio Público) besides an illustrative study case in the city of Diadema aiming in analyzing, practically the curricular proposal in apprenticeship cycles inside an emancipation perspective, based on Paulo Freire. In such study case it was used the following procedures: document verification, observation on the side of the participant and interviews performed with members of the Secretaria Municipal de Educação (Education Secretary Department), teachers, students and parents. The precepts and foundations inside apprenticeship cycles which took place in Diadema are focused on Paulo Freire's work and on the experience developed inside the public education (Municipal Side - São Paulo) during the management of the mayor Luiza Erundina de Sousa (1989-1992). The results of such research here presented demonstrate that the curricular flexibility in apprenticeship cycles based on the emancipated pedagogy (From Paulo Freire side) is a crucial condition to build public, popular and democratic school with social quality. Such study has demonstrated also that it is due to a real and effective participation of all those who really took part of it that could enable the autonomy development of the student. It is about a proposal that need to thrust into state and municipal teaching systems such as the valuable practice of curricular structure for which it is required to always, follow it up and provide assessment aiming in refining it.

Key Words: Curriculum, Apprenticeship Cycles, Paulo Freire Precepts.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Produções acadêmicas, por ano, sobre a organização da escola em ciclos, registradas no banco de teses da CAPES, no período de 1987 a 2008	35
Tabela 2: Produções acadêmicas, por ano, sobre a organização da escola em ciclos, registradas no banco de teses da CAPES, no período de 2003 a 2008	36
Tabela 3: Número de escolas de Ensino Fundamental	37
Tabela 4: Número de matrículas de Ensino Fundamental	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Dimensões contraditórias de concepções de educação, ciclos e avaliação	51
Quadro 2: Síntese das estratégias de participação da Escola Cabana	97
Quadro 3: síntese das concepções pedagógicas nos períodos	101
Quadro 4: Implantação gradativa dos ciclos	119
Quadro 5: distorção idade/série – Ensino Fundamental	145
Quadro 6: Número de professores por faixa etária	278
Quadro 7: Tempo de magistério dos professores	278
Quadro 8: Resultado do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/ 5º ano do Ciclo I	281
Quadro 9: Agrupamento por interesse	289
Quadro 10: Agrupamento por necessidade	291

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: EMEF Anita Catarina Malfatti	277
Figura 2: Foto ilustrativa da organização do espaço em sala de aula	288
Figura 3: Mural dos trabalhos produzidos pelas crianças na oficina/agrupamento por interesse	294
Figura 4: Colcha de retalhos formada a partir do desenho de cada criança. Turma de 6,7 e 8 anos	294
Figura: Crianças no ateliê realizando a pintura do desenho para a colcha de retalho	295
Figura 6: Criança expondo sua produção. Valorização da produção da criança	295

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	20
Procedimentos de Estudo e de investigação	30
CAPÍTULO I A TRAJETÓRIA DE 21 ANOS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA	
SOBRE OS CICLOS NO BRASIL, NO PERÍODO DE 1987 A 2008	34
1 Breve Histórico sobre a trajetória da Progressão Escolar	39
1.1 Tendências que influenciaram a organização escolar, na Inglaterra e na França	39
1.1.1 A organização escolar na Inglaterra	39
1.1.2 O Plano Langevin-Wallon na França	41
1.2 A Progressão Escolar que antecede à proposta dos ciclos, no Brasil	45
1.2.1 A Proposta do Bloco Único, no Rio de Janeiro	49
1.2.2 Regime de Progressão Continuada	50
1.2.2.1 A Progressão Continuada, no Estado de São Paulo	53
1.2.2.2 A progressão continuada, no Município de São Paulo	61
1.2.2.3 A progressão avaliada, no Município de Santos	74
1.2.2.4 A progressão continuada, no Estado de Minas Gerais	76
1.3 Propostas de Organização da escola em ciclos	78
1.3.1 O Ciclo Básico, na década de 80	78
1.3.1.1 O Ciclo Básico, na Rede Estadual de São Paulo	79
i) A proposta política	81
ii) A proposta pedagógica	81
iii) A Jornada Única para o Ciclo Básico	81
iv) A reforma no ensino	82
1.3.1.2 Ciclo Básico, na Rede Estadual do Paraná	83
1.3.1.3 Ciclo Básico, na Rede Estadual de Minas Gerais	89
1.3.1.4 Ciclo Básico, na Rede Municipal de Ensino em Belém do Pará	90
1.3.2 As propostas de ciclos implantadas nas redes de ensino, estaduais e municipais: múltiplos conceitos e diferentes intencionalidades	93

1.3.2.1 Região Norte	97
1.3.2.1.1 Principais Características da Organização Curricular em Ciclos	97
1.3.2.1.2 Organização dos Agrupamentos	99
1.3.2.1.3 Organização dos tempos e espaços escolares	99
1.3.2.1.4 Fundamentação teórica do currículo	100
1.3.2.1.5 Práticas Avaliativas e Registros	103
1.3.2.1.6 Organização do trabalho coletivo e a formação dos educadores	104
1.3.2.1.7 Dificuldades apontadas na implantação da proposta	105
1.3.2.1.8 Avanços na Proposta dos Ciclos de Formação no Projeto Político da Escola Cabana	106
1.3.2.2 Região Nordeste	107
1.3.2.2.1 Principais Características da Organização Curricular em Ciclos	108
1.3.2.2.2 Organização dos Agrupamentos	110
1.3.2.2.3 Organização dos tempos e espaços escolares	110
1.3.2.2.4 Fundamentação teórica do currículo	111
1.3.2.2.5 Práticas Avaliativas e Registros	113
1.3.2.2.6 Organização do Trabalho Coletivo e a Formação de Educadores	114
1.3.2.2.7 Dificuldades apontadas na implantação das propostas	114
1.3.2.2.8 Avanços nas Propostas	116
1.3.2.3 Região Centro-Oeste	118
1.3.2.3.1 Principais Características da Organização Curricular em Ciclos	118
1.3.2.3.2 Organização dos Agrupamentos	120
1.3.2.3.3 Organização dos tempos e espaços escolares	123
1.3.2.3.4 Fundamentação teórica do currículo	124
1.3.2.3.5 Práticas Avaliativas e Registros	129
1.3.2.3.6 Organização do Trabalho Coletivo e Formação de Educadores	131
1.3.2.3.7 Dificuldades apontadas na implantação da proposta	132
1.3.2.3.8 Avanços nas Propostas	135
1.3.2.4 Região Sul	136
1.3.2.4.1 Principais Características da Organização Curricular em Ciclos	136
1.3.2.4.2 Organização dos Agrupamentos	143
1.3.2.4.3 Organização dos tempos e espaços escolares	144
1.3.2.4.4 Fundamentação teórica do currículo	146
1.3.2.4.5 Práticas Avaliativas e Registros	150

1.3.2.4.6 Organização do Trabalho Coletivo e Formação de Educadores	151
1.3.2.4.7 Dificuldades apontadas na implantação da proposta	154
1.3.2.4.8 Avanços na Proposta	155
1.3.2.5 Região Sudeste	157
1.3.2.5.1 Principais Características da Organização Curricular em Ciclos	158
1.3.2.5.2 Organização dos Agrupamentos	167
1.3.2.5.3 Organização dos tempos e espaços escolares	168
1.3.2.5.4 Fundamentação teórica do currículo	171
1.3.2.5.5 Práticas Avaliativas e Registros	182
1.3.2.5.6 Organização do Trabalho Coletivo e Formação de Educadores	185
1.3.2.5.7 Dificuldades Apontadas na implantação da proposta	186
1.3.2.5.8 Avanços na Proposta	189
1.4 Síntese Provisória	191

CAPÍTULO II A PROPOSIÇÃO DE OUTRO PARADIGMA CURRICULAR: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA EM CICLOS, A PARTIR DE PRESSUPOSTOS E CONCEITOS FREIREANOS **199**

2.1 A dimensão psicológica, na teoria da aprendizagem e do desenvolvimento humano, associada ao paradigma curricular crítico	202
2.1.1 O conceito de desenvolvimento e aprendizagem, na psicologia sócio-histórica, em Vigotski	203
2.1.1.1 Aproximações entre o pensamento de Vigotski e de Freire	207
2.1.1.2 O processo ensino-aprendizagem e a afetividade, na teoria do desenvolvimento de Henri Wallon	210
2.1.1.2.1 Aproximações entre Wallon e Freire	213
2.2 A dimensão ético-estética, na pedagogia crítico-emancipatória de Paulo Freire	215
2.2.1 A negatividade na ética: o ponto de partida	217
2.2.2 A positividade na ética humana: o anúncio da educação crítico-emancipatória	225
2.3 A dimensão político-pedagógica na epistemologia freireana	231
2.3.1 O espaço-tempo da escola e a dinâmica da organização curricular em ciclos	240

**CAPÍTULO III OUTRA ESCOLA É POSSÍVEL: O MOVIMENTO DE
REORIENTAÇÃO CURRICULAR EM CICLOS DE APRENDIZAGEM, NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE DIADEMA** **246**

3.1 Contextualizando a cidade de Diadema: sobre os sentidos dos múltiplos olhares de seus pesquisadores	246
3.1.1 Diadema: um pouco de História	247
3.1.2 A Educação no Município de Diadema	253
3.2 O Movimento de Reorientação Curricular proposto pela Secretaria Municipal de Educação, em Diadema	256
3.2.1A dinâmica da organização curricular em ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Diadema	266
3.2.2 A reorganização radical de todo o sistema de ensino	268
3.2.3 A proposta de formação permanente dos educadores	269
3.2.4 Acompanhamento e Intervenção Pedagógica da Equipe Técnica	272
3.2.5. A gestão democrática	273
3.2.6. O processo de avaliação emancipatória da aprendizagem	274
3.2.7 A organização das turmas, a flexibilização do tempo de aprendizagem e a reorganização dos espaços escolares	275
3.2.8 Relação com a família e com a comunidade	276
3.3. A proposta político-pedagógica da EMEF Anita Catarina Malfatti	277
3.3.1 A Construção do Projeto Político Pedagógico	279
3.3.2 O Movimento de Reorientação Curricular	280
3.3.3 A formação permanente dos educadores, nos horários coletivos	282

CAPÍTULO IV É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO... APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS **283**

4.1 Uma organização curricular que respeita o desenvolvimento dos educandos	283
4.1.1 Organização de agrupamentos e rotina pedagógica diferenciada	284
4.1.2 Constituição do percurso formativo do educando	298
4.1.3 Ressignificação da relação família/escola	306
4.2 A construção do conhecimento pela via da interdisciplinaridade	312
4.3 A reorientação curricular e a formação permanente dos educadores: processo indissociável na proposta da organização da escola em ciclos de aprendizagem	319

CONSIDERAÇÕES FINAIS MUDAR É DIFÍCIL, MAS É POSSÍVEL... 325

BIBLIOGRAFIA 333

APRESENTAÇÃO

A temática dessa pesquisa tem um especial significado e sentido para minha vida pessoal e profissional¹, pois tenho vivenciado², na cotidianidade da escola pública, os caminhos e descaminhos da implantação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de São Paulo, ao longo de várias administrações (1989 a 1992 – gestão da Luiza Erundina; 1993 a 1996; - gestão de Paulo Maluf; 1997 a 2000 – gestão de Celso Pitta; 2001 a 2004 – gestão Marta Suplicy; 2005 a 2008 – gestão de José Serra/ Gilberto Kassab; 2009 – gestão de Gilberto Kassab). O processo de implantação dos ciclos se efetivou, nesse período de 20 anos, por meio de políticas públicas contraditórias, revelando, ora, propostas inclusivas, ora, excludentes, com intencionalidades, ora, democráticas e, ora, autoritárias, hegemônicas e contra-hegemônicas.

Considerando minha trajetória pessoal e profissional ao ingressar com projeto de pesquisa para o doutorado, recebi o convite da Professora Doutora Ana Maria Saul, uma oportunidade única e ímpar, para participar do grupo de pesquisa da Cátedra Paulo Freire que investiga *O pensamento de Paulo Freire na Educação Brasileira: análise de sistemas públicos de ensino, a partir da década de 90*.

O objetivo central da minha pesquisa é analisar a proposta de organização curricular em ciclos de aprendizagem de acordo com referenciais freireanos, levantando a hipótese de que tal estrutura permite a construção de um currículo crítico-emancipatório objetivando a autonomia do educando.

Para atingir esse objetivo, optei pelo seguinte percurso:

- Atualizar o estado do conhecimento realizado sobre o tema da progressão escolar e ciclos (1990 a 2002), por meio da análise de dissertações e teses produzidas no período de 2003 a 2008 e localizadas pela consulta ao Banco de Teses da CAPES³ e às Bibliotecas Digitais (Ibicit e Domínio Público).

¹ Desenvolvi minha pesquisa de mestrado, intitulada *Uma escola em ciclos: a obra em construção*, numa escola pública municipal de São Paulo, onde analisei a trajetória dos ciclos de aprendizagem na rede municipal, desde sua implantação em 1989 até 2004 e a prática pedagógica cotidiana de uma escola pública municipal, no período de 2003 e 2004.

² Em 1991, ingressei como professora na rede municipal de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina, tendo como Secretário de Educação Paulo Freire, vivenciando a práxis crítico-emancipatória no cotidiano da sala de aula. Posteriormente, atuei como coordenadora pedagógica, e, hoje, como supervisora escolar, em diferentes regiões e Diretorias Regionais de Educação (DREs) da zona leste da cidade de São Paulo (São Mateus, Itaquera e Penha).

³ O banco de teses pode ser acessado, via internet, no endereço:
<http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>

- Desenvolver um estudo de caso ilustrativo, no Município de Diadema, para elucidar empiricamente a proposta curricular em ciclos de aprendizagem, numa perspectiva crítico-emancipatória fundamentada em Paulo Freire.

Esse trabalho é parte integrante do projeto de pesquisa amplo e coletivo, desenvolvido desde 1997, na Cátedra Paulo Freire, sob a coordenação da Professora Doutora Ana Maria Saul, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP e que tem como proposição o estudo da influência e contribuições do pensamento de Paulo Freire na educação brasileira a partir da década de 90, estudo este em desenvolvimento em diferentes regiões do país.

O Município de Diadema, localizado na Grande São Paulo, é o referenciado para o desenvolvimento do caso ilustrativo desse trabalho. A pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Diadema integra o projeto coletivo da Cátedra Paulo Freire, realizado por oito pesquisadores, sete mestrandos⁴ e um doutorando, cada qual desenvolvendo uma pesquisa de natureza qualitativa, com a metodologia de estudo de caso em diferentes unidades educacionais⁵. Essa pesquisa propiciou múltiplos itinerários de investigação em um mesmo município, permitindo nas palavras de Saul, *olhar, sob diferentes ângulos, um mesmo território*.

Tal projeto coletivo, pelos resultados evidenciados em cada pesquisa, poderá permitir uma certa generalização dos aspectos facilitadores e obstaculizadores das políticas curriculares referenciadas pelo pensamento de Paulo Freire, nesse município,

⁴ As dissertações, produção final dos mestrandos participantes do projeto, são as seguintes: **Elenir Aparecida Fantini**. *Referenciais freireanos para o ensino da leitura: um estudo de caso no município de Diadema-SP*. 2009. **João Domingos Cavallaro Júnior**. *A formação permanente do professor de matemática na perspectiva freireana: um estudo de caso no município de Diadema*. 2009. **Maria Fátima da Fonseca**. *A educação de jovens e adultos na perspectiva freireana: revisitando a experiência desenvolvida em Diadema, São Paulo*. 2009. **Patrícia Lima Dubeux Abensur**. *A construção curricular na perspectiva freireana: um estudo de caso na escola municipal Santa Rita, na cidade de Diadema-SP*. 2009. **Simone Fabrini Paulino**. *A prática da participação na política educacional, do Município de Diadema - São Paulo: a influência dos referenciais freireanos*. 2009. **Solange Aparecida de Lima Oliveira**. *Formação para a participação: perspectivas freireanas para a educação infantil no município de Diadema- São Paulo*. 2008. **Sonia Regina Vieira**. *Perspectivas freireanas para a formação de educadores: a experiência de formação em Diadema/SP*. 2008.

⁵ A Professora Drª Ana Maria Saul encaminhou carta de apresentação do projeto de pesquisa para a Secretaria Municipal de Educação de Diadema. A professora Ana Maria Firmino – chefe do departamento de Ensino Fundamental da rede municipal de Diadema – realizou uma reunião com todos os integrantes do grupo de pesquisa para esclarecimentos sobre o projeto e conhecimento do objeto de pesquisa de cada participante. Após a análise, pela Secretaria, dos objetos de pesquisa, foi indicado para cada participante uma Unidade Educacional da rede municipal de Diadema que oferecesse melhores condições para o desenvolvimento da pesquisa. Por isso, cada pesquisador dirigiu-se a uma Unidade Educacional diferente, conforme seu objeto de investigação.

com a intenção de subsidiar a implantação/implementação e/ou construção/reconstrução da política pública educacional para uma rede pública de ensino.

A presente pesquisa de doutorado pretende contribuir com este macro projeto investigando como se dá a implantação da organização curricular por ciclos, na perspectiva freireana, nessa rede de ensino, buscando evidenciar, na análise de um caso que se supõe bem sucedido, os seus condicionantes e os fatores facilitadores e dificultadores dessa implantação.

Os pressupostos e fundamentos *dos ciclos de aprendizagem* implantados estão ancorados nos princípios freireanos e na experiência da rede municipal de São Paulo, na gestão Luiza Erundina (1989 a 1992).

Além disso, a presente pesquisa tem também como objetivo investigar, no Ensino Fundamental em Diadema, os pressupostos que presidem a estrutura curricular numa concepção crítico-emancipatória, as práticas que são evidenciadas na estrutura curricular em ciclos e a dinâmica da formação de educadores, condição necessária para o trabalho coletivo, na estrutura curricular em ciclos.

Para apresentar o resultado dessa pesquisa, configurado nessa tese, o presente texto se estrutura da seguinte forma:

Introdução – apresenta-se um breve panorama que contextualiza as propostas de políticas públicas que fundamentam a organização curricular nos sistemas de ensino, a partir da década de 90, e os procedimentos de estudo e a investigação da pesquisa.

No capítulo 1 – **A trajetória de 21 anos de produção acadêmica sobre os ciclos no Brasil – no período de 1987 a 2008** - são identificadas as diferentes concepções epistemológicas que fundamentam as estruturas curriculares em ciclos implantadas em diversas regiões do Brasil, a partir das contribuições de teses e dissertações produzidas no período de 2003 a 2008. Também é utilizado o relatório final sobre o Estado do Conhecimento sobre a temática da Progressão Escolar e Ciclos, referente ao período de 1990 a 2002, constituindo-se num dos referenciais bibliográficos desse trabalho.

No capítulo 2 – **A proposição de outro paradigma curricular: a organização da escola em ciclos construída a partir de pressupostos e conceitos freireanos** - é apresentado o referencial teórico que fundamenta o currículo em ciclos de aprendizagem construído a partir de pressupostos freireanos.

No capítulo 3 – **Outra escola é possível: o movimento de reorientação curricular e a implantação dos ciclos de aprendizagem no Município de Diadema -**

é descrito o processo de implantação dos ciclos numa perspectiva freireana com o objetivo de ilustrar empiricamente a teoria, uma prática iluminada lucidamente pela teoria delineada no capítulo 2.

No capítulo 4 – **É caminhando que se faz o caminho...** - são apresentados e discutidos os dados da pesquisa e realizada a análise dos resultados, a partir de organizadores elencados que evidenciam a relação entre a teoria proposta e prática vivida e observada.

Considerações Finais - Mudar é difícil, mas é possível... algumas conclusões são suscitadas, buscando-se uma síntese, sobre as diferentes propostas curriculares em ciclos, destacando os condicionantes, os aspectos facilitadores e os aspectos obstaculizadores que precisam ainda ser superados, entendendo que a proposta curricular em ciclos de aprendizagem, numa concepção crítico-emancipatório freireana, pode contribuir para essa superação e avanços.

INTRODUÇÃO

Se a gente pode e a gente quer, a gente deve. (CORTELLA, 2001, p.159).

Há uma relação estreita entre o dever e o direito social no princípio universal da dignidade da vida humana. O cumprimento do dever é uma questão existencial humana, uma obrigação ético-política.

Os direitos políticos e sociais necessários às condições dignas da vida humana estão garantidos no texto legal da Constituição Brasileira, texto este promulgado em 05 de outubro de 1988, num momento histórico em que o Estado Brasileiro rompe com um período de ditadura e com um regime de exceção, para consolidar o processo de redemocratização do País, pela concretização de um Estado Democrático de Direitos.

A Constituição de um país juntamente com o aparelho jurídico do Estado regulamentam a vida de toda a população, definindo direitos sociais e políticos, bem como o dever do próprio Estado, um Estado executor dos direitos sociais.

A Constituição Brasileira expressa em seu texto legal, no artigo 6º, pela primeira vez na história do País, a garantia dos direitos sociais.

Art. 6º: **São direitos sociais** a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. [grifos meus].

Em específico, na questão do direito subjetivo à educação e do dever do Estado, a Constituição Federal em seu artigo 205 estabelece que:

Art.205: A educação, **direito de todos e dever do Estado** e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [grifos meus].

Para a garantia do direito à educação, a Constituição Federal, no artigo 206, estabelece que todos os sistemas de ensino ao elaborarem suas propostas de políticas públicas deverão contemplar os princípios básicos para o ensino: *de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, valorização dos profissionais de ensino, gestão democrática do ensino público e garantia de padrão de qualidade.*

Além disso, a discussão sobre o dever do Estado está imbricada com a obrigatoriedade e gratuidade da educação no Ensino Fundamental e com progressiva extensão para o Ensino Médio, conforme dispõe o artigo 208 da Constituição Federal.

Na perspectiva da garantia do padrão de qualidade, o artigo 210 da Constituição Federal fixa para o Ensino Fundamental conteúdos mínimos, *de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.*

Entretanto, se todos têm os direitos sociais garantidos na lei, espera-se que, *a fortiori*, todos os direitos sejam garantidos efetivamente, na prática, pela administração pública.

Pode-se assim, inferir que, apesar da garantia explícita, no texto legal da Constituição Brasileira, do direito e do dever, evidencia-se um paradoxo na realidade social brasileira, uma vez que, na prática, o Brasil ainda se encontra, em termos de garantia dos direitos sociais, longe de ser um Estado Democrático de Direitos.

O início dos anos 90, período em que se começa efetivar na prática as disposições da nova Constituição Federal de 1988, é marcado pela dimensão gigantesca da crise do capitalismo real com a aceleração do fenômeno da globalização e com as transformações no setor produtivo. (Palma Filho, 2005).

Tal época é também marcada pela queda do Muro de Berlim e pelo fortalecimento do sistema capitalista, mediante o desmoronamento da ideologia comunista.

Para alguns autores, o desmoronamento do império comunista foi o ponto central da evolução do capitalismo e considerado o triunfo da ideologia neoliberal⁶ ocidental sobre todos os demais sistemas e ideologias existentes no mundo.

Sobre esse fato, um autor norte-americano Francis Fukuyama escreve o livro *O fim da história e o último homem*, com o objetivo de corroborar a tese de que o capitalismo e a democracia burguesa constituem o coroamento, a finitude da história da humanidade.

Segundo Palma Filho:

Cria-se, portanto um clima ideológico que busca enfraquecer os conceitos construídos ao longo da modernidade em nome da pós-modernidade. Assim, a soberania nacional sede lugar aos desdobramentos da globalidade. Lutas de libertação e lutas de classes são conceitos que se tornam obsoletos. No lugar da libertação propõe-se a integração. O mesmo se dá com a luta social que, por ser um conceito anacrônico, deve ser substituído pela solidariedade humanitária ou empresarial. (2005, p.19).

Essa é uma visão mecanicista da História que guarda em si a certeza de que o futuro é inexorável, de que o futuro vem como está dito que ele virá (FREIRE, [1993], 2007, p.100). É uma visão opressora e manipuladora da história em favor de uma classe social dominante.

No Brasil, o aprofundamento da crise econômica mundial e a proposta de ajuste fiscal imposta pelo FMI aos países devedores, coincidem com o início do governo Fernando Collor de Mello⁷, que assume e inicia uma política de Estado na perspectiva da ideologia neoliberal, mais preocupada em garantir a lucratividade com a acumulação do capital do que efetivamente com as políticas sociais. (Palma Filho, 2005).

Em 1990, com o objetivo de construir uma escola de excelência, com eficácia e eficiência, com competitividade e produtividade, o governo Collor inicia o Sistema Nacional de Avaliação – SAEB. (Palma Filho, 2005).

⁶ De acordo com a ideologia neoliberal, a liberdade de mercado é a solução para todos os males de que padece o mundo contemporâneo. Nos anos 80, Reagan nos Estados Unidos e Thatcher na Inglaterra são os expoentes dessa doutrina redentora da humanidade. (PALMA FILHO, 2005, p.18). Tal ideologia foi colocada em prática a partir do “Consenso de Washington”, conhecida como a saída neoliberal para a crise sistêmica capitalista (PALMA FILHO, 2005, p. 19).

⁷ Segundo PALMA FILHO (2005, p. 21) no Brasil o experimento neoliberal data do início dos anos 90, com a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República, tendo sofrido uma certa descontinuidade durante a Presidência de Itamar Franco e uma aceleração na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, principalmente no seu primeiro mandato (1995-1998).

Sousa (2003) pontua que as políticas educacionais de avaliação externa vêm sendo concretizadas, a partir da década de 90, com o objetivo de melhoria da eficiência e da qualidade da educação.

Para Sousa:

Define-se o SAEB como um sistema de monitoramento contínuo, capaz de subsidiar as políticas educacionais, tendo como finalidade rever o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar. (2003,p.179).

O SAEB⁸ constitui-se um instrumento para subsidiar a política educacional na melhoria da qualidade de ensino. Nessa perspectiva neoliberal o SAEB objetiva avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência do processo ensino-aprendizagem nos sistemas de ensino.

Segundo a autora, a melhoria da eficiência refere-se a duas questões:

- regularização do fluxo escolar, como taxas de conclusão do curso, índices de evasão e repetência; para a melhoria do fluxo são propostas políticas educacionais, tais como implantação da progressão continuada, classes de aceleração e organização curricular em ciclos;
- racionalização orçamentária pela implantação de programas de desempenho e da descentralização administrativa.

Além disso, para a autora tal concepção de qualidade de ensino objetiva dar visibilidade e controle ao público dos produtos ou resultados educacionais como elementos para a escolha dos serviços públicos prestados aos usuários.

Para Sousa, esse processo está atrelado à redefinição do papel do Estado, na tese neoliberal de defesa do estado-mínimo sem intervenção na economia, com mecanismos de livre mercado e *novos modos de organização e oferta de serviços sociais e, consequentemente educacionais* (2003, p.177).

Então, para o combate da exclusão educacional e social o Estado-Nação assume o papel de Estado regulador e avaliador das políticas públicas e do currículo escolar,

⁸ O SAEB é realizado de dois em dois anos pela aplicação de testes e questionários para os alunos de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^º série do Ensino Médio, com o objetivo de verificar o desempenho cognitivo e os fatores que interferem nesse desempenho. Os testes são elaborados a partir de Matrizes de Referência com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na LDB e na proposta curricular de todos os sistemas de ensino estaduais. As Matrizes de Referência são elaboradas a partir dos descritores, que são construídos associando-se os conteúdos curriculares com as operações cognitivas dos alunos, ou seja, habilidades e competências. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96 reitera a política de avaliação do sistema escolar, estabelecendo no artigo 9º que a União deverá *assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar*.

abandonando a função de Estado propiciador dos direitos e deveres sociais, princípio fundante de uma ética humana e assumindo a lógica da ética do mercado.

Em 1990, em Jomtien, Tailândia é realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, com a presença de 155 países, elaborada e divulgada pelo Banco Mundial, ONU, UNESCO, UNICEF, PNUD, tendo como eixo principal as necessidades básicas de aprendizagem que deverão desenvolver-se nos sistemas de ensino, em todos os países, inclusive no Brasil.

No governo de Itamar Franco⁹ (1992/1994), com o objetivo de estabelecer diretrizes para a recuperação do Ensino Fundamental e da garantia da obrigatoriedade dessa modalidade de ensino, o Ministério da Educação coordena a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 a 2003), assumindo o compromisso com o princípio da equidade e com a avaliação externa dos sistemas escolares como mecanismo para o aprimoramento contínuo do ensino.

Na verdade, o Plano Decenal de Educação para Todos, na prática, tornou-se mais uma carta de intenções para a educação brasileira, por não estabelecer metas, prazos, e por não ter um orçamento alocado.

Em 1995, assume a presidência Fernando Henrique Cardoso por dois mandatos consecutivos (1995-1998, 1999 -2002). No primeiro ano do seu governo o Ministério da Educação e Cultura (MEC) inicia a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, documento este elaborado sob uma forte influência da reforma educacional da Espanha, realizada durante o governo de Filipe Gonzalez, e com a assessoria de um dos mentores da tal reforma, o psicólogo espanhol Cesar Coll Salvador.

Em 1996, ocorre aprovação de uma nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - a Lei Federal 9394/96¹⁰ e para garantir uma base nacional comum, são publicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais, constituindo-se como um conjunto referencial de diretrizes, cuja proposição

⁹ Em 29/12/92, o presidente Fernando Collor é afastado, assumindo a presidência o vice-presidente Itamar Franco.

¹⁰ Em 1987, como consequência da abertura democrática do país, e da elaboração e promulgação de uma Nova Constituição, é realizado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que deu origem ao Projeto de Lei nº 1258/88 - Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – expressão das necessidades reais da sociedade, substituído arbitrariamente pelo Senado, sem consulta à sociedade, pela Lei nº 9394/96. Posteriormente à sua publicação, várias alterações foram realizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no sentido de garantir no texto legal o direito social à educação retomando o proposto pela Constituição Federal de 1988.

é a de subsidiar a construção de um currículo por competências e seus programas com conteúdos mínimos.

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais estrutura-se no modelo pedagógico construtivista e a partir do conceito de aprendizagem significativa¹¹. Pontua que a tradição escolar estruturou-se na modernidade numa concepção tradicional de ensino cujo foco centrava-se apenas no processo de “ensinagem”. Com o avanço da investigação científica, principalmente com os estudos na perspectiva construtivista, o foco do processo ensino-aprendizagem passa para a área da aprendizagem e estrutura-se a partir do conceito central de aprendizagem significativa.

Tal proposta de organização curricular objetivava contemplar os aspectos individuais e os aspectos de socialização das crianças, no entanto, na prática a ênfase foi dada ao desenvolvimento individual de cada criança, procurando adaptar o currículo às diferenças individuais, desconsiderando-se as desigualdades sociais e diversidades existentes. (Palma Filho, 2005).

Para a organização da Educação Básica, a Lei Federal nº 9394/96, no **título V**, dos níveis e das modalidades de educação e ensino, no **artigo 21** estabelece a composição da educação escolar:

I – **educação básica**, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; [grifos meus]

II – educação superior.

Concomitantemente à discussão ao direito à educação e à obrigatoriedade do Ensino Fundamental, a LDB introduz as possibilidades legais de organização para a educação básica.

No artigo 23, são estabelecidas as possibilidades legais para a organização curricular e a flexibilização do percurso de aprendizagem nos estabelecimentos de ensino:

¹¹ O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de “significar” a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrícias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados.

Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta, sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui.

A aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes nesse momento. (PCNs – Caderno Introdutório – p.38).

A educação básica **poderá organizar-se** em séries anuais, períodos semestrais, **ciclos**, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, **com base na idade, competência e em outros critérios**, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. [grifos meus].

Um destaque importante, nesse artigo, é a possibilidade de uma organização curricular por ciclos diferenciada da seriação e a possibilidade de sua organização com base na idade, na competência ou outros critérios, o que evidencia uma multiplicidade de propostas, concepções e intencionalidades.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), com base na LDB, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes níveis escolares – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e para as várias modalidades da educação (educação de jovens e adultos, educação indígena, educação especial, ensino profissionalizante, educação das relações étnico-raciais).

Em específico, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica nº 02 de 07/04/98 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, com o objetivo de definir os princípios políticos, éticos e estéticos, os fundamentos e os procedimentos para a educação básica que compete à escola, ou seja, definir a base nacional comum, a parte diversificada e a integração de um paradigma curricular, que vise estabelecer a relação entre a educação fundamental e a vida cidadã.

Assim, consolida-se, em todo o território nacional para o Ensino Fundamental obrigatório uma base nacional comum, considerando as áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã.

Para o trabalho com os aspectos da vida cidadã, integrado ao contexto social é sugerido o desenvolvimento dos temas transversais (Ética, Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual, entre outros), como já eram propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Outro ponto que merece evidência na Lei Federal nº 9394/96 (LDB) para o entendimento da efetivação das propostas educacionais refere-se à definição das atribuições da União, dos Estados e dos Municípios na organização de seus sistemas de ensino.

A competência da União é ampla, abarcando a coordenação de toda a política nacional para a educação, com destaque para as funções normativa, redistributiva e supletiva com relação aos Estados e Municípios e a elaboração do Plano Nacional de

Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios conforme os Artigos 8º e 9º.

O Plano Nacional de Educação – Lei nº 10172 de 2001 - é o primeiro Plano Nacional elaborado sob a forma de lei e aprovado pelo Congresso Nacional¹². Tem o objetivo de fixar diretrizes, objetivos e metas para um período de 10 anos (2001 a 2010) de modo a garantir a continuidade de uma política educacional como um Plano de Estado e não como um Plano de Governo sem continuidade.

O Plano Nacional de Educação¹³ reitera, em seu texto legal, o disposto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Conferência Mundial de Educação para todos. Determina também, em consonância com suas metas, diretrizes e objetivos, a elaboração dos planos decenais para Estados e Municípios.

Além disso, conforme o artigo 10 da LDB, compete aos Estados a organização de seus sistemas de ensino juntamente com a União e Municípios.

Um dos destaques desse artigo trata da obrigatoriedade dos Estados em assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio, definindo com os Municípios formas de colaboração na oferta do Ensino Fundamental, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma das esferas do Poder Público.

O atendimento à obrigatoriedade do Ensino Fundamental remete ao disposto na Constituição Federal, no que se refere à garantia do direito público subjetivo ao acesso e à permanência de toda criança de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental.

¹² É importante esclarecer que, à época, havia dois projetos de lei para aprovação do Plano Nacional de Educação (2001 -2010). Um projeto, coordenado pelo deputado Ivan Valente, intitulado Plano Nacional de Educação da Sociedade, que deu entrada primeiro, para análise e aprovação, no Congresso Nacional; e o outro, elaborado internamente no ministério, por representantes do MEC e do governo, sob a coordenação do então Ministro da Educação Paulo Renato, que foi o aprovado pelo Congresso Nacional por ter a maioria de representantes favoráveis ao plano do governo.

¹³ Em 2005, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) publica um estudo, em atendimento aos seis objetivos firmados mundialmente através do Compromisso Educação para Todos em 2000, com metas estabelecidas até 2015. A UNESCO cria o IDE – Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos com o objetivo de avaliar o progresso das 129 nações que firmaram o Compromisso. Os estudos e metas da UNESCO estão imbricados com as metas internacionais para o desenvolvimento econômico globalizado. Em 2007, foi elaborado pelo MEC o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE -, com o objetivo de operacionalizar ações, frente ao diagnóstico dos problemas educacionais expresso no relatório da UNESCO, para a melhoria da qualidade na educação básica. Com o objetivo de criação de um Sistema Nacional de Educação e construção de um novo Plano Nacional de Educação para o período de 2011 a 2020 o governo federal instituiu a Conferência Nacional de Educação (CONAE – 2010) precedida de Conferências Municipais e Estaduais, realizadas, ao longo de 2009, em todos os Estados e Municípios do Brasil, para organização do documento que seria referência como subsídio para o debate nacional do novo Plano Nacional de Educação.

Esse atendimento está imbricado com a compatibilização da demanda e negociação entre as redes de ensino, estaduais e municipais, o que tem resultado em diferentes formas de organização e estruturação para o Ensino Fundamental.

Algumas redes de ensino municipais¹⁴ oferecem os primeiros anos correspondentes ao Ensino Fundamental I, ou seja, do 1º ao 5º ano, ficando sob a responsabilidade da rede estadual a oferta do ensino do 6º ao 9º ano, correspondente ao Ensino Fundamental II. Outros municípios oferecem o Ensino Fundamental completo, ou seja, do 1º ao 9º ano.

Nessa distribuição compete aos Municípios¹⁵ optarem por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de Educação Básica e também, a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas.

Portanto, considerando todo o conjunto da legislação vigente, atendendo às regulamentações internacionais e dos Conselhos Federais, Estaduais e Municipais, e às exigências impostas pelo impacto do Estado Avaliador, cada sistema de ensino implanta e/ou implementa sua proposta de política pública educacional, de acordo com a sua ideologia e sua intencionalidade. Dessa realidade, emerge a questão: *a favor do quê e a favor de quem, contra o quê e contra quem, para quê e para quem* se consolida a proposta de política pública educacional e com qual paradigma curricular?

O estado democrático de direitos garante, em toda a legislação, o pluralismo de idéias, de múltiplas concepções e de diferentes paradigmas para a organização curricular nos sistemas de ensino.

Assim, contraditóriamente e ambigamente, evidenciam-se propostas de políticas públicas educacionais estaduais e/ou municipais com diferentes matizes, ou seja, tanto a concepção autoritária, conservadora e neoliberal, quanto à concepção libertadora, estão presentes e consolidadas no mesmo estado democrático de direitos. Nesse contexto, é

¹⁴ A organização dos sistemas de ensino, por blocos da 1ª a 4ª séries correspondentes ao denominado ciclo I e em blocos de 5ª a 8ª séries correspondentes ao denominado ciclo II, é resultado de um movimento político-administrativo, na década de 90, principalmente no Estado de São Paulo, tendo como Secretária de Educação a Profª Rose Neubauer da Silva (de 1º de janeiro de 1995 a 9 de abril de 2002) com intencionalidade de municipalização do ensino primário, em algumas redes. Esse modelo reproduz a tradicional divisão Grupo Escolar/Ginásio. Trata-se do retorno ao princípio da descentralização, por meio da municipalização, do ensino primário, proposto pelo escolanovista Anísio Teixeira, na década de 50 e também previsto, na década de 70, na Lei Federal 5692/71, em seu artigo 58.

¹⁵ Muitos municípios passam a assumir parte significativa do Ensino Fundamental em suas redes de ensino, principalmente o ensino do 1º ao 4º ano, o ciclo I, com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que regulamentava a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

importante ressaltar que a estrutura dos sistemas de ensino condiciona a proposta curricular.

Para Freire

A educação autoritária, domesticadora não é irresponsável. Ela é também responsável, mas a sua é uma responsabilidade em relação aos interesses dos grupos e das classes dominantes, enquanto a responsabilidade na prática educativa libertadora está em relação com a natureza humana fazendo-se e refazendo-se na história. Está em relação com a vocação ontológica dos seres humanos para a humanização que os insere na luta permanente no sentido de superar a possibilidade, histórica também, da desumanização, como distorção daquela vocação. Há uma qualidade diferente nas duas formas de ser responsáveis, de entender e assumir a responsabilidade. Em outras palavras, a responsabilidade na prática educativa domesticadora exige de seus agentes competência científica e astúcia política tanto quanto educadoras e educadores progressistas necessitam de conhecer o que e como fazer ao lado da perspicácia política. Os primeiros, porém, a serviço dos interesses de quem domina. Os segundos, em nome do sonho ou da utopia de ser mais de mulheres e homens. (1995, p.90-91)

Numa perspectiva de garantia dos direitos e deveres sociais, da democratização do ensino, mais especificamente, da humanização, de uma ética humana, é que se desenvolve a presente pesquisa, como uma possibilidade de construção *de uma educação como prática da liberdade*, alicerçada num paradigma curricular crítico-dialógico e numa práxis libertadora, fundamentados no pensamento e na obra de Paulo Freire, em contraposição à ética mercadológica, à ideologia neoliberal e à pedagogia da transferência instituída na educação brasileira.

Nas palavras de Freire: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa* ([1993]2007 p.99). E, ainda:

Os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo. A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela nada pudesse, não haveria porque falar nos seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo pode alguma coisa. A nós, educadores e educadoras de uma administração progressista, nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar. (FREIRE, [1991], 2001, p.30)

Trata-se de uma proposta educacional que tem como horizonte a construção de uma escola mais justa e humana, porque busca, no limite da contradição da situação existencial e na realidade concreta, a possibilidade de construção da conscientização, da solidariedade e da justiça social, na intencionalidade de superar a política e a prática da submissão e da opressão enraizada historicamente na escola.

Procedimentos de Estudo e Investigação

A pesquisa se desenvolveu com uma abordagem qualitativa. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pela possibilidade de essa abordagem permitir o desvelamento, com radicalidade, do mundo pesquisado. Isso se deve à multiplicidade de materiais empíricos que oferta e valida para a coleta de dados e à variabilidade de práticas interpretativas interligadas, sobretudo na descrição dos momentos da vida cotidiana dos sujeitos, o que viabiliza uma melhor compreensão e análise do objeto observado.

Denzin e Lincoln definem uma pesquisa qualitativa como *uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.* (2006, p.17).

Para Chizzotti, *a pesquisa reconhece o saber acumulado na história da humanidade e se investe do interesse em aprofundar análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana.* (2006, p.19).

A pesquisa qualitativa, aqui desenvolvida, incluiu a atualização e o balanço do estado do conhecimento realizado sobre o tema da progressão escolar e ciclos (1990 a 2002) e um estudo de caso ilustrativo, que elucida empiricamente a proposta teórica sobre o currículo organizado em ciclos de aprendizagem, numa perspectiva crítico-emancipatória fundamentada em Paulo Freire, em favor da vida humana. Nesse contexto, fazer pesquisa qualitativa tem como intenção *ler e pronunciar o mundo* (STRECK, 2006, p.264).

A atualização do estado do conhecimento sobre a temática da progressão escolar e dos ciclos desenvolveu-se por meio da análise de dissertações e teses produzidas no período de 2003 a 2008 e localizadas por meio de consulta ao Banco de Teses da CAPES e às Bibliotecas Digitais (Ibict e Domínio Público)

Para o desenvolvimento do estudo, foram impressos e analisados os resumos dos 173 trabalhos encontrados. Dos 173 trabalhos foram selecionados 41 para reprodução de exemplares (dissertações e teses). A seleção dos 41 trabalhos (dissertações e teses) teve como critério a possibilidade de, a partir da leitura e análise dos conteúdos desses trabalhos, coletar informações necessárias para a elaboração do corpus teórico proposto para essa pesquisa.

O estudo de caso ilustrativo teve como objetivo a análise de uma tomada de decisão da Secretaria Municipal de Educação de Diadema, de implantar o currículo em

ciclos de aprendizagem, seus condicionantes e aspectos facilitadores e obstaculizadores. Esse processo se dá num contexto histórico e situado, de forma dinâmica e mutável, possibilitando, assim, uma compreensão e análise mais imbricada com o contexto cotidiano da escola, seus avanços e obstáculos.

Denzin e Lincoln definem uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso, como

A pesquisa qualitativa envolve o estudo de caso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, textos e produções culturais, textos observacionais, históricos, interativos e visuais. – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. (2006, p.17).

Para Chizzotti, o estudo de caso envolve:

(...) a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer por que elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados. (2006, p.135).

Mais especificamente, um estudo de caso no estudo cotidiano de uma escola, permite:

Aprofundar o conhecimento sobre o seu desenvolvimento ao longo de um período, o desempenho de setores, a situação de unidades, o estágio de uma atividade específica, o processo de comunicação ou de decisão, como operam os setores ou diversos agentes. (CHIZZOTTI, 2006, p.136).

Os dados foram coletados, numa escola pública municipal de Ensino Fundamental em Diadema. Os procedimentos de coleta de dados envolveram a observação participante, entrevistas e análise dos documentos produzidos pela Secretarias Municipais de Educação de São Paulo (1989 a 1992) e de Diadema (2005 a 2008).

Na observação participante, se reconhece o princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com o campo da pesquisa, interferindo e sofrendo interferência pelo próprio campo, em que pesquisa.

A observação participante permite o conhecimento da realidade social pesquisada, o desvelamento dos conflitos, das necessidades, das contradições das situações opressoras e das intencionalidades políticas subjacentes às ações cotidianas.

A observação participante exige do pesquisador a sensibilidade para ouvir e compreender o ponto de vista e as razões do grupo pesquisado (Brandão, 2010, p.242).

A observação participante realizou-se, no período de 2007 a 2008, em diversos e diferentes momentos, sendo estes: - encontros, no início do ano letivo, realizados para planejamento e organização da escola; - encontros destinados à elaboração do Projeto Político Pedagógica da Unidade; - encontros, com o objetivo de (re) construção do currículo em ciclos; - reuniões pedagógicas bimestrais, num total de quatro, em cada ano letivo; - reuniões aglutinadas, em que se desenvolve o horário coletivo de formação dos educadores, com periodicidade semanal; - reuniões de pais com a periodicidade trimestral; - curso de formação oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e projetos desenvolvidos dentro e fora da sala de aula.

Toda observação foi orientada por um roteiro e registrada no caderno de campo pela pesquisadora. Em alguns momentos, no cotidiano da escola foram também utilizados registros fotográficos e videográficos.

As entrevistas¹⁶, gravadas e transcritas, com o objetivo de aprofundar as questões e os desafios postos pela proposta curricular em ciclos foram realizadas com todos os segmentos participantes do processo: em nível macro, representantes da Secretaria Municipal de Educação e, em nível micro, educadores, educandos e pais.

Foram realizadas entrevistas com o chefe de departamento de Ensino Fundamental e um membro do grupo de intervenção metodológica, educadores. Dentre esses sete educadores, quatro foram observados e acompanhados em seu trabalho, no cotidiano da sala de aula, durante o ano letivo de 2008. Nesse grupo, havia três educadores, considerados os mais antigos da escola, que tiveram a oportunidade de acompanhar, desde o início, o processo de implantação do currículo em ciclos.

Foram entrevistados também 24 educandos, na faixa etária, de 6 a 9 anos, matriculados nas turmas dos educadores observados, e 15 pais, cujos filhos estão matriculados do 1º ao 5º ano, do ciclo I, do Ensino Fundamental de nove anos, e que, também, estudavam nas turmas dos quatro professores acompanhados na prática pedagógica.

A análise dos documentos oficiais foi realizada pela consulta dos arquivos contidos na Memória Técnica Documental de Pesquisa no Departamento de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação (DOT/SME) de São Paulo, dos arquivos

¹⁶ Em anexo, roteiro das entrevistas realizadas com membros da Secretaria Municipal de Educação de Diadema, educadores, educandos e pais.

contidos no Centro de Memória, em Diadema, e na Secretaria Municipal de Educação de Diadema.

Além dos documentos das Secretarias, foram analisados os documentos da escola, como projeto pedagógico, registros de formação, de reuniões pedagógicas e de reuniões de pais.

Os documentos foram analisados, no sentido de contextualizar a proposta curricular em ciclos, explicitar e completar as informações coletadas pela observação participante e entrevistas.

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA DE 21 ANOS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE OS CICLOS NO BRASIL, NO PERÍODO DE 1987 A 2008.

Nesse capítulo, pretende-se contribuir com o avanço na produção acadêmica sobre o Estado do Conhecimento sobre a Progressão Escolar e Ciclos, ampliando e atualizando o balanço dos estudos já realizados sobre essa temática.

O estudo tem, como referência para análise, a seguinte produção: o relatório final sobre o Estado do Conhecimento sobre a temática da Progressão Escolar e Ciclos, referente ao período de 1990 a 2002, publicado pelo MEC/INEP, teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas sobre essa temática, no período de 2003 a 2008.

Sousa (2004) na síntese e conclusão do relatório final sobre o balanço dos estudos publicados sobre o Estado do Conhecimento – Ciclos e Progressão Escolar, no período de 1990 a 2002, pontua a necessidade de um maior aprofundamento do estudo quanto às implicações curriculares na implantação dos ciclos:

As implicações curriculares decorrentes da implantação de ciclos são muito pouco exploradas nos textos, sendo que apenas alguns trabalhos que tratam de iniciativas específicas das redes de ensino demoram-se na análise desses aspectos. Exceção deve ser feita acerca da avaliação do aluno, sobre a qual incidem as reflexões e propostas de muitos trabalhos (SOUZA, 2004, pág.75)

Considerando as lacunas pontuadas pelo Estado do Conhecimento, a presente pesquisa busca atingir os seguintes objetivos:

- mapear e identificar as propostas curriculares em ciclos implantadas nas redes de ensino, estaduais e municipais, no Brasil;
- diferenciar as concepções epistemológicas e teorias de ensino-aprendizagem que fundamentam as estruturas curriculares em ciclos;
- descrever as principais características encontradas nas propostas curriculares em ciclos, em diferentes regiões do País;
- evidenciar os principais fatores facilitadores e dificultadores apontados na implantação/implementação da estrutura curricular em ciclos, nas redes públicas de ensino.
- identificar lógicas e elementos atuais, problemáticas emergentes e lacunas nas produções científicas.

A pesquisa documental realizou-se por meio da produção acadêmica registrada no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) localizado no Portal de domínio público do Ministério de Educação que disponibiliza informações sobre dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil, no período de 1987 a 2008.

Utilizou-se para a pesquisa o conjunto das seguintes palavras-chave: *ciclos, ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, progressão continuada, progressão escolar, organização da escola em ciclos, ciclo básico.*

Foram localizados 246 trabalhos, entre teses e dissertações, no período entre 1987 a 2008, conforme exposto na tabela 1.

Tabela 1: Produções acadêmicas, por ano, sobre a organização da escola em ciclos, registradas no banco de teses da CAPES, no período de 1987 a 2008.

ANO	Quantidade de trabalhos publicados	
	Teses	Dissertações
1987	0	1
1988	0	0
1989	0	0
1990	0	0
1991	0	0
1992	0	3
1993	0	1
1994	0	2
1995	1	1
1996	0	1
1997	0	3
1998	0	2
1999	2	6
2000	2	7
2001	2	11
2002	2	26
2003	6	28
2004	2	14
2005	2	30
2006	2	29
2007	2	27
2008	2	29
Total	25	221
20 anos	246 trabalhos	

Fonte: MEC/Banco de teses da CAPES

Mais especificamente, no período de 1987 a 2002, foram localizados 73 trabalhos e, no período de 2003 a 2008, 173 trabalhos, o que evidencia, um aumento significativo na produção acadêmica sobre a temática, nos últimos cinco anos, conforme tabela 2.

Tabela 2: Produções acadêmicas, por ano, sobre a organização da escola em ciclos, registradas no banco de teses da CAPES, no período de 2003 a 2008.

ANO	Quantidade de trabalhos publicados	
	Teses	Dissertações
2003	6	28
2004	2	14
2005	2	30
2006	2	29
2007	2	27
2008	2	29
Total	16	157
5 anos	173 trabalhos	

Fonte: MEC/ Banco de teses da CAPES

Segundo dados do censo escolar do ano de 2000, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), apenas 18% das escolas públicas de Ensino Fundamental adotam a organização da escola em ciclos.

Em 2002, 19,4% das escolas organizavam o Ensino Fundamental em ciclos; sendo que destes 10,9% se organizavam unicamente em ciclos e 8,5% combinavam ciclos e séries, conforme dados do censo escolar do INEP. Nesse mesmo ano, o percentual de alunos matriculados no regime seriado era de 62,2% enquanto 37,8% perfazia o total de alunos matriculados tanto em escolas organizadas unicamente em ciclos, quanto em escolas com regime misto de organização (ciclos e séries). A maioria de matrículas na organização do Ensino Fundamental em ciclos concentram-se na região sudeste, especificamente nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Outro dado interessante é que há mais escolas organizadas em ciclos nas redes de ensino das capitais do que nas de seus respectivos estados (Barreto e Sousa, 2004).

Em 2006, último censo escolar que diferencia a forma de organização da escola em séries e/ou ciclos, os dados praticamente se mantêm.

A esse respeito, Mainardes (2009, p.45) apresenta uma tabela ilustrativa com dados coletados pelo INEP, a partir do censo escolar, no período de 1999 a 2006, sobre o número de escolas de Ensino Fundamental e a forma como se organizam:

Tabela 3: Número de escolas – Ensino Fundamental e sua, forma de organização, no período de 1999 a 2006.

	Seriado	Ciclos	Séries e ciclos	Disciplina	Total
1999	151.202 82,42%	18.370 10,01%	13.876 7,56%		183.448 100%
2000	148.389 81,76%	18.448 10,16%	14.664 8,08%	3 0,002%	181.504 100%
2001	143.871 80,93%	19.559 11,00%	14.324 8,06%	26 0,01%	177.780 100%
2002	139.060 80,61%	18.723 10,85%	14.692 8,52%	33 0,02%	172.508 100%
2003	137.079 81,08%	18.527 10,96%	13.434 7,95%	35 0,02%	169.075 100%
2004	135.477 81,38%	18.785 11,28%	12.222 7,34%		166.484 100%
2005	132.430 81,38%	17.989 11,05%	12.308 7,56%		162.727 100%
2006	132.163 83,11%	15.462 9,72%	11.391 7,16%		159.016 100%

Fonte: *A escola em ciclos: fundamentos e debates* (Mainardes, 2009, p.45). [grifos meus]

O autor também apresenta (2009, p.46) apresenta uma tabela ilustrativa com dados coletados pelo MEC/INEP, a partir do censo escolar, no período de 1999 a 2006, sobre o número de matrículas no Ensino Fundamental e a forma como as escolas se organizam:

Tabela 4: Número de matrículas – Ensino Fundamental, por forma de organização das escolas, no período de 1999 a 2006.

	Seriado	Ciclos	Séries e ciclos	Disciplina	Total
1999	22.195.734 61,55%	8.266.253 22,92%	5.597.040 15,52 %	661 0,002%	36.059.688 100%
2000	22.227.863 62,23%	7.856.123 21,99%	5.633.266 15,77%	696 0,002%	35.717.948 100%
2001	21.734.202 61,57%	7.837.873 22,20%	5.718.936 16,20%	7078 0,02%	35.298.089 100%
2002	21.857.241 62,18%	7.342.817 20,89%	5.944.753 16,91%	5551 0,02%	35.150.362 100%
2003	21.984.784 63,84%	7.099.615 20,62%	5.348.094 15,53%	6256 0,02%	34.438.749 100%
2004	22.123.469 65,05%	6.706.711 19,72%	5.182.254 15,24%		34.012.434 100%
2005	21.743.423 64,84%	6.587.874 19,64%	5.203.403 15,52%		33.534.700 100%
2006	22.408.634 67,33%	6.048.569 18,17%	4.825.460 14,50%		33.282.663 100%

Fonte: *A escola em ciclos: fundamentos e debates* (Mainardes, 2009, p.46). [grifos meus]

Assim, pode-se afirmar que o aumento na produção acadêmica, entre teses e dissertações, produzidas sobre a temática da progressão escolar e ciclos, não apresenta uma relação diretamente com uma expansão significativa de escolas públicas do Ensino Fundamental que adotaram a forma de organização da escola em ciclos, pois ao analisar-se o número de alunos matriculados em escolas que se organizam exclusivamente em ciclos observa-se que houve diminuição no número de matrículas, de 22,92%, em 1999, para 18,17% em 2006.

Talvez o aumento da produção acadêmica justifica-se pela necessidade de um maior aprofundamento dos estudos sobre a organização da escola em ciclos, dada a complexidade e desafios que essa proposta apresenta em sua implementação na prática pedagógica, uma vez que busca a ruptura radical e a superação da lógica seriada

arraigada nos saberes e fazeres dos educadores e na rotina cotidiana da escola e da sala de aula.

O corpus teórico aqui apresentado, com base nos 41 trabalhos selecionados¹⁷ (dissertações e teses) será construído a partir de categorias de acordo com as ênfases, principais características dos ciclos, relevâncias da temática, aspectos comuns evidenciados nas propostas e diferenciações encontradas nos textos.

Para aprofundamento e avanço na discussão sobre a temática da progressão escolar e ciclos, foram organizados dois tópicos de análise:

- 1- Breve histórico sobre a trajetória da progressão escolar;
- 2- Propostas de organização da escola em ciclos.

1 Breve histórico sobre a trajetória da Progressão Escolar.

1.1 Tendências que influenciaram a organização escolar, na Inglaterra e na França.

Pode-se dizer, grosso modo, que tanto a organização escolar, na Inglaterra, quanto o Plano Langevin-Wallon, na França, alicerçaram a organização escolar em vários países no mundo e na atualidade.

1.1.1 A organização escolar na Inglaterra.

Durante a primeira metade do século XX, e, sobretudo após a 2ª Guerra Mundial, três tendências influenciaram a organização escolar em vários países. A primeira foi a expansão do sistema escolar público como uma necessidade,posta pela nova organização da sociedade, decorrente do processo de industrialização, urbanização e crescimento demográfico. (Dias, 2004).

A segunda tendência refere-se ao modo de organização do ensino, priorizando a continuidade do ensino primário ao ensino secundário, uma vez que, até então,

¹⁷ Dos 173 trabalhos encontrados foram selecionados 41 trabalhos para leitura integral de todo o texto das dissertações e teses, considerando a temática desenvolvida e a possibilidade de aquisição dos trabalhos pelo COMUT e/ou diretamente com as bibliotecas contatadas.

constituíram-se como níveis de ensino distintos, destinados a criança com níveis sociais diferentes. (Dias, 2004).

E a terceira tendência refere-se à elaboração e execução de um currículo escolar voltado para as reais necessidades da emergente e complexa sociedade moderna. (Dias, 2004).

Na Inglaterra, as escolas secundárias oriundas da Idade Média, destinavam-se ao preparo das elites para a Universidade e as escolas primárias, quando existiam, tinham o propósito de formar as classes inferiores para o trabalho.

Para os ingleses, criar uma escola única, democrática no acesso, permanência e continuidade entre ensino primário e ensino secundário, constituiu-se um grande desafio para o sistema educacional que se encontrava estruturado por vários tipos de escolas, estratificadas de acordo com os diferentes níveis sociais. (Dias, 2004).

Em 1867, houve uma tentativa de convencer a opinião pública da necessidade da escola primária. Em 1880, a educação primária tornou-se obrigatória para todas as crianças e, em 1899, foi fixada a idade mínima de 12 anos para se deixar a escola e, em 1918, elevou-se para 14 anos a idade mínima obrigatória para se deixar a escola. (Dias, 2004).

Houve uma progressão do ensino na escola primária, ampliando o currículo que contemplava, além do ensino da leitura, escrita e aritmética, a História, Geografia, Artes e Ciências, Economia Doméstica, trabalhos manuais como jardinagem, língua estrangeira e educação física. Em 1926, as adequações são finalizadas com a obrigatoriedade do ensino primário de 5 a 11 anos e o ensino secundário dos 11 aos 14 anos. (Dias, 2004).

Em 1944, acontece uma importante reforma na organização escolar inglesa. Surgem três variações para a escola secundária, uma das quais deverá ser seguida obrigatoriamente pelas crianças até 15 anos, sendo elas: *a escola de gramática, a moderna escola secundária e a escola técnica secundária*. A escola de gramática, de duração mais curta, fixa a idade máxima de 14 anos; a moderna escola secundária, marcada por uma tendência mais prática, realista e não acadêmica; a escola técnica secundária organizada em vários tipos, conforme as necessidades, aptidões individuais e interesses dos alunos. (Dias, 2004).

Entretanto, a escola moderna passou a ser considerada uma escola inferior nas quais não estudam as elites, ou seja, as elites frequentavam a escola de gramática. O sistema educacional oferece oportunidades de acordo com a idade, com as capacidades

e aptidões das crianças e o respeito às personalidades individuais. As escolas foram reestruturadas, respeitando as necessidades e possibilidades dos alunos, ritmos e os grupos sociais, cabendo ao diretor, dentro de cada escola, decidir quais cursos e quais crianças em determinados cursos. (Dias, 2004).

Outro destaque importante é o critério de acesso da escola primária para a secundária. Para o aluno cursar a escola de gramática no nível secundário era necessário passar no exame de seleção. Para os alunos desfavorecidos economicamente foi dada a oportunidade para os mesmos passarem no exame de seleção, por meio de concessão de bolsas. (Dias, 2004).

Os alunos carentes, pelo exame de seleção, que não conseguissem bolsas de estudos, vagas gratuitas ou especiais na escola de gramática seriam encaminhados para as escolas modernas e classificados nos cursos, de acordo com suas habilidades e aptidões, criando um sistema dual, que segregava as crianças pelo posicionamento social, pela habilidade, pela aptidão e interesse. (Dias, 2004).

Nas escolas inglesas, o critério de promoção é a seleção pela idade, capacidade e aptidão dos alunos. Não há retenção ou reprovação, a promoção é automática.

1.1.2 O Plano Langevin-Wallon na França.

O Plano Langevin-Wallon foi proposto para todo o ensino francês, como uma reforma estrutural, elaborado por uma comissão de vinte membros, por três anos (1945 a 1947), inicialmente presidida pelo físico Paul Langevin e, posteriormente a sua morte, por Henri Wallon.

Em 1944, com o final da guerra, a França encontrava-se totalmente desorganizada e desestruturada. Mais do que apenas reformar o ensino, necessitava-se da formação de um novo homem, de um novo cidadão para um país em reconstrução, ou seja, necessitava-se de um novo plano educacional que objetivasse a construção de uma sociedade mais humana.

O plano da reforma educacional previa uma mudança profunda na estrutura escolar, tornando a obrigatoriedade do ensino até os 18 anos de idade.

O princípio básico do novo plano pressupunha que a educação devia servir simultaneamente aos interesses superiores da comunidade e de cada um dos seus membros, ou seja, uma sociedade que conseguisse desenvolver os requisitos de todos,

de acordo com suas necessidades e capacidades, e, ao mesmo tempo, os desejos, de cada um, numa condição humana, digna e livre. (Merani, 1977).

O plano teve como finalidade um aumento do nível cultural e econômico, a formação cívica, moral e humana da criança, por meio de uma pedagogia nova, sem distinção valorativa de tarefas manuais e/ou intelectuais. (Merani, 1977). *Defendemos a unidade da escola e da vida, do real e do pensamento, da matéria e da idéia, da cultura geral e da formação profissional.* (Langevin apud Merani, 1977, p.169).

O plano se alicerçava em quatro princípios gerais. O primeiro é o princípio da *justiça* que defende o direito a todas as crianças ao desenvolvimento completo da sua personalidade, independente de sua origem familiar, étnica, social, não devendo encontrar nenhuma outra limitação a não ser sua própria aptidão. (Merani, 1977).

O segundo princípio refere-se à igual dignidade a todos os trabalhos sociais, ou seja, de acordo com este princípio, tanto o trabalho manual quanto a inteligência prática apresentam um valor igual, portanto, o desenvolvimento da criança deve contemplar a capacidade de trabalho e de inteligência reflexiva. A educação sempre concederá igual dignidade e nunca deverá priorizar o trabalho prático e/ou a inteligência reflexiva sob o pretexto de oportunidades econômicas, de razões práticas ou de origens de classe ou étnicas. (Merani, 1977).

O desenvolvimento das aptidões individuais deve ser assegurado primeiramente pela orientação escolar e, posteriormente, pela orientação profissional, como proposto pelo terceiro princípio. (Merani, 1977).

O último princípio refere-se o direito à cultura geral a todos os indivíduos da sociedade. *Num Estado democrático em que qualquer trabalhador é cidadão* (p.154), a especialização não pode ser um obstáculo para a compreensão de problemas sociais. É pela cultura geral que o homem se liberta dos limites impostos pelo ensino reduzido ao técnico e à especialização. (Merani, 1977).

O plano Langevin-Wallon não propôs uma reforma pontual, superficial como as realizadas, até então, no sistema educacional francês, mas uma proposta de unificação de todo o sistema de ensino, uma proposta estrutural, com uma nova concepção de saber e de cultura, tendo como fundamentação filosófica o materialismo histórico dialético elaborado por Marx.

Tal mudança substituiu as antigas séries primárias com um ensino verticalizado, por um ensino horizontal, adequado ao desenvolvimento psicológico da criança, com uma orientação mais contínua e progressiva.

Apresentou graus progressivos, primeiro, aos níveis de desenvolvimento psicológico, e, depois, aos níveis das aptidões, oferecendo a todas as crianças a possibilidade de atingir todos os níveis. (Merani, 1977).

Para a época significou também uma nova concepção pedagógica e psicológica, que considerava a teoria do desenvolvimento humano no ensino, ou seja, primeiro a criança atinge o desenvolvimento dos níveis psicológicos e, depois, suas aptidões.

Na dimensão do ensino, o plano considerava a aprendizagem de todos os alunos, de acordo com seu ritmo de desenvolvimento. Na dimensão da aprendizagem o aluno foi compreendido na integração total entre cognitivo-afetivo-motor, considerando-se o meio social como indispensável para o desenvolvimento humano. Nesse sentido a escola é um espaço e um meio fundamental para o desenvolvimento do aluno e do professor, sendo o professor um eixo de todo o ensino.

O plano previa a organização do ensino, dos programas, horários, a metodologiaativa, com alternância do trabalho individual com o trabalho em grupos, exames (realizados no final da educação obrigatória, aos 18 anos, para certificação), número de crianças por classe, sendo o máximo de 25 alunos, projeto de formação de professores.

O ensino maternal ou jardim da infância era considerado preparatório para a vida escolar, proposto como um ensino facultativo. Dos 2 a 6 anos, é oferecido em escolas ou em classes que respeitassem o desenvolvimento psicológico da criança e de forma livre, sem programas, por métodos ativos, que auxiliassem o desenvolvimento das aptidões. (Merani, 1977).

Estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino de 1º Grau, na idade de 6 a 18 anos. Entre 6 e 7 anos a criança que não tivesse cursado a educação pré-escolar deveria frequentar a escola maternal e a que já tivesse cursado, faria um curso preparatório para a escola primária. A partir dos 7 anos, a escolaridade obrigatória está dividida em três ciclos consecutivos: primeiro ciclo, dos 7 aos 11 anos; segundo ciclo, dos 11 aos 15 anos; terceiro ciclo, dos 15 aos 18 anos. O terceiro ciclo oferece três possibilidades: seção de estudos teóricos, de estudos profissionais e de estudos práticos.

No primeiro ciclo, todos recebem um ensino comum. Há o entendimento de que o ensino é comum quanto ao conteúdo e à orientação, no entanto, não há o mesmo entendimento quanto a métodos pedagógicos uniformes, pelo contrário, os métodos devem ser diferenciados e adequados ao desenvolvimento psicológico individual para cada criança. (Merani, 1977).

O segundo ciclo (dos 11 aos 15 anos) constitui-se de um ciclo de orientação e observação. Dos 11 aos 13 anos, constitui um período de observação com um ensino comum para todas as crianças, por uma metodologia ativa e por poucos professores. No período de 13 a 15 anos, as crianças continuam recebendo o ensino comum de base e ensaiam-se nas diversas especialidades, com o objetivo de orientação para o desenvolvimento de aptidões e, de acordo com elas, as crianças adquirem conhecimentos para o desenvolvimento de suas capacidades manuais ou intelectuais. (Merani, 1977).

O terceiro ciclo ou ciclo de determinação destina-se à formação do trabalhador e do cidadão. Nesse ciclo, apresentam-se três encaminhamentos: - crianças com aptidões para os estudos teóricos serão encaminhadas para a secção teórica: humanidades clássicas, humanidades modernas, ciências puras, ciências técnicas; - alunos que manifestam aptidões para a execução, serão dirigidos para estudos nas escolas profissionais: escolas comerciais, industriais, agrícolas, artísticas (secção profissional); - crianças com aptidões manuais serão encaminhadas para estudos em escolas práticas de aprendizagem que preparam para a aptidão profissional (secção prática). (Merani, 1977).

No plano, o ensino de 2º Grau destina-se ao ensino superior. Entre o ensino superior e o de 1º Grau, é obrigatório o ensino propedêutico ou ensino pré-universitário para o ingresso do estudante no ensino superior.

O ensino superior tem três objetivos a serem cumpridos: formação profissional, investigação científica e difusão da cultura.

Por falta de vontade política e disposição de fundos do governo à época, o Plano de reforma francês Langevin-Wallon não foi executado na prática e na íntegra. Sua proposta pedagógica foi implantada nas “sixièmes nouvelles”, classes-piloto, correspondentes às primeiras séries do ensino que iniciaram uma diferenciada experiência pedagógica com princípios e métodos educacionais novos. Primeiramente, foram criadas 200 classes pilotos, ampliando-se para 700, e a partir de 1952, por redução orçamentária, o número limitou-se a 60 classes-piloto.

1.2 A Progressão Escolar que antecede à proposta dos ciclos, no Brasil

Pode-se dizer que a organização da escola seriada predominou hegemonomicamente durante todo o século XX, e predomina, na primeira década do século XXI.

De acordo com as necessidades políticas e sociais e com os contextos educacionais de cada época, evidenciam-se algumas iniciativas com diferentes intencionalidades, propostas como alternativas à organização da escola seriada. Visavam, dentre vários objetivos, à regularização do fluxo de alunos, ao longo da escolarização, à diminuição da retenção e/ou da evasão escolar, à ampliação do acesso de alunos ao Ensino Fundamental, à eliminação total da retenção e, à diminuição do prejuízo financeiro do sistema de ensino.

Nesse sentido, um primeiro destaque acerca do ideário de inovação pedagógica no âmbito escolar, pode ser observado na década de 20.

A década de 20 é marcada por uma mudança estrutural mundial no sistema capitalista pela revolução industrial, o que significou a superação do modelo econômico agrário e artesanal, até então, hegemônico.

A ascensão ao poder de uma elite burguesa e as influências do emergente pensamento liberal, proclamado com a Revolução Francesa, impulsionam um novo ritmo de desenvolvimento no mundo. Tais acontecimentos exigem a modernização da sociedade.

A necessidade de modernização da sociedade brasileira, frente ao desenvolvimento econômico e ao regime republicano, impulsiona a preocupação de alguns estudiosos com o elevado número de analfabetos em nosso país.

A questão da repetência obstaculizava a possibilidade de alfabetização da maioria da população brasileira.

Em 1920, no Estado de São Paulo, Sampaio Dória propõe para o ensino primário a promoção automática, a não reprovação dos alunos do 1º ano para o 2º ano, uma vez que 50% dos alunos eram reprovados, logo no início do ensino primário, impossibilitando a matrícula de novos alunos (Knoblauch, 2004).

Nesse mesmo ano, Sampaio Dória, assume o cargo de diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo e implanta a Reforma Sampaio Dória, sob a forma de Lei nº 1750 de 1920, que objetivava o aumento da quantidade de crianças matriculadas

no ensino primário, pois quanto maior o número de crianças alfabetizadas, maior a possibilidade de progresso do país.

Em 1925, a lei é revogada e há o retorno ao sistema de ensino primário anterior.

Nesse período, no Rio de Janeiro, um grupo de educadores brasileiros defensores de um novo ideário para a educação, criaram a Associação Brasileira de Educação, com o objetivo de iniciar um movimento para reivindicar e sensibilizar o poder público quanto aos problemas cruciais existentes na educação nacional e a necessidade de encaminhamentos concretos para a solução desses problemas (Romanelli, 2010).

Trata-se da influência do pensamento de John Dewey e de idéias oriundas dos Estados Unidos e Inglaterra, um movimento denominado de Movimento da Escola Nova. (Romanelli, 2010).

Na verdade, desde 1922, organizam-se as reformas estaduais de ensino, prenúncio das reformas pretendidas nacionalmente:

A primeira delas foi empreendida em 1920, por Sampaio Dória, em São Paulo: - em 1922/1923, no Ceará, Lourenço Filho empreendeu a segunda. Depois, seguiram-se a do Rio Grande do Norte, por José Augusto (1925/1928), as do Distrito Federal (1922/1926) e as de Pernambuco (1928), empreendidas ambas por Carneiro Leão, a do Paraná (1927/1928), por Lysímaco da Costa, a de Minas Gerais (1927/1928), por Francisco Campos; a do Distrito Federal (1928), por Fernando de Azevedo; e a da Bahia (1928), por Anísio Teixeira. Em 1930, Lourenço Filho publicava seu mais famoso trabalho: *Introdução ao estudo da escola nova*. (ROMANELLI, 2010, p.130).

Trata-se de uma luta ideológica que culminou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e, posteriormente na luta em torno do projeto de lei de diretrizes e bases para uma educação nacional (Romanelli, 2010).

Esse ideário liberal propunha a escola como uma instituição profícua para a mudança social, pois a educação era entendida como um instrumento de equalização social. Defendia o princípio da descentralização pela municipalização do ensino primário e, acreditava-se que tal medida contribuiria para o fortalecimento da democracia, da sociedade moderna e industrial, com o objetivo de solucionar os problemas sociais e problemas relacionados com a educação.

Entretanto, tal movimento pouco repercutiu na prática da escola, continuando a representar o predomínio das antigas concepções de ensino.

Em 1937, com o estabelecimento do Estado Novo, a luta ideológica dos pioneiros em torno dos problemas educacionais enfraqueceu. A Constituição de 1937

modificou completamente a situação, pois excluiu o dever do Estado quanto à educação, limitando suas ações. (Romanelli, 2010).

Somente em 1946, é que se retoma a abertura liberal e democrática no país, com uma nova Constituição, possibilitando à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Nesse período, há o retorno das lutas ideológicas para a organização de um sistema educacional que assegurasse o direito ao acesso à educação. No entanto, foi um período que se caracterizou por muitas lutas, discussões e contradições.

Em 1956, Almeida Júnior, um dos seis educadores que representaram o Brasil no I Congresso Estadual de Educação, em Ribeirão Preto – São Paulo, realiza uma conferência com a temática da repetência e da promoção automática.

Tal conferência baseava-se nas discussões e propostas encaminhadas pela Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO, realizada em Lima – Peru, com o objetivo de discutir o fenômeno das reprovações nas escolas primárias da América Latina e indicar propostas que garantissem o acesso à educação e eliminassem a repetência escolar. Técnicos da UNESCO apresentaram estudos de documentos, relatando experiências de países que haviam abolido a repetência, dentre eles, a Inglaterra.

Expondo a proposta da delegação brasileira, Almeida Jr. sugere, na sua conferência, as seguintes medidas para solução do problema da repetência:

Procure-se resolver o grave problema da repetência, que constitui importante prejuízo financeiro e subtrai oportunidades educativas a considerável contingente em idade escolar, mediante as seguintes medidas:

- a) Revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo;
- b) Estudo, com a participação do pessoal docente primário, de um regime de promoções baseado na idade cronológica dos alunos e em outros aspectos de valor pedagógico e aplicável, em caráter experimental nos primeiros graus da escola. (1957, p.03).

A delegação brasileira expôs suas preocupações e propôs a implantação da promoção automática por idade. Essa proposta era um pouco diferenciada da proposta da Inglaterra, uma vez que havia necessidade de preparar o professor e criar na escola brasileira as condições necessárias para o seu êxito.

No relatório da UNESCO constatavam-se os altos índices de repetência em quatro países da América Latina, dentre eles, o Brasil. Especificamente, em 1943, a taxa de reprovação da escola primária foi de 57,4% na primeira série e de 20,9% para a quarta série, tendo, no ano seguinte, melhorado ligeiramente na primeira série (56,5%) e

piorado um pouco na quarta série (22,8%). Há uma variação dos índices de repetência de um Estado para outro.

Mais especificamente, em 18 anos, os índices de aprovação no Estado de São Paulo pouco se alteraram, ou seja, em 1936, era de 68,24% e, em 1954, de 69,10%, demonstrando a pouca diminuição da reprovação.

Segundo Almeida Jr., os altos índices da repetência acarretavam uma influência negativa para a criança e o desgosto para a família, além de contribuir para a evasão escolar, a estagnação na oferta de vagas para a população, o desperdício e o prejuízo grave financeiro do Estado com as reprovações.

Almeida Jr. propôs cinco providências para solucionar os problemas da educação primária: - aumento da escolaridade obrigatória, com ampliação das horas diárias e do ano do curso; - cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar; - formação dos professores primários quanto às técnicas de ensino e à experiência docente; - revisão da concepção de educação primária; - revisão dos programas e critérios de promoção.

Nesse período, destaca-se também a proposta de Dante Moreira Leite, defensor da promoção automática, cujo foco de estudo centrava-se na elaboração de um programa não seletivo e de um currículo que atenderia ao desenvolvimento do educando, devendo a atividade ser planejada de acordo com a habilidade individual, para proporcionar-lhe o ajustamento social. (Knoblauch, 2004).

Entretanto, somente nas décadas de 1960 e 1970 é que se pode constatar a efetivação de algumas propostas nas redes públicas de ensino. Alguns estados brasileiros implantaram uma proposta diferenciada de flexibilização do currículo na organização da escola para consolidar a promoção automática¹⁸, eliminando a reprovação em algumas séries.

No período de 1968 a 1970, o Estado de São Paulo adota a organização por níveis. O ensino primário é dividido em dois ciclos. O nível I, composto das 1^a e 2^a séries, e o nível II, compreendendo as 3^a e 4^a séries, com exame de promoção entre os níveis. Havia um programa mínimo para cada nível. (Barreto e Mitrulis, 1999).

¹⁸ A noção de promoção automática e avanços progressivos são previstos na legislação desde a LDB nº 4024/61 em caráter experimental e, no inciso 4 do artigo 14 da lei nº 5692/71, apresenta-se como uma alternativa ao sistema de ensino, como segue: *verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.*

No mesmo ano, em 1968, Pernambuco adota o sistema por níveis com o objetivo de romper com a seriação e com a rigidez curricular. Para isso, buscou o embasamento das metodologias de ensino e o entendimento das necessidades e dos interesses dos alunos e do desenvolvimento da capacidade de pensar de cada aluno, utilizando-se dos estudos da psicologia. Tal proposta fundamentava-se nos princípios do movimento curricular americano, denominado *core curriculum*.

Em 1970, em Juiz de Fora, Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação implanta em caráter experimental o sistema de avanços progressivos, experiência encerrada, após três anos, o que permitiu a um grupo de alunos uma menor repetência e evasão e um maior rendimento.

No período de 1970 a 1984, o Estado de Santa Catarina implanta o sistema de avanços progressivos, eliminando a repetência e tendo como objetivo a ampliação de quatro para oito anos da escolaridade obrigatória. As escolas funcionaram com avanços progressivos em 4 anos, 6 anos e/ou 8 anos de escolaridade.

A progressão continuada foi estabelecida por meio da avaliação contínua dos alunos e foram implantadas classes de recuperação no final das 4^a e 8^a séries para alunos que não atingiram o processo de aprendizagem.

A maioria dos professores da rede desconhecia as características e abrangência do sistema de avaliação implantado, pois não havia à época, nenhum programa de formação de professores que orientasse e discutisse a prática pedagógica nessa direção. Pode-se dizer que o sistema de avanços progressivos não garantiu nem o acesso, nem a permanência dos alunos na escola. (Oliveira, 1984).

1.2.1 A Proposta do Bloco Único, no Rio de Janeiro.

No período de 1979 a 1984, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro implanta a proposta denominada Bloco Único e tem por objetivo a criação de escolas de tempo integral para o Ensino Fundamental, valorizando os interesses e a cultura das camadas populares. Apresentava propósitos semelhantes aos do Ciclo Básico quanto à questão da flexibilização do tempo de aprendizagem na escola. Rompeu com o intervalo da faixa etária de 7 a 14 anos, consolidado na Lei 5692/71, e incorporou as crianças de 6 anos em classes de alfabetização.

Organizava-se em dois segmentos, com cinco anos de duração, sendo: o primeiro correspondia aos três anos iniciais e o segundo aos dois anos finais, não

havendo retenção. Para os alunos que ao final do bloco, não alcançassem os objetivos era proposto um ano a mais de estudos complementares.

A proposta fundamentava-se nos estudos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Destacava como princípio a heterogeneidade e a diversidade e considerava a observação do processo de interação do aluno como objeto do conhecimento essencial para o redimensionamento das atividades.

O Bloco Único foi marcado pela significativa resistência por parte dos professores, principalmente, devido à ausência de discussão da proposta com os professores e à dificuldade apresentada pelos mesmos em darem continuidade ao trabalho, num maior espaço de tempo.

1.2.2 Regime de Progressão Continuada.

A partir da década de 90, sobretudo após a aprovação da LDB nº 9394/96, que regulamenta, em seu artigo 32, esse tipo de organização, algumas redes de ensino, na tentativa de propor uma alternativa à escola seriada, implantaram o regime da Progressão Continuada, agrupando o Ensino Fundamental em dois grandes blocos: Ciclo I – de 1^a a 4^a séries e Ciclo II - de 5^a a 8^a séries.

Entretanto alguns autores (Arroyo, 1999; Freitas, 2003; Bertanha, 2003; Dias, 2004) tecem críticas ferrenhas a esse tipo de organização, afirmando que a organização da progressão continuada não rompe com a lógica da seriação, apenas contribui para a correção do fluxo escolar, eliminando a distorção idade/série, com mecanismos de aceleração de estudos, de limitação e/ou eliminação da repetência e de redução financeira com a extinção da retenção.

Nas palavras de Arroyo:

As expectativas quanto à organização da escola em ciclos nem sempre são coincidentes, as experiências vêm sendo bastante variadas e até desencontradas. Estão sendo implantados ciclos que não passam de amontoados de séries, ciclos de progressão continuada, ciclos de competência, de alfabetização, como poderíamos ter ciclos de “matematização” ou ciclos de quaisquer outros conteúdos, habilidades e competências, ciclos de ensino-aprendizagem das disciplinas e até ciclos do antigo primário e do antigo ginásio. Na maioria dessas propostas a lógica seriada não é alterada, por vezes é reforçada, apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento da retenção. (1999, p.17).

Arroyo, (1999) Freitas, (2003) e Bertanha, (2003) pontuam também que a forma de organização da progressão continuada, em amontoados de séries dificulta a formação do professor, a individualização do percurso de aprendizagem dos alunos, a ruptura com o modelo de avaliação classificatório e desvinculado do processo de ensino-aprendizagem, a flexibilização curricular e das rotinas escolares, pois não possibilita a reestruturação do sistema e, consequentemente, a alteração na prática dos processos educativos.

Freitas (2003) apresenta um significativo quadro, diferenciando as concepções que instituíram o regime da progressão continuada e a organização da escola em ciclos. Para isso, utiliza-se da experiência do regime de progressão continuada implantado, em 1998, na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, e da experiência dos ciclos de formação ou ciclos de desenvolvimento humano implantados, em 1994, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, projeto político-pedagógico denominado de Escola Plural. Explicita as condições políticas, em que as concepções de ciclos e de progressão continuada estão inseridas.

Quadro 1:Dimensões contraditórias de concepções de educação, ciclos e avaliação.

Progressão Continuada	Ciclos
Projeto histórico conservador de otimização da escola atual, imediatista e que visa ao alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva.	Projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade, de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulado aos movimentos sociais.
Fragmentação curricular e metodológica que no máximo prevê a articulação artificial de disciplinas e séries (temas transversais, por exemplo).	Unidade curricular e metodológica de estudos em torno de aspectos da vida respeitando as experiências significativas para a idade (ensino por complexos, por exemplo).
Conteúdo preferencialmente cognitivo-verbal.	Desenvolvimento multilateral, baseado nas experiências de vida e na prática social.
Aponta para a alienação, para o individualismo do aluno e a subordinação	Favorece a auto-organização do aluno, o trabalho coletivo e a cooperação no

do aluno e do professor, aprofundando relações de poder verticalizadas na escola (incluindo a ênfase no papel do diretor e no do especialista)	processo, criando mecanismos de horizontalização do poder na escola.
Treinamento do professor; preparação do pedagogo como especialista distinto do professor e vice-versa, com o fortalecimento da separação entre o pensar e o fazer no processo educativo.	Formação do professor em educador.
Uso de tecnologias para substituir o professor e/ou acelerar os tempos de estudo.	Subordinação das tecnologias ao professor, com a finalidade de aumentar o tempo destinado pela escola à formação crítica do aluno.
Sistema excludente e/ou hierarquizador (autoexclusão pela inclusão física na escola).	Educação como direito de todos e obrigação do Estado.
Desresponsabilização da escola pelo ensino. Terceirização/privatização.	Educação de tempo integral.
Retirada da aprovação do âmbito profissional do professor, mantendo inalterada a avaliação informal com característica classificatória.	Ênfase na avaliação informal com finalidade formativa e ênfase no coletivo como condutor do processo educativo.
Avaliação formal externa do aluno e do professor (de difícil utilização local).	Avaliação compreensiva, coletiva e com utilização local.
Avaliação referenciada em conteúdos instrutivos de disciplinas, padronizados em habilidades e competências.	Avaliação referenciada na formação e no próprio aluno, ante os objetivos da educação e da vida (formação + instrução)

Fonte: Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas, (Freitas, 2003, págs 74 a 76).

Em sua análise, Freitas (2003) não considera o regime de progressão continuada como uma proposta de organização em ciclos, porque no bojo da proposta não se evidencia uma ruptura com a lógica seriada e excludente, uma medida estruturante para todo o sistema de ensino e a consolidação de uma nova concepção de educação. Por

outro lado, a progressão continuada objetiva a adoção de medidas reguladoras para o custo/benefício e apenas a reformas pontuais de melhoria no fluxo de alunos e suas aprendizagens com medidas de apoio (classes de aceleração, recuperação paralela, entre outras).

Assim, o regime de progressão continuada não pode ser compreendido como uma proposta de organização curricular em ciclos.

1.2.2.1 A Progressão Continuada, no Estado de São Paulo.

A proposta implantada, a partir de 1998, pela Progressão Continuada no Estado de São Paulo, assumiu nortes diferentes do proposto, até então, pela organização do Ciclo Básico. A Progressão Continuada foi foco de análise de 8 títulos identificados nesse estudo bibliográfico de pesquisa acadêmica, sendo sete dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

A proposta da progressão continuada foi instituída pela Secretaria Estadual de Educação pela indicação CEE nº08/97 e pela deliberação CEE Nº 09/97, conforme segue:

Artigo 1º - Fica instituído no Sistema de Ensino no estado de São Paulo o regime de progressão continuada, no ensino fundamental, com duração de oito anos.

Parágrafo 1º - O regime de que se trata neste artigo pode ser organizado um ou mais ciclos.

Parágrafo 2º - No caso de opção por mais de um ciclo deve ser adotada providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada.

Parágrafo 3º - O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino - aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo.

Artigo 3º - O projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:

I - avaliação institucional externa e interna;

II - avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;

III - atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessário ao final de cada ciclo ou nível;

IV - meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos;

V - indicadores de desempenho;

VI - controle da freqüência dos alunos;

VII - contínua melhoria do ensino.

O Ensino Fundamental de oito anos foi organizado, em todas as escolas públicas da Rede Estadual de São Paulo, em dois ciclos: O Ciclo I corresponde ao ensino da 1^a à 4^a séries e o Ciclo II, ao ensino da 5^a à 8^a série.

A proposta apresenta como diretriz a avaliação da aprendizagem para melhoria do desempenho dos alunos, tanto na avaliação externa como na avaliação interna, e também meios alternativos de regularização do fluxo escolar.

Dos trabalhos acadêmicos localizados, quatro dissertações Arcas (2003), Moniz (2005), Assis (2006), Poliche (2006) e uma tese de doutorado Bertagna (2003) analisam a questão da avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada e outras três dissertações Steinvascher (2003), Dias (2004) e Dér (2005) analisam a implantação da Progressão Continuada.

Bertagna (2003), em sua tese de doutorado, analisa os limites e as possibilidades do regime de progressão continuada e o conceito de avaliação da aprendizagem dessa proposta. Parte da análise da proposta, expressa nos documentos oficiais e da concepção de avaliação imbricada com a proposta, para posteriormente, compreender como foi encaminhada à escola e quais mudanças se efetivaram na prática.

A autora destaca que os textos oficiais evidenciam a diferenciação entre promoção automática e a progressão continuada. A progressão continuada extrapola a promoção automática. A promoção automática é entendida como uma norma administrativa, ausente de uma proposta pedagógica. A progressão continuada contempla o aspecto pedagógico e tem como premissa estruturante a crença de que toda criança é capaz de aprender, entendendo o progresso da aprendizagem em níveis diferentes, de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Cada aluno tem o direito de se desenvolver dentro do seu ritmo de aprendizagem e compete à escola a garantia da aprendizagem a todos.

Conforme Bertagna (2003, p.81):

A diferenciação entre progressão continuada e promoção automática, enfatizada nos textos oficiais, é assim apresentada: na progressão continuada [...] a criança avança em seu percurso escolar em razão de ter se apropriado pela ação da escola, de novas formas de pensar, sentir e agir; e na promoção automática, a criança [...] permanece na unidade escolar, independentemente de progressos terem sido alcançados. (São Paulo (Estado), 1998 d, p.23)

Além disso, Bertagna (2003, p.83) destaca no documento oficial:

Ser contra a progressão continuada é, em nosso entender, negar a evidência científica de que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições para tal; ou seja: respeito a seu ritmo de aprendizagem e a seu

estilo cognitivo, bem como recursos para que interaja de modo profícuo com os conhecimentos (São Paulo (Estado),1998 d, p.2).

E afirma que, nos documentos oficiais, o regime de progressão continuada institui a avaliação contínua e formativa do processo de aprendizagem por meio da recuperação contínua, da recuperação paralela, atividades de reforço e de outros mecanismos como reclassificação, aproveitamento escolar, controle da frequência dos alunos, meios alternativos de adaptação e de avanço.

A autora pontua que, enquanto concepção de avaliação, a proposta expressa nos documentos oficiais atende à questão, no sentido de objetivar a ruptura com a avaliação quantitativa, pautada na classificação, seleção e exclusão de alunos.

No entanto, na prática da escola, Bertagna (2003) evidencia um ínfimo avanço de mudança significativa na cultura avaliativa da escola e, mais especificamente, na prática avaliativa, em sala de aula.

Quanto ao processo de implantação do regime de Progressão Continuada, Bertagna (2003) observa que a discussão foi pouco promovida e pontua isso como um fator obstaculizador que inviabilizou a compreensão da progressão escolar e ciclos, comprometendo também a concepção de sociedade, educação e de ensino que estão imbricadas com a proposta. E, quando observada à discussão, esta se reduz à temática da aprovação/reprovação, revelando-se um ideário, tanto entre os educadores, quanto na comunidade escolar, que o ensino de qualidade implica obrigatoriamente na retenção do aluno.

A autora aponta que os profissionais da escola evidenciam que a proposta atendeu à resolução de uma parte das preocupações das políticas educacionais na questão da repetência e evasão, deixando, à margem do processo as questões relativas à aprendizagem, ao ensino, à concepção de educação.

A pesquisa ainda destaca que a progressão continuada limitou-se ao atendimento da ação administrativa, regularizando o fluxo escolar como meta exigida para a educação nacional.

Conclui, afirmando que a progressão continuada, conforme implantada na rede pública estadual de São Paulo, opera a seletividade escolar pela avaliação informal, por meio da *exclusão branda* e da *eliminação adiada* intensificando no sistema escolar as desigualdades escolares e sociais. A pesquisa destaca as formas alternativas criadas pela escola para a manutenção da seletividade e exclusão, quando as tradicionais e clássicas avaliações formais são impossibilitadas pelo sistema de se constituírem.

Arcas (2003) investigou o significado da avaliação da aprendizagem para os alunos no regime de Progressão Continuada, uma vez que a avaliação deixou de ter a função de promoção ou retenção dos alunos, exceto no último ano de cada ciclo, ou seja, no 4º ano do Ciclo I e 4º ano do Ciclo II.

O autor desenvolveu sua pesquisa qualitativa, entrevistando alunos matriculados em todo o Ensino Fundamental do 1º ao 4º ano dos ciclos I e II, numa escola da rede estadual, localizada na cidade de São Paulo, entre maio de 2001 e outubro de 2002.

Pôde constatar com sua pesquisa que apesar do regime de progressão continuada eliminar a retenção, a mesma ainda acontece por meio do rendimento na avaliação externa, mensurado pelo Sistema de Rendimento Escolar no Estado de São Paulo (SARESP) e pelo limite de faltas acumuladas ao longo do ano letivo, em cada ano do ciclo.

O autor evidencia que o mito sobre a ideia de que a não reprovação causa o desinteresse dos alunos pela escola, desvalorizando a escola, não se sustenta, pois, na fala dos alunos a escola é a principal forma de ascensão social, de melhoria de vida e como forma de conseguir um bom emprego, inclusive alguns alunos criticaram a qualidade de ensino, questionando a postura do professor.

A maioria dos professores são favoráveis ao regime da progressão continuada, sendo contrários à forma como se deu a implantação.

Arcas (2003) constatou que a maioria dos professores incorporaram o discurso da proposta da Secretaria de que a avaliação deve ser diagnóstica e contínua, no entanto, na prática, se observa a vivência da avaliação classificatória, com ênfase no aspecto comportamental e disciplinar.

Pontua também que as propostas de políticas públicas não podem limitar-se à reestruturação da avaliação da aprendizagem, é preciso mudança estrutural na função da escola, é preciso colocá-la a serviço da população, como um espaço que possibilite a transformação social e não sua reprodução.

Moniz (2005) analisou a prática cotidiana nas quartas séries do Ensino Fundamental, numa escola estadual na cidade de São Paulo, e constatou que a identidade da proposta da progressão continuada não é clara. É apenas definida pela organização das escolas (escolas que funcionam de 1ª à 4ª série ou de 5ª à 8ª série) e pela não reprovação no interior de cada ciclo. Observa que o trabalho não sofreu alteração significativa mediante a mudança na organização escolar. Pontua que aparentemente houve uma adaptação da escola e a presença de crianças não

alfabetizadas no 4º ano parece não constituir um problema, mas, também, e não se evidencia uma busca para a solução do problema. Para a escola o problema da não alfabetização é atribuído aos alunos pelas dificuldades de aprendizagens, pouco esforço, famílias não estruturadas e/ou para a questão da promoção automática.

A autora evidencia que a solução para o problema da não alfabetização encontra-se no reforço e na recuperação, soluções estas adotadas por medidas da Secretaria, portanto, externas à sala de aula. Destaca que são medidas desagregadoras e excludentes, pois deslocam o atendimento dos alunos para outros tempos e espaços de aprendizagens e nem sempre possibilitam os avanços necessários.

Além disso, Moniz (2005) aponta que nesse processo há uma denúncia de que a escola deixou de realizar avaliações. No entanto, em sua pesquisa de campo, encontrou professores experientes e comprometidos com a avaliação contínua, identificando várias atividades diferenciadas no processo avaliativo, principalmente, em relação à aprendizagem dos conteúdos.

Constata, porém, que o conjunto das práticas pedagógicas não favorece o acolhimento à diversidade, no interior da sala de aula, evidenciando pouca variabilidade didática, com predomínio na transmissão dos conhecimentos e no trabalho individual dos alunos.

Para a autora, as mudanças em sala de aula não acontecem por decreto; - pelo contrário, a prática pedagógica é influenciada pelas desigualdades sociais, pelas políticas voltadas para a eficiência e para o mercado e pelas precárias condições de trabalho dadas pelos próprios responsáveis pela implantação da progressão continuada.

Assis (2006) teve como objetivo em sua pesquisa investigar a perspectiva dos professores que ministram aulas no projeto Recuperação de Ciclo I - Classes de Aceleração - voltado para alunos que, ao final do Ciclo I, não alcançaram os objetivos propostos.

O autor evidencia, a partir das respostas dos professores, que, na rede pública estadual de São Paulo, constatam-se vários fatores que dificultam o trabalho educativo, tais, como falta de estrutura física e de condições materiais para o trabalho, uma deficiente formação docente, baixos salários e jornada excessiva de trabalho. Os professores ressaltam também como dificuldade para o trabalho a falta de formação continuada, a ausência de acompanhamento da família e a falta de empenho dos alunos. Alguns professores avaliaram positivamente o projeto e outros discordaram do mesmo, entendendo a melhoria da aprendizagem dos alunos como um processo imbricado com o

contexto geral da escola, com as questões do cotidiano escolar e não apenas reduzido a um projeto isolado.

As classes de aceleração, segundo o pesquisador, são entendidas na cultura escolar, por professores, funcionários, pais e alunos, como turmas de repetentes, o que demonstra um mecanismo de exclusão para esses alunos.

Além disso, aponta que há um processo no final do ciclo, de reaprovação camouflada e, ao longo do ciclo, as crianças permanecem na escola sem possibilidade de avanços significativos na aprendizagem, o que, muitas vezes, reforça a idéia de que algumas crianças não são capazes de aprender.

Poliche (2006) investiga o Regime de Progressão Continuada e suas implicações no sistema de avaliação de aprendizagem. Evidencia o autoritarismo da Secretaria Estadual de Educação na implantação da proposta, a ausência de informação sobre o regime implantado e de formação para os professores, o desconhecimento dos professores dos princípios básicos da proposta, causando distorções no processo como ausência de avaliações e promoção automática dos alunos. Para os professores o fato de os alunos não serem reprovados desmotiva-os para os estudos e, na questão da avaliação, a entendem como um instrumento de medida, destinada à aprovação ou retenção do aluno.

A autora pontua questões de ordem estrutural que dificultaram a implantação da proposta: manutenção da nomenclatura seriada contribuindo para que a ideia de continuidade de estudos não se efetivasse; - rotatividade de professores; excessivo número de alunos por turmas; jornada de trabalho do professor excessiva e baixos salários. Além disso, a organização dos ciclos em quatro anos é uma proposta com um tempo muito extenso para o trabalho com o aluno, havendo necessidade de reestruturação da proposta.

Steinvascher (2003), em sua dissertação de mestrado, pesquisou quais são as possibilidades e os limites na implantação da Progressão Continuada no Estado de São Paulo, a partir da análise dos documentos oficiais da Secretaria de Educação, Conselho Estadual de Educação, manifestações dos sindicatos de profissionais de educação da rede pública de São Paulo: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP); Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMO); Sindicato de Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo (APASE) e Centro do Professorado Paulista (CPP).

Steinvascher (2003) pontua que a progressão continuada teoricamente é uma medida que potencializa a democratização do ensino, porque questiona princípios da organização escolar seriada, ao propor uma continuidade na trajetória escolar, requerendo assim mudanças estruturais no mecanismo de reprovação/aprovação, na organização curricular, na avaliação da aprendizagem, nas relações entre os envolvidos no processo educacional e na gestão escolar. A progressão continuada deveria condicionar a construção de uma nova concepção de escola, colocando no centro do debate sua função social de formar cidadãos, de garantir o direito de todos à educação.

No entanto, observa que, empiricamente, sua implantação na Rede Estadual de São Paulo, em 1998, objetivou apenas alterar os índices escolares de repetência e evasão, mascarando o fracasso escolar existente e conservando na escola a função seletiva de alunos.

A autora observa que, nos documentos dos sindicatos, a implantação da Progressão Continuada no Estado de São Paulo se efetuou, sob fortes críticas, destacando o processo autoritário de sua implantação e a falta de condições adequadas de trabalho para seu encaminhamento, o que tem resultado na promoção automática dos alunos, o que traduz inclusão de alunos na escola, sem aprendizagem.

Steinvascher (2003) conclui sua dissertação, evidenciando que a implantação da Progressão Continuada no Estado de São Paulo desestabilizou a dinâmica da escola, uma vez que conseguiu eliminar a repetência escolar; no entanto, alerta para o risco de a *não aprendizagem* dos alunos, ao longo da escolaridade, possa ser considerada uma condição *normal* pelos educadores e pela sociedade, em geral, do mesmo modo como foram considerados os índices de evasão e repetência, em décadas anteriores.

Dér (2005) investiga, em sua dissertação de mestrado, a representação social dos professores sobre o conceito de ciclos e progressão continuada. Para o desenvolvimento da pesquisa, analisa a representação social dos professores de 64 municípios do Estado de São Paulo e aprofunda a investigação, especificamente, em Marília, São José do Rio Preto e São Vicente. Justifica a escolha do Estado de São Paulo por ser a rede, em que há mais tempo, implantaram-se os Ciclos e a Progressão Continuada.

A autora destaca que, embora a organização dos Ciclos e Progressão Continuada tenham sido implantadas há 21 anos, os professores demonstram desconhecimento e resistência sobre tal organização.

A estrutura curricular, segundo a pesquisadora, ainda se mantém seriada e uma grande maioria dos professores são contrários à proposta da Progressão Continuada e

favoráveis aos Ciclos de Aprendizagem, como implantados, no Município de São Paulo (1989 a 1992).

A autora pontua que, para os professores, é clara a presença da seriação na prática cotidiana da escola e os mesmos apontam os ciclos como uma grande possibilidade de organização da escola para um ensino futuro, quando vier a existir na rede estadual de São Paulo.

Dias (2004), em sua pesquisa de mestrado, analisa a organização escolar da progressão continuada, no período de 1998 a 2004, fundamentando-se na introdução dos ciclos e na apropriação de uma concepção de cidadania, como finalidade da educação escolar. Realiza uma análise documental de publicações da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Estadual de Educação (CEE), documentos internacionais e uma revisão bibliográfica de obras sobre a organização escolar em ciclos.

O autor constata que a progressão continuada não se configura como uma organização escolar em ciclos, pois não modifica a estrutura da organização curricular e o próprio conteúdo curricular, embora reconheça que sofra superficialmente influências dessa organização.

Além disso, observa que a progressão continuada não considera o aluno na sua diversidade e em seus ritmos distintos de aprendizagem. Não respeita o desenvolvimento dos alunos e as suas experiências individuais e sociais, desconsiderando que cada aluno vai aprender um conteúdo no seu tempo e de sua maneira, pois heterogeneidade não é sinônimo de individualismo.

Assim, de acordo com Dias (2004), na progressão continuada analisada, o currículo é organizado linearmente, baseado no modelo da seriação, fragmentado e sequenciado. Além disso, para que uma organização curricular em ciclos se efetive há necessidade de um grande investimento financeiro pelo poder público, como ainda não visto, e também se faz necessária a melhoria nas condições de infra-estrutura e de investimento na formação do professor.

O autor observa que o conceito de cidadania tornou-se o principal fator da legitimação da Progressão Continuada e que, ao mesmo tempo, tornou-se o grande vilão da história.

A cidadania justificou a democratização do acesso e da obrigatoriedade da permanência do aluno na escola. A garantia do direito de cidadania ao aluno foi

introduzida como temática no currículo escolar, por meio de conteúdos cognitivos e competências de cidadania.

O autor observa que a escola trabalha com a noção de cidadania para formar um aluno para o mercado de trabalho, num mundo sem emprego. Pontua que tal intenção também não é verdadeira, pois a escola trabalha os conteúdos cognitivos e de competências, alienando os alunos dos problemas sociais existentes.

Observa que os conteúdos escolares político-intelectual, técnico-profissional, são os conteúdos capazes apenas de contribuírem para que os alunos se tornem produtivos para o mercado de trabalho.

Finaliza a dissertação, observando que a progressão continuada conserva uma ordem social de exploração e dominação, num processo social de inclusão excludente.

Em síntese, pode-se observar, em todos os trabalhos acadêmicos, a crítica ao regime de progressão continuada, em razão dos seguintes fatores: caráter autoritário e impositivo da Secretaria na implantação da proposta; ausência de diálogo da Secretaria com os envolvidos no processo; falta de condições estruturais, financeira e material, para a efetivação da proposta; ausência ou insuficiência de uma proposta para a formação permanente dos educadores; superficialidade no tratamento dado às questões curriculares, no sentido da permanência de um currículo linear e fragmentado característico do regime seriado e da manutenção de um processo de avaliação da aprendizagem não condizente com o regime da progressão continuada.

Concluindo, pode-se afirmar que o Regime de Progressão Continuada, como implantado no Estado de São Paulo, encontra-se num caminho oposto, à efetivação de sua principal premissa: a crença de que toda criança é capaz de aprender.

1.2.2.2 A progressão continuada, no Município de São Paulo.

No levantamento bibliográfico, no período de 2003 a 2008, foram identificadas três pesquisas acadêmicas, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, que abordaram a organização em ciclos e o regime de Progressão Continuada na rede municipal de ensino de São Paulo: Redua (2003), Aguiar (2005), Alavarse (2007).

Em 1989, assume a gestão da rede municipal de São Paulo a prefeita Luiza Erundina de Souza, tendo o professor Paulo Freire, à frente da Secretaria Municipal de Educação.

Esse foi um momento de possibilidades de ruptura com a organização da escola seriada, pois se implantava uma proposta política e pedagógica radical para a organização da escola.

No ano de 1992, o Ensino Fundamental de oito anos¹⁹ foi estruturado em três ciclos consecutivos: o Ciclo Inicial em três anos (antigas 1^a, 2^a e 3^a séries), o Ciclo Intermediário em três anos (antigas 4^a, 5^a e 6^a séries) e o Ciclo Final em dois anos (antigas 7^a e 8^a séries).

Para subsidiar o quefazer pedagógico nas escolas, foi aprovado, em 5/8/1992, em caráter definitivo, o Regimento Comum das Escolas Municipais, pelo Parecer CEE 934/02. No mesmo ano, foi promulgada a Lei de nº 11. 229/92, que dispôs sobre o Estatuto do Funcionário Público²⁰, legitimando a valorização do profissional da educação e a organização do trabalho coletivo, garantindo espaços para trocas de experiências, discussão das dificuldades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, e, sobretudo, os grupos de formação permanente, dentro e fora da escola como condição para que o movimento de reorientação curricular se efetivasse.

Para elaboração do Regimento Comum das Escolas Municipais, ocorreram debates e discussões com representantes eleitos de todos os segmentos da equipe escolar e das comunidades escolares, no período de fevereiro a junho de 1992, culminando sua aprovação, no âmbito da rede municipal de ensino, em julho de 1992. A aprovação do documento final, ocorreu, em 05/08/1992, pelo Parecer CEE 934/02, como já foi apontado anteriormente.

No entanto, a administração seguinte, de 1993 a 1996, a gestão de Paulo Maluf, rompeu com esse processo de democratização do ensino e procurou implantar, na rede municipal, os princípios de uma concepção de educação baseada no paradigma da qualidade total.

Em 1998, na gestão de Celso Pitta (1997 a 2000), a Secretaria Municipal de Educação implantou a Progressão Continuada e decreta, de cima para baixo, de forma autoritária, a Portaria nº 1971, de 02 de junho de 1998.

¹⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente era a de nº 5692/71.

²⁰ A lei 11.229/92 sofre alterações com a Lei nº 11.434/93, que dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo, re-enquadra cargos e funções e altera a Jornada dos educadores de JTI (Jornada de Tempo Integral), para a opção de três jornadas: a jornada básica (JB) e a jornada especial, dividida em: jornada especial ampliada (JEA) e jornada especial integral (JEI). Entretanto, o Estatuto do Funcionário Público Municipal foi revogado e substituído na gestão de Gilberto Kassab pela Lei nº 14660/07, de maneira impositiva, arbitrária e não dialogada com toda a rede municipal de ensino.

O processo de ensino-aprendizagem organizar-se-á: para o ensino fundamental regular: em dois ciclos, sendo cada período letivo denominado ano, e em regime de progressão continuada parcial, conforme segue: a) Ciclo I – constituído pelos quatro primeiros anos de escolaridade; b) Ciclo II constituído pelos quatro últimos anos de escolaridade. (Artigo 2º, parágrafo 3º).

Essa portaria foi aprovada juntamente com a Deliberação do Conselho Municipal de Educação (CME) n º 03/97 e a Indicação n º 04/97, que estabeleceram diretrizes para a elaboração do Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino vinculados ao Sistema do Município de São Paulo.

Cada Unidade Escolar mobilizou-se para a discussão e a elaboração do seu regimento interno, de acordo com as alterações impostas pela presente portaria, com o objetivo de dar atendimento ao dispositivo legal.

À época, os supervisores escolares lotados nas Diretorias Regionais de Ensino Municipal (DREMs) coordenaram o processo de elaboração regimental em cada unidade escolar sob a sua responsabilidade, com o objetivo de garantir um cumprimento formal para que todos os quesitos legais fossem contemplados no texto regimental.

Desde então, cada escola possui seu regimento escolar homologado, publicado e arquivado, mas não discutido e dialogado com toda a comunidade escolar, e que verdadeiramente favorecesse a autonomia, a participação e o projeto político-pedagógico da escola.

Pode-se afirmar que, desde a elaboração e publicação do Regimento Comum das Escolas Municipais, em 1992, até o momento, não se consolidou em toda a rede nenhum tipo de discussão efetiva sobre a questão do regimento escolar, pois na visão político-educacional desse governo, tal discussão prescinde da participação de todos.

A organização da escola passou, então, de um dia para outro, por um decreto do gabinete do secretário, a ser estruturada em dois ciclos: Ciclo I (antigas 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries) e Ciclo II (antigas 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries), ou seja, retornando à velha divisão do antigo ensino primário e ginásio.

Contudo, essa decisão encerrou uma etapa histórica dos ciclos na rede municipal, ignorando a riqueza das proposições, até então, implantadas e as experiências, até então, vividas. (Aguiar, 2005)

Evidencia-se a diferença na concepção ideológica, nos pressupostos e nos fundamentos para a organização da escola em ciclos que embasaram a prática

educacional na sua implantação, em 1992, e nas administrações subsequentes. (Aguiar, 2005).

Há um retrocesso pedagógico com a fragmentação do Ensino Fundamental, não mais em séries, mas em blocos de séries, dificultando o acesso, a permanência dos alunos e obstaculizando a construção de uma escola pública, popular e democrática. (Aguiar, 2005).

Em 2001, assume a Prefeitura de São Paulo, com a administração do Partido dos Trabalhadores, a Prefeita Marta Suplicy, tendo o Professor Dr. Fernando José de Almeida como Secretário da Educação. De início, a administração pronunciou-se para todos os educadores da Rede Municipal, por meio do documento **EducAção Nº 01, Retomando a Conversa: construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação**, apontando que este documento “visa iniciar o diálogo com a comunidade educativa, educadores, funcionários, pais e alunos da rede municipal sobre a retomada de uma escola bonita, alegre, fraterna, democrática e popular na cidade de São Paulo “(p.4).

No documento, encontra-se a Carta do Secretário da Educação para todos os educadores das escolas; e o início da conversa acerca das três metas que nortearam o trabalho dessa administração: democratização do conhecimento e qualidade social da educação, democratização da gestão, democratização do acesso e permanência do aluno na escola.

A administração conceituou a educação como um direito social de todos e estabeleceu as seguintes metas para o trabalho referente à democratização do acesso e da permanência:

1. Manter universalizado o ensino fundamental em discussão com o Estado;
2. Ampliar progressivamente o atendimento da educação infantil;
3. Ampliar o atendimento de jovens e adultos e redimensionar o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) em negociação com o governo do Estado;
4. Criar condições materiais e pedagógicas para o atendimento aos portadores de necessidades especiais, propiciando que se faça a discussão sobre os modos de inclusão;
5. Desenvolver uma política de manutenção dos prédios escolares e de provimento dos materiais de consumo e pedagógicos necessários ao bom desenvolvimento do trabalho nas unidades educacionais (2001, p.9).

Na questão da democratização do conhecimento e da qualidade social da educação estabeleceu-se como premissa central que toda qualidade na educação será

construída por meio da construção de conhecimentos e valores nas escolas. Para isso, a administração buscou desenvolver ao mesmo tempo:

- 1- Um movimento de reorientação curricular, em todas as unidades educacionais, articulado à formação dos educadores;
- 2- Um processo de formação permanente e sistemática de todos os educadores que deverá se estruturar a partir das experiências dos mesmos e das escolas, propiciando a reflexão em todos os campos do conhecimento.
- 3- Nessa mesma direção, será repensada a avaliação e a atual forma de organização e funcionamento da escola. Os ciclos, em particular, serão objeto de ampla discussão. (2001, p.7).

Para o atendimento à democratização da gestão, a administração propôs fortalecer a gestão por colegiados, procurando aperfeiçoar os Conselhos de Escola e o Conselho Municipal de Educação, reconstruindo os CRECES (Conselhos Regionais dos Conselhos de Escola) e incentivando a criação do Grêmio Estudantil.

Na continuidade do diálogo com os educadores da rede, a administração publica, em junho de 2001, o documento EducAção nº 02, com o objetivo de subsidiar a criação do Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa - GAAE, constituído pela equipe pedagógica dos NAEs (as antigas diretorias de ensino – DREMs são transformadas em Núcleos de Ação Educativa - NAEs) e a equipe de supervisão escolar. Cada NAE configurou a proposta, de acordo com sua equipe e realidade. O GAAE teve a responsabilidade de efetivar uma ação supervisora com uma nova configuração, ou seja, unindo a supervisão com a formação permanente nas escolas, pois quem formava deveria também monitorar e acompanhar a implantação curricular e o trabalho coletivo desenvolvido pelas equipes, nas unidades escolares.

Nessa perspectiva de dialogar com os educadores da rede, a administração publicou, em janeiro de 2002, o documento EducAção nº 03, objetivando dimensionar o Movimento de Reorientação Curricular na rede municipal, na busca da implementação das três diretrizes da SME.

Em 19 de fevereiro de 2002, o professor Dr. Fernando de Almeida deixa a Secretaria de Educação, por solicitação própria. Para o cargo de Secretária Municipal da Educação, a prefeita Marta Suplicy nomeia Eny Maia.

Em agosto de 2002, é homologada a Lei nº 13.399 que autorizou a criação das 31 subprefeituras e cada subprefeitura com sete coordenadorias: ação social e desenvolvimento, planejamento e desenvolvimento urbano, manutenção da infraestrutura urbana, projetos e obras novas, administração e finanças, saúde, educação,

objetivando atender aos três princípios estruturantes da administração: descentralização, participação e autonomia.

Em 2003, assumiu a Secretaria Municipal da Educação a socióloga Maria Aparecida Perez retomando as diretrizes iniciais propostas pela SME.

A administração publicou o documento **EducAção n º 04 – Cidade Educadora – Educação Inclusiva – Um sonho possível**, apresentando os avanços alcançados quanto às diretrizes, destacando o papel da escola como um espaço de inclusão e de emancipação social, e a implantação, pela SME, do *Projeto Vida*, cujo principal objetivo foi o de contribuir para o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e para o desenvolvimento de ações que auxiliem a comunidade educativa a situar o problema da violência.

O *Projeto Vida* compreendeu: o Projeto Escola Aberta; O Projeto Educom. Rádio; o Projeto Recreio nas Férias; os Programas sociais: renda mínima, bolsa trabalho e começar de novo; o Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS).

O documento apresentou outro projeto central da SME o CEU, – *Centro Educacional Unificado*, explicando sua estruturação, fundamentação, concepção, os propósitos e os objetivos desse projeto.

Em 2004, no documento **EducAção n º 5** a SME apresentou as reflexões e o aprofundamento dos temas priorizados na revista **EducAção n º 04** e no Caderno Temático n º 01, reacendendo o debate de pontos conflituosos no cotidiano escolar a partir de textos reflexivos, de uma maneira dialética e dialógica, e proclamou a todos para construção de um currículo na perspectiva da diversidade, vinculado à reflexão sobre a organização da escola em ciclos.

O documento estabeleceu como um dos eixos do programa de formação, a organização da escola em ciclos, a partir da discussão e do debate propiciado pela revista **EducAção nº 04**. Classificou a organização escolar em três modelos: a escola estruturada em séries, *em ciclos (blocos de séries) ou progressão continuada e em ciclos de formação*.

No que se refere à estrutura escolar por ciclos, o documento esclareceu que a implantação dos ciclos na rede municipal foi acompanhada, à época, de uma política educacional que permitiu a discussão da avaliação como processo contínuo e como referencial, marcada pela concepção sócio-construtivista e pela organização de um trabalho coletivo, tanto como construção curricular como de formação profissional, além da efetivação da jornada de trabalho coletiva.

A administração trouxe para o debate temas que exigiram a reflexão e o desvelamento das políticas educacionais neoliberais, até então impostas pelas administrações anteriores. Apresentou temas extremamente conflituosos, complexos, resistentes e desafiantes, como o movimento de reorientação curricular na perspectiva da diversidade, a organização da escola em ciclos de formação, a avaliação e o registro, a revisitação do Projeto Político Pedagógico, o movimento de formação de professores, e faz menção, no documento **EducAção nº 05**, à necessidade de se abandonar práticas que reforcem a organização da escola por blocos de séries e de se caminhar para a organização por ciclos de formação. (Aguiar, 2005).

Porém, paradoxalmente, a SME manteve a organização da escola como se encontrava, em dois ciclos de progressão continuada, bloco de séries (ciclo I e ciclo II), e nem altera para os três ciclos (ciclo inicial, ciclo intermediário e ciclo final), como implantados pela administração de 1992. (Aguiar, 2005).

A gestão de 2001 a 2004 não conseguiu efetivar empiricamente o movimento de reorientação curricular necessário para a mudança estrutural e radical da escola e, consequentemente, não conseguiu consolidar a construção de uma escola pública, popular e democrática, com qualidade social em toda a rede municipal de ensino.

Em 2005, iniciou-se, no município de São Paulo, a administração de José Serra/Gilberto Kassab (2005 a 2008), e subsequentemente a de Gilberto Kassab (2009). Assume inicialmente a Secretaria Municipal de Educação o médico José Aristodemo Pinotti, que posteriormente, foi substituído pelo atual Secretário Alexandre Alves Schneider.

A SME implantou, para toda a Rede Municipal de Ensino, dois programas que alicerçaram todas as ações e projetos da administração: O Programa *Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal* e o Programa *São Paulo é uma Escola*.

O Programa *Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal* foi instituído pela Portaria nº 6328/05, sob a coordenação da Profª Iara Prado²¹, com o objetivo de desenvolver projetos para reverter o fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos da Rede Municipal; de implementar o processo de ensino e aprendizagem em ciclos; de investir na melhoria da qualidade de ensino; de

²¹ A Professora Iara Prado foi Secretária de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Cultura-MEC, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Implanta uma proposta, no município de São Paulo, com a mesma concepção e intencionalidade política e pedagógica, no governo federal de Fernando Henrique Cardoso.

superar os altos índices de defasagem idade/ano dos ciclos; de solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos, com relação às competências de ler e escrever.

Em 2007, pela Portaria nº 5403/07, o Programa *Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal* foi reorganizado e passou a ser constituído pelos projetos: - Projeto Toda Força ao 1º ano do Ciclo I – TOF; - Projeto Intensivo do Ciclo I – PIC – 3º ano; - Projeto Intensivo do Ciclo I – PIC -4º ano; - Projeto “Ler e Escrever nos 2ºs, 3ºs e 4ºs anos do Ciclo I; - Projeto Ler e Escrever em todas as Áreas de Conhecimento do Ciclo II; - Projeto Compreensão e Produção da Linguagem Escrita por Alunos Surdos.

Para a implantação dos Projetos, a Secretaria Municipal de Educação produziu material específico para o trabalho, cadernos para os professores e cadernos para a utilização dos alunos específicos para cada programa, sendo estes: **TOF** - Toda Força ao 1º ano do Ciclo I: guia para o planejamento do professor alfabetizador, Volume 2, Volume 3, Conversa com os pais; - **PIC** - Projeto Intensivo no ciclo I - Língua Portuguesa e Matemática, material do aluno e material do professor; - **3º Ano** - material do aluno - Língua Portuguesa - Matemática; 3º ano - material do professor – Parte I e Parte II; - **4º Ano** – material do aluno, Língua Portuguesa e Matemática, Volume 1, Volume 2, Volume 3; 4º Ano – material do professor; - **2º Ano**: guia de planejamento e orientações didáticas para o professor, volume 1 e volume 2.

O Programa *São Paulo é uma escola* foi instituído pelo Decreto nº 46.210, de 15 de agosto de 2005, com o objetivo de ampliar o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, além do período regular de aulas, inseridos em horários pré e pós-aula, desenvolvendo atividades educacionais, culturais, recreativas e esportivas relacionadas ao projeto pedagógico de cada unidade escolar.

Integram o programa os demais projetos e programas instalados na Rede Municipal de Ensino, tais como: Recreio nas Férias, Programa de Prevenção da Violência nas Escolas, EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio, Programa Agita Sampa, Projeto Escotismo, Projetos de Educação Sexual, Projetos de Ensino Bilíngüe, Projeto Xadrez - Movimento Educativo, atividades de Sala de Leitura e de Informática Educativa, dentre outros.

Os projetos puderam ser desenvolvidos por professores e/ou por oficineiros, sendo estes conveniados a Organizações Não Governamentais (ONGs) e contratados pelas Diretorias Regionais de Educação (DREs). As DREs celebraram muitos convênios com as ONGs cadastradas pela SME para o desenvolvimento do referido Programa.

Em 2007, foi instituído, pela Portaria nº 4507/07, o Programa “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental”. As orientações curriculares definiram as expectativas de aprendizagem para cada ano de cada ciclo, ou seja, definiram um currículo com conteúdos unificados a serem ensinados, em todas as escolas da rede municipal.

Os documentos de orientações curriculares foram elaborados, ao longo do ano de 2007, com base nas experiências, consideradas bem sucedidas, de alguns professores da rede. Como estratégia, foram organizados grupo - referências de professores²² para a discussão curricular, que juntamente com a assessoria externa, contratada pela SME, de pesquisadores e colaboradores, elaboraram a proposta curricular para cada área do conhecimento, um currículo unificado, para toda a rede municipal.

Para divulgação e apropriação dos cadernos de orientações curriculares, pelos professores da rede municipal, a SME organizou cursos de formação continuada; produziu vídeos de apoio para formação, elaborados em parceria com a TV Cultura; e distribuiu os documentos a todos os professores e profissionais da educação.

A maioria dos cursos de formação continuada para diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores foram ministrados pelas equipes de DOT-P, Divisão de Orientação Técnica, das Diretorias de Ensino (DREs), com pautas prontas e definidas pela Secretaria Municipal de Educação e assessoria externa²³. Observa-se que o grande foco da Secretaria Municipal de Educação nas jornadas pedagógicas²⁴, nos espaços destinados às formações dos professores é a elaboração e adequação dos planos de ensino e planos de aula de acordo com os documentos Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

²² O grupo referência, além de elaborar o documento das Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem, tem como propósito também aprofundar as orientações didáticas para o trabalho desenvolvido entre os professores de cada área do conhecimento e seus pares nas diferentes regiões da cidade e refletir sobre os conteúdos, os procedimentos didáticos e metodológicos indicados a partir das diretrizes das Orientações Curriculares, para melhorar o seu planejamento de trabalho e o acompanhamento dos resultados obtidos, nas avaliações sobre as aprendizagens dos alunos no Ensino Fundamental.

²³ Pode-se observar que não há uma unidade nas equipes que prestam serviços de assessoria externa, na Secretaria Municipal de Educação. Para cada nível ou modalidade de ensino, assim como para cada área do conhecimento, a Secretaria contratou equipes assessoras diferentes, que divergiam, teoricamente e metodologicamente, entre si. Isso pode ser evidenciado, quando à época da elaboração dos documentos de Orientações Curriculares e na implantação da política de avaliação do rendimento escolar – Prova São Paulo na Rede Municipal.

²⁴ As jornadas pedagógicas são momentos de encontro entre professores, definidos, a priori, pela Secretaria, por meio da publicação em Diário Oficial na Portaria de Calendário de Atividades anualmente. São obrigatórios para todas as Unidades da Rede Municipal de Ensino e são utilizados para elaboração e revisão dos planos de ensino.

Foi também organizado o grupo referência de supervisores escolares, considerados referência para a Secretaria, constituídos por três ou quatro supervisores de cada Diretoria Regional de Educação, responsáveis por participarem das reuniões mensais realizadas pela Secretaria e por informar os demais supervisores escolares em cada Diretoria, sobre os programas, projetos e as decisões tomadas pela Secretaria Municipal de Educação e tarefas a serem executadas.

A Secretaria Municipal de Educação, juntamente com o grupo referência de supervisores escolares elaboraram um documento para Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação da Proposta Curricular implantada pela Secretaria, documento este único para todas as escolas da Rede Municipal, organizado em dois eixos norteadores: Ensino-Aprendizagem e Gestão, com descriptores, indicadores e evidências.

O Plano de Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação do Projeto Curricular tem sido realizado com registro anual pelos supervisores e equipes gestoras das escolas, com atribuição de notas/pontos para cada escola, elaboração de relatórios pelas Diretorias Regionais de Educação, com devolutiva obrigatória para a Secretaria.

Conforme discurso da Secretaria, a devolutiva dos relatórios se faz necessária, para nortear as ações da Secretaria. No entanto, na prática, até o momento, não se pode observar decisões da Secretaria pautadas nas devolutivas dos relatórios das escolas/Diretorias Regionais de Educação e apresentadas para a Rede Municipal.

Além do que, equivocadamente, a Secretaria Municipal de Educação propõe uma avaliação qualitativa do projeto curricular implantado para todas as escolas da Rede Municipal, a partir de um instrumento único de avaliação, igual para todas as escolas. Além disso, desconsidera a realidade de cada escola e a participação dos avaliados na elaboração dos instrumentos (equipe gestora e educadores das escolas) e dos avaliadores (grande maioria dos supervisores escolares que não participam das reuniões decisórias do grupo-referência instituído pela Secretaria Municipal de Educação).

A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação tem como objetivo garantir os conhecimentos indispensáveis à inserção das crianças e jovens para o pleno exercício da cidadania e, para isso, apresenta a necessidade de se estabelecer metas a serem atingidas pelos alunos em cada área de conhecimento, e, em cada ano dos ciclos I e II do Ensino Fundamental.

No entanto, não há uma proposta de reflexão sobre a necessidade, evidenciada pela prática cotidiana, de uma mudança estrutural e radical na organização curricular em ciclos, permanecendo, até hoje, práticas de um regime seriado.

Mainardes (2009) ressalta que algumas ações mais recentes foram introduzidas nessa rede, *por exemplo, a definição de expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo, indicam uma aproximação da proposta atual com a modalidade de Ciclos de Aprendizagem.* (p.65). Mais especificamente, a proposta busca inspiração na modalidade de Ciclos de Aprendizagem, como proposta por Perrenoud. No entanto, não houve até o momento, nenhuma iniciativa efetiva da SME para a implantação dos ciclos plurianuais.

Pelo contrário, observa-se que a concepção de conhecimento em espiral e integrado proposta pela Secretaria nos documentos de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens é contraditória, pois privilegia um currículo estruturado por áreas de conhecimento isoladas, com uma listagem de conhecimentos organizados bimestralmente, por ano do ciclo, e estabelece o conceito conhecimento-ano, o que referencia a escola seriada.

Pode-se também observar que a proposta expressa nos documentos - *Expectativas de Aprendizagem* – ainda não conseguiu articular as dimensões sócio-culturais dos alunos com as dimensões metodológicas do processo ensino-aprendizagem e também não encontrou um caminho para contextualizar o conteúdo programático oficial com a realidade social vivida e com a prática pedagógica cotidiana da escola e da sala de aula.

Os programas da SME, O Programa *Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal* e o Programa *São Paulo é uma Escola*, o Programa de Orientação Curricular foram impostos de forma autoritária, decretados pelo Diário Oficial, numa ação anti-dialógica, com ínfima discussão e participação das Diretorias Regionais de Educação e de todos os educadores da rede municipal, o que pode ter contribuído para obstaculizar o entendimento da proposta e o sucesso pretendido.

Observa-se também que não houve uma intensa articulação do movimento de reorientação curricular com a formação permanente dos educadores, ou seja, no sistema municipal de ensino de São Paulo, não se evidencia uma proposta efetiva de consolidação de uma política educacional para a formação permanente de professores, embora a formação continuada dos professores esteja prevista na legislação, como uma das estratégias da Secretaria para a implantação do Programa de Orientação Curricular.

O processo de formação continuada para professores e gestores foi realizado de maneira muito tímida, sendo oferecidos poucos cursos, e em sua maioria, sob a responsabilidade das equipes das Diretorias de Orientação Técnica – DOT-P, e das Diretorias Regionais de Educação.

Os Programas implantados na Rede Municipal de Ensino estruturaram-se, a partir do disposto na Lei Federal nº 9394/96 e na Resolução CNE/CEB nº 02/98, que fixam as diretrizes curriculares nacionais e fundamentaram-se na política educacional neoliberal, propostas pelos organismos internacionais, nas habilidades e competências mínimas estabelecidas mundialmente e aferidas pelo sistema de avaliação do rendimento escolar.

Pode-se perceber que houve uma tentativa, pelos programas e projetos implantados, da Secretaria Municipal de Educação de melhorar o fluxo escolar, eliminando ou limitando a repetência e a distorção idade/ série. Houve também uma tentativa de adequar a expectativa de aprendizagem a cada ano, para regularizar a distorção conhecimento/ série.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo procurou implantar os ciclos (ciclo I e ciclo II) equivocadamente pelo Projeto Intensivo do Ciclo (PIC -, classes homogêneas formadas com alunos retidos dos 4º anos do ciclo I, com o objetivo de regularização do fluxo escolar), pelo projeto de recuperação paralela e com o controle e regulação da aprendizagem, a partir da avaliação externa, pela Prova São Paulo e pela Prova da Cidade.

No entanto, pode-se constatar que, até então, a Secretaria ainda não ousou efetivar, em todo o sistema de ensino uma reforma estrutural para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, pelo contrário; foram realizadas reformas pontuais que reduziram a complexa proposta dos ciclos à discussão de objetivos e expectativas de aprendizagem e que os projetos e programas implantados pouco contribuíram para combater efetivamente o quadro de baixo rendimento e proporcionar melhoria na qualidade de ensino, na Rede Municipal de São Paulo²⁵.

²⁵ O quadro de baixo rendimento escolar e qualidade de ensino pode estar associado aos resultados da pesquisa realizada por um dos sindicatos da Rede Municipal de São Paulo, o SINESP (Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público de São). Tal pesquisa foi realizada no ano de 2009 e 2010, denominada *Retrato da Rede*, com o objetivo de avaliar a qualidade da gestão pública na área educacional no Município de São Paulo. Os resultados dessa pesquisa evidenciam as dificuldades nas condições de trabalho, falta de apoio da Secretaria e pontuam os encaminhamentos que a Secretaria Municipal de Educação precisa atender para a melhoria do trabalho nas escolas.

Para a aferição do rendimento e desempenho escolar foi instituído pela Lei nº 14.063 de 14/10/2005, alterada pela Lei nº 14.650, de 20/12/07 e regulamentada pelo Decreto nº 47.683, de 14/09/06, alterado pelo Decreto nº 49.550, de 30/05/08 o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino - Prova São Paulo²⁶.

Em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo (04/02/10), frente os resultados da Prova São Paulo, Alavarse (2010) evidencia que:

Mais de 80% das crianças em níveis insatisfatórios em matemática é um escândalo. Ou a exigência está exagerada ou os alunos não estão aprendendo nada [...] Em português, mesmo com ação específica do Programa Ler e Escrever, 63% dos alunos da 2ª série não estão com o desempenho adequado. A Prefeitura precisa de um plano emergencial, reavaliar todos seus programas de formação e seus materiais. [...] O avanço nas médias é tímido para uma gestão que entrou em 2005. O avanço em português na 2ª série não é desprezível, mas não se sustenta nas outras etapas.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a Secretaria divulgou em 2007, uma lista, com 77 escolas que não atingiram o índice na avaliação externa e informou a equipe gestora dessas Unidades e Diretorias Regionais de Educação que receberiam uma formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação, num projeto em parceria com o MEC (Ministério da Educação e Cultura). No entanto, tal formação não aconteceu. Em 2009, novamente a Secretaria divulgou a lista com 127 escolas que não atingiram o índice (IDEB) na avaliação externa e informou sobre projeto de formação, que até o momento não aconteceu.

Somente em 2010, pela Portaria nº 5285 de 04 de dezembro de 2009, é que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, implanta o Ensino Fundamental de nove anos nas escolas da Rede Municipal de Ensino, subdividido em dois Ciclos de aprendizagem e desenvolvimento na seguinte conformidade: - Ciclo I, correspondendo aos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental e Ciclo II, correspondendo aos quatro anos finais do Ensino Fundamental.

Pode-se concluir que a Secretaria Municipal de Educação não conseguiu efetivar uma proposta de política pública, popular e democrática, voltada efetivamente para a

²⁶ A Prova São Paulo é uma avaliação obrigatória para todas as Unidades da Rede, realizada anualmente. A Prova da Cidade também integra o Sistema de Avaliação do Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, no entanto, é realizada também anualmente por adesão da escola, envolvendo alunos matriculados nos 2º, 3º e 4º anos do Ciclo I; 3º e 4º anos PIC; 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ciclo II.

participação e a autonomia da escola e que toda a lógica curricular instituída na escola, ainda, permanece com características de uma organização de ensino seriada. A cada ano, com maior ênfase, constata-se a limitação pedagógica do regime de Progressão Continuada Parcial, com dois ciclos, segregando o Ciclo I do Ciclo II, e a legitimação da exclusão educacional e social que a mesma vem produzindo, sobretudo, para uma grande maioria das crianças das camadas populares na cidade de São Paulo, paradoxalmente, na cidade com maior arrecadação de impostos do país e com um generoso orçamento para a educação²⁷.

1.2.2.3 A progressão avaliada, no Município de Santos.

A nova LDB nº 9394/96, como já se observou anteriormente, possibilitou uma nova organização para os sistemas de ensino: o Regime de Progressão Continuada. Em 1997, a partir da publicação da Deliberação do CEE 09/97 e da Indicação CEE 08/97, toda a Rede de Ensino do Estado de São Paulo implanta o Regime de Progressão Continuada nas escolas. A Rede Municipal de Santos acompanhou a reforma da Rede Estadual, implantando, também em 1997, em todas as escolas, o Regime de Progressão Continuada.

Em 2001, a Secretaria de Educação da Rede Municipal de Santos introduz o Sistema Municipal de Educação, desvinculando-se do Sistema de Ensino da Rede Estadual.

Em 2002, a Secretaria Municipal de Educação recontextualiza o Regime de Progressão Continuada, vigente de 1998 a 2001, implantando o Sistema de Progressão Avaliada.

A Progressão Avaliada foi introduzida, em consonância com a LDB nº 9394/96, pela Secretaria Municipal de Educação de Santos, por meio da Resolução nº 01/2002, que dispõe sobre a Reorganização e Novas Diretrizes para o Sistema Municipal de Ensino. (Guirardi, 2005²⁸).

²⁷ Em 2010, o orçamento para a educação na cidade de São Paulo foi de R\$ 6,1 bilhões, informação publicada no site: www.sempla.prefeitura.sp.gov.br; e para 2011 o orçamento previsto será de R\$7,6 bilhões, conforme publicado, na capa do Diário Oficial da Cidade, de 01/10/2010.

²⁸ Em sua dissertação de mestrado Guirardi (2005) objetivou analisar como o sistema de Progressão Avaliada implantado no Município de Santos, no período de 2002 a 2004, foi entendido pelos professores do Ensino Fundamental.

O Sistema de Progressão Avaliada foi implantado como uma maneira de superar a promoção automática existente, até então, no Regime de Progressão Continuada, em que crianças e adolescentes deixavam a escola, sem aprender. (Guirardi, 2005).

Segundo Guirardi (2005), a Prefeitura Municipal de Santos por meio de informe entregue aos pais, em março de 2002, assim justificou a mudança no sistema:

A educação na Rede Municipal está passando por grandes transformações este ano, com mudanças no sistema de avaliação dos alunos, que tem como objetivo aperfeiçoar o processo de aprendizagem e fixação dos conteúdos pelos nossos alunos. Com a substituição da Progressão Continuada – na qual seu filho passava de ano automaticamente – pela Progressão Avaliada, que estabelece provas bimestrais e nota mínima para que o aluno possa passar para a série seguinte. A Prefeitura de Santos deu um passo corajoso, tomando a frente de todos os outros municípios do Estado de São Paulo. (p.51)

O Sistema de Progressão Avaliada estabeleceu que os alunos fossem submetidos a avaliações bimestrais unificadas, elaboradas por uma equipe multidisciplinar de professores da Secretaria Municipal de Educação. A nota mínima exigida na prova era seis. A nota do bimestre foi calculada pela somatória dessa avaliação com a nota de outras provas, trabalhos, atividades realizadas, ao longo do bimestre, conforme o estabelecido no artigo 2º da Portaria nº 69 /02 da Secretaria de Educação. (Guirardi, 2005).

Além disso, estabeleceu que o aluno que ficasse abaixo da média, teria o direito de frequentar a recuperação paralela, passando por uma nova avaliação trimestral. O aluno ficaria retido, se encerrasse o ano letivo com média abaixo de seis, em dois componentes curriculares. O aluno retido poderia ser reclassificado no 1º bimestre do ano seguinte, se, até o término do bimestre, apresentasse competências para cursar o ano subsequente. (Guirardi, 2005).

Guirardi (2005) pontua que a Secretaria Municipal fez o levantamento dos dados sobre os resultados obtidos nas avaliações e constatou que, no período de 2002 a 2004, houve uma oscilação entre alunos retidos e promovidos nesse período, o que pode evidenciar que a implantação da Progressão Avaliada ainda não efetivou uma melhoria na qualidade de ensino.

A autora aponta também que a Progressão Avaliada foi concebida com a intenção de permitir a tomada de decisões sobre o quê e como ensinar e de garantir intervenções do professor no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, como se observou anteriormente, não ocorreu melhoria no ensino, no período de 2002 a 2004.

Segundo Guirardi (2005), na visão de alguns professores, a Progressão Avaliada foi uma tentativa da Secretaria Municipal de Educação de organizar seu sistema de ensino, de acordo com as determinações legais e com as necessidades dos alunos, pais, professores para a melhoria da qualidade de ensino. E, para outros professores, foi uma forma de controle sobre o trabalho docente e de garantir, em toda a rede um currículo unificado.

Na análise das entrevistas com os professores, a autora verificou que os objetivos propostos pela Secretaria não foram alcançados e houve um descompasso entre os objetivos apresentados e as ações desenvolvidas pela própria Secretaria.

Para alguns professores a idéia foi boa, porém, a grade curricular unificada desconsidera o tempo de aprendizagem de cada aluno, pois os objetivos e conteúdos são definidos *a priori* e considerados *a posteriori*, na avaliação externa.

Segundo a pesquisadora, a avaliação deveria ser um instrumento norteador para as propostas de políticas públicas e não servir como avaliação do rendimento escolar para o aluno. A avaliação deveria ser um indicador para instrumentalizar o professor e para direcionar um processo de formação continuada de professores pela Secretaria mediante as dificuldades e diagnósticos apresentados.

Frente às dificuldades apresentadas pelas professoras no processo, Guirardi sugere a necessidade de se repensar a proposta de Progressão Avaliada, pois que toda implantação de proposta de política pública deveria propiciar a participação dos envolvidos no processo de elaboração dessas propostas para que realmente se efetive a melhoria do ensino e o sucesso de todos os alunos.

1.2.2.4 A progressão continuada, no Estado de Minas Gerais.

O regime de Progressão Continuada no Estado de Minas Gerais foi implantado, em 1997, pela Resolução da SEE/MG nº 8086/97, como uma proposta alternativa ao regime seriado e como forma de enfrentamento à exclusão e aos altos índices de fracasso escolar, tendo como foco principal a ressignificação do processo avaliativo na escola.

Além da normatização, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais organizou e publicou vários documentos para subsidiar a implementação da Progressão Continuada.

A Instrução nº 001, de 16 de julho de 1997, especifica o princípio da avaliação da aprendizagem na progressão continuada, devendo ser contínua e processual, dinâmica e participativa, diagnóstica e investigativa. Para isso, sinalizou a necessidade de mudança na prática do professor, uma vez que a avaliação deveria proporcionar o acompanhamento do processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, a aquisição das habilidades e competências no processo de formação do aluno e verificar a eficácia do trabalho docente, permitindo assim a revisitação das ações para adequá-las ao ritmo de aprendizagem dos alunos (Dornellas, 2003).

Outro princípio importante, para subsidiar a organização do trabalho escolar, na Instrução SEE/MG nº 001/97, é que *o conhecimento é um processo de construções sucessivas e o aprender é um fenômeno que varia de pessoa para pessoa*, assim, para atender ao ritmo, ao tempo de aprendizagem de cada um, a organização administrativa, pedagógica e o processo avaliativo devem sempre estar a serviço do processo de aprendizagem do aluno. (Dornellas, 2003).

Além disso, na instrução SEE/MG nº 001/97, se propõe, a consulta aos relatórios preenchidos pelos professores, nos anos anteriores, e a avaliação diagnóstica dos alunos, no início do ano, com a finalidade de se perceber o conhecimento do nível de aprendizagem do aluno. Previu também uma variação quanto às formas de registro e situações de avaliações e ressaltou a importância do registro, de forma qualitativa, na evolução das aprendizagens, como forma de possibilitar aos alunos e famílias o entendimento do processo e de suas responsabilidades. (Dornellas, 2003).

Na instrução da SEE/MG nº 003, se referenciou o processo da avaliação e foram dadas orientações sobre a elaboração da Ficha de Acompanhamento do Aluno.

Para aprofundar a discussão do processo de avaliação da aprendizagem, a Secretaria organizou um manual intitulado *A questão da avaliação nos Ciclos de Formação Básica: plano de estudo sobre a avaliação da aprendizagem*, com o objetivo de esclarecer os fundamentos epistemológicos e pedagógicos que norteariam a implantação da progressão continuada. A proposta fundamentou-se nos princípios da teoria construtivista e em autores como Emilia Ferreiro, Jean Piaget e Cesar Coll. (Dornellas, 2003).

O documento da Secretaria explicitou a concepção de avaliação da aprendizagem e o conceito de aprendizagem significativa:

(...) aprender é atribuir significado e esses são construídos ou assimilados ao conhecimento que já possuímos. Por isso, o que o aluno aprende nem sempre

coincide com o que o professor pensa que ensinou, pois o professor e o aluno têm percepções diferentes da atividade concreta. (DORNELLAS, p.54, 2003).

A Resolução da SEE/MG nº 012/99, objetivou garantir o desenvolvimento integral do aluno, em seus aspectos afetivo, cognitivo, social e psicológico, como forma de substituir a cultura do fracasso e da repetência pela cultura da progressão continuada com sucesso escolar (Dornellas, 2003).

Entretanto, apesar dos esforços dispendidos pela Secretaria, Dornellas (2003) constatou que a obrigatoriedade de adesão das escolas à proposta na tentativa de reduzir as taxas de repetência, provocou uma resistência dos profissionais da educação e não conseguiu alcançar o objetivo proposto. Alguns docentes justificaram a falta de preparação, de discussão da proposta, uma vez que a mesma exigia uma mudança na concepção de ensino e de avaliação da aprendizagem e exigiria melhores condições para o aprimoramento do trabalho na escola.

Em 1999, com mudança de governo, a proposta da progressão continuada foi revogada e um novo Plano de Educação foi implantado, denominado de *Escola Sagarana*.

1.3 Propostas de organização da Escola em Ciclos.

1.3.1 O Ciclo Básico, na década de 80.

A década de 80 expressou um período de mobilização popular, marcado pela abertura democrática do país, a transição do regime autoritário para o Estado de Direito.

O compromisso do Estado com a população, destituída desse direito no regime de exceção, era o de resgatar a dívida pública pelo acesso à educação, dentre outros. Para isso, foram incorporadas na política educacional de alguns Estados, medidas de reorganização dos sistemas escolares, na busca da redemocratização do ensino.

Em 1983, com a eleição dos primeiros governadores, após 20 anos de regime militar, são implantadas novas políticas para a educação pública nos Estados de São Paulo, Paraná e Minas Gerais.

1.3.1.1 O Ciclo Básico, na Rede Estadual de São Paulo.

A Rede Estadual de São Paulo, na gestão de Franco Montoro, tendo como Secretário de Educação Paulo de Tarso Santos, no período de 1983 a 1986, com o objetivo de combater o caráter elitista e seletivo instituído na escola pública e visando combater as questões do fracasso escolar, evidenciados pelos índices de repetência e evasão escolar da primeira para a segunda série do Ensino Fundamental, implantou o Ciclo Básico²⁹ e a reforma curricular, mediante o Decreto de nº 21.833/83.

Palma Filho (2003) ressalta que a proposta do Ciclo Básico foi uma medida que eliminou a retenção nas 1ª séries, estabelecendo um *continuum* no processo de ensino e aprendizagem, nos dois primeiros anos da escolaridade.

Segundo o autor, o Ciclo Básico objetivou aumentar o desempenho dos alunos das camadas mais desfavorecidas da população, criar possibilidades para que todos tivessem condições efetivas de escolarização. Como decisão política, o enfrentamento da questão da alfabetização e da democratização da escola.

O Ciclo Básico propunha uma mudança nas concepções da alfabetização, da teoria da aprendizagem e da concepção de avaliação. Propunha também a flexibilização da organização curricular, a possibilidade de uma organização diferenciada dos agrupamentos dos alunos e flexibilização da metodologia e dos conteúdos de ensino.

Palma Filho (2003) analisou a reforma, no período de 1984 até 1987, enfocando a questão curricular associada a uma política de formação continuada dos professores, o que permitiu ao autor um diagnóstico do conteúdo do currículo escolar trabalhado nas escolas, cujas linhas gerais são assim descritas:

- o tratamento dos conteúdos curriculares desconhece e/ou desconsidera as características do meio cultural da maioria dos alunos criando um fosso entre o que é ensinado na escola e a realidade vivenciada pelo aluno. Assim, o aluno vai mal na escola e é levado a pensar que não tem capacidade para aprender devido à inadequação do que é valorizado na escola em relação à experiência que sua origem social propiciou;
- a transposição de modelos curriculares estrangeiros tem levado a escola a um alheamento em relação às nossas raízes históricas e culturais, tornando a formação por ela oferecida pouco relevante frente aos desafios da sociedade brasileira contemporânea;
- o desenvolvimento dos conteúdos de forma mecânica, estanque, segmentada, compromete a unidade curricular e deixa lacunas na formação do educando;

²⁹ Na literatura acadêmica o termo “ciclo” surge com a implantação do ciclo básico.

- a avaliação, ao invés de ser um recurso para o aprimoramento do aluno, torna-se assunto da competência do professor, cujos critérios e procedimentos adotados não costumam ser discutidos;
- a reprovação, usada por alguns para melhorar a qualidade do ensino, muitas vezes castiga o aluno, que, além de não ter claros os critérios pelos quais está sendo avaliado, é impedido de progredir a partir do conhecimento já adquirido. Isso o obriga a rever o que já sabia, desinteressando-o e transformando-se num incentivo à evasão escolar;
- a discriminação dos alunos das camadas populares em razão de sua maneira de vestir e expressar-se, que por ser diferente da do professor é considerada imprópria e inadequada. Dessa forma, o professor dedica-se mais ao aluno que corresponde aos seus padrões de socialização, gerando o desinteresse, a apatia e mesmo a rebeldia dos que marginaliza. (PALMA FILHO, 2003, p.25-26).

Considerando os aspectos levantados, a Secretaria Estadual de Educação estabeleceu o movimento de reorientação curricular e alguns critérios para a seleção dos conteúdos de ensino:

- *em relação ao aluno* – os conteúdos devem ser escolhidos, considerando o aluno concreto na escola, suas dificuldades de aprendizagens;
- *relevância social dos conteúdos* – na seleção de quais conteúdos a serem trabalhados, priorizar o que é fundamental;
- *a organização lógica das disciplinas* – necessidade de sistematização dos conteúdos para a organização do professor;
- *teoria da aprendizagem* – necessidade do professor conhecer as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem que vinculam a gradatividade, o desenvolvimento em espiral dos conteúdos;
- *as condições de trabalho na escola* – condições de trabalho precárias, com baixa remuneração, jornada de trabalho inadequada. (Palma Filho, 2003).

Além da reorientação curricular, o Ciclo Básico configurou-se como uma proposta político-pedagógica que tinha como objetivos o enfrentamento da democratização do ensino e do letramento, ao longo de vários governos, o que resultou em vários caminhos e descaminhos em sua trajetória.

Duran (1995) destaca que a proposta passou por quatro fases:

- i) 1983/1985 – a proposta política;
- ii) 1985/1988 – a proposta pedagógica;
- iii) 1988/1991 – a jornada única no CB;
- iv) 1991/1994 – a reforma no ensino.

i) A proposta política.

O Ciclo Básico propunha, em sua implantação, algumas mudanças estruturais na escola: eliminação da retenção no 1º ano; oferta de duas horas diárias de apoio para crianças com dificuldades de aprendizagens, com remuneração extra para os professores; reuniões remuneradas de professores e formação docente, por meio de encontros e cursos de aperfeiçoamento.

A proposta política fundamentava-se numa avaliação crítica do ensino de 1º Grau, caracterizado por práticas elitistas e excludentes, até então, impostas às camadas populares.

Em 1986, a implantação do Ciclo Básico resultou num acréscimo de 10% do índice de aprovação dos alunos em relação à seriação.

ii) A proposta pedagógica.

A implantação do Ciclo Básico não foi acompanhada, inicialmente, por um referencial teórico que subsidiasse a proposta de alfabetização. À época, existiam os Guias Curriculares e os Subsídios de Alfabetização, elaborados na década de 70.

No período de 1985 a 1998, um novo paradigma de alfabetização foi sendo construído e, em 1988, foi apresentada uma nova proposta para a alfabetização para toda a rede de ensino.

A fundamentação teórica pautava-se na perspectiva construtivista piagetiana, tendo como referência a Psicogênese da Língua Escrita elaborada por Emilia Ferreiro, cujo entendimento da escrita colocava *a criança como sujeito do processo de aquisição da língua escrita – sujeito que pensa e formula hipóteses sobre esse objeto de conhecimento que é a escrita.* (DURAN, 1995, p.9).

iii) A Jornada Única para o Ciclo Básico.

Em 1988, foi instituída a Jornada Única, para o Ciclo Básico, em todas as escolas da rede, pelo Decreto nº 28170 de 21/01/1988, com o objetivo de ampliar a permanência da criança na escola de 4 para 6 horas.

Houve também a ampliação da jornada do professor regente da sala de 16 para 40 horas semanais, das quais, 32 horas-aula em regência e 8 horas-atividade. Ocorreu

também a contratação de professores especialistas para aulas de Educação Física e Educação Artística. Foi instituída ainda a função de um professor coordenador, em cada escola.

iv) A reforma no ensino.

No período de 1991 a 1994, foi implantado o projeto da Escola-padrão. Tal projeto manteve os objetivos e ações do Ciclo Básico e sua proposta central, conforme Duran (1995, p.22) *idealizando um perfil da escola pública que pudesse ser o núcleo e a base de um sistema de ensino capaz de dimensionar suas próprias necessidades, programar suas ações e demandar recursos externos e aplicá-los.*

A Secretaria de Educação elaborou um cronograma para os quatro anos de implantação gradativa da proposta, sendo que contemplaria 300 escolas em 1992, 1000 em 1993, 2000 em 1994 e toda rede, em 1995.

Entretanto, foram atendidas, em 1992, 306 escolas; em 1993, 1052 escolas e, em 1994, apenas 256. O não alcance das metas justificou-se pelos interregnos administrativos e por mudanças de Secretários de Educação.

Duran (1995) apresenta em sua tese de doutorado³⁰ como fatores dificultadores para a efetivação da proposta do Ciclo Básico:

- a resistência à desserialização e crítica dos professores, diretores, supervisores frente à implantação da proposta por decreto, de cima para baixo, de forma impositiva;
- a crença na implantação da promoção automática, deslocando o problema da repetência da primeira para a segunda série do primeiro grau;
- inexistência de espaço físico na escola para o apoio escolar e reuniões de professores;
- falta de um coordenador pedagógico para viabilizar o trabalho;
- falta de comprometimento dos diretores de escola com questões pedagógicas;
- rotatividade dos professores;
- elevado número de alunos por classe;

³⁰ Intitulada: *Alfabetização na Rede Pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico.*

- formação superficial para o redirecionamento do processo de alfabetização e transformação da prática dos docentes em sala de aula;
- dificuldade de realização de reuniões com todos os docentes envolvidos, em função da incompatibilidade de horários;
- baixa produtividade de reuniões de trabalho, durante as Horas de Trabalho Pedagógicos (HTPs), realizadas sem a presença do professor coordenador;
- dificuldade das instâncias intermediárias em viabilizarem a proposta, com informações fundamentais para o avanço da proposta, sendo essas omitidas ou repassadas de modo incorreto para os professores;
- escolas localizadas em bolsões de pobreza, dificultando a ampliação da jornada do aluno;
- mudança do Secretário de Educação, desmobilizando os órgãos centrais e intermediários;
- burocratização administrativa do sistema.

Em 1997, a proposta implantada pela Progressão Continuada no Estado de São Paulo assumiu nortes diferentes do proposto pela organização político-pedagógica do Ciclo Básico, descaracterizando a proposta inicial dos ciclos.

1.3.1.2 Ciclo Básico, na Rede Estadual do Paraná.

O Ciclo Básico foi implantado na Rede Estadual do Paraná como uma das ações dentro das diretrizes do Programa de Governo de José Richa (1983-1986) – PMDB, primeiro governo eleito, no período de transição democrática após o regime da ditadura militar.

As diretrizes de governo para a política educacional fundamentaram-se no paradigma da democracia participativa, visando à democratização do poder pela participação e descentralização da Secretaria do Estado, período marcado por intensa discussão e politização.

Para isso, a Secretaria buscou implantar três grandes metas: *o desenvolvimento do compromisso político dos educadores com a maioria da população que está à*

margem do saber e dos bens sociais, a participação popular e a concepção de escola e conhecimento. (Mainardes, 1995, p.13).

Buscando o alcance das metas, foram implantadas pela Secretaria Estadual de Educação as seguintes ações: processo de eleição para diretores, valorização do professor com alguma reposição das perdas salariais, ampliação da oferta de vagas com expansão da rede física, criação dos Núcleos Regionais de Educação, reelaboração do Regimento Escolar, excluindo os aspectos autoritários, eliminação da taxa escolar e da obrigatoriedade do uso do uniforme escolar e reorganização da composição do Conselho Estadual de Educação. (Mainardes, 1995).

Além dessas medidas, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) propôs parceria com os Municípios para a contratação dos professores e construção de prédios escolares. *Os Municípios selecionavam professores de 1^a a 4^a série para atuarem em escolas estaduais, remunerando-os com recursos repassados pelo Governo Estadual, através do Convênio Estado-Municípios* (Mainardes, 1995, p.15).

Já quanto à construção dos prédios escolares, segundo Mainardes (1995), foram priorizadas as escolas de 1^a a 4^a série, construídas pela Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR), órgão estadual responsável pela construção dos prédios escolares, em terrenos dos Municípios, e posteriormente, estes se tornariam responsáveis por sua manutenção. *Com essas duas medidas de parceria, inicia-se a transferência gradativa das séries iniciais para os Municípios.* (Mainardes, 1995, p.15).

Ao longo de dois anos, a SEED realizou cursos e seminários, e, em 1985, num desses seminários, foi elaborado pelos educadores um documento intitulado: *Posicionamento dos educadores a serviço da SEED-PR*, documento este que denunciava a morosidade nos encaminhamentos da proposta anunciada pela SEED no plano pedagógico. (Mainardes, 1995).

Em 1986, a SEED criou o Ciclo Básico de Alfabetização, estabelecendo um *continuum* na aprendizagem nos primeiros dois anos, com o objetivo de aumentar a permanência na escola, reduzir a taxa de repetência e evasão no início da escolaridade, definir os conteúdos básicos e suas inter-relações em cada área do conhecimento. (Mainardes, 1995).

A segunda gestão do governo do PMDB (Álvaro Dias, de 1987 a 1990) priorizou, no campo da educação, o aprimoramento do projeto pedagógico, reorganizando a escola pública de 1º Grau, com o objetivo de conseguir uma efetiva

implantação do Ciclo Básico e o fortalecimento da formação e aperfeiçoamento dos docentes. (Mainardes, 1995).

Mainardes (1995) observa que, na primeira gestão, o princípio da participação dos Municípios e da comunidade foi incentivado e efetivado no processo de reorganização do Estado e, na segunda gestão, a participação aconteceu apenas no campo da educação e apresentou-se reduzida a aspectos administrativos de descentralização de decisões e recursos. A participação da comunidade na gestão da escola foi incentivada apenas na ação da Associação de Pais e Mestres, por meio da aprovação da prestação de contas dos recursos financeiros.

Mainardes (1995) destaca dois importantes estudos realizados pela SEED que influenciaram no desenvolvimento do Ciclo Básico:

- a) Disparidade regional do ensino de 1º Grau – Paraná – 1978/1986 – estudo comparado. (p.17)
- b) Parceria Estado X Município na universalização do ensino básico no Paraná, relacionado com o estudo “Custo/aluno/ano na Rede Estadual Paranaense de Ensino pré-escolar e de 1º e 2º Graus (p.17).

O autor observa que o primeiro estudo analisou, no período de 1978 a 1986, o rendimento das escolas públicas, a partir de dados fornecidos pela FUNDEPAR, demonstrando os elevados índices de retenção e evasão do ensino de 1º Grau, sendo que 46,4 % dos alunos que ingressavam na 1ª série eram reprovados ou evadidos. Essa situação levou a SEED à elaboração do Projeto “Reorganização do ensino de 1º Grau” e a implantar o Ciclo Básico de Alfabetização.

O Projeto Reorganização do Ensino de 1º Grau, implantado em 1987, previa além da implantação do Ciclo Básico, *a redefinição da pré-escola, a articulação do ensino de 1ª a 4ª série com o de 5ª a 8ª série, a expansão e melhoria do ensino noturno, a revisão do curso de magistério e a reorganização do currículo*. (MAINARDES, 1995, p.32).

No documento da Secretaria sobre o Projeto de Reorganização do ensino de 1º Grau, o Ciclo Básico foi definido como uma diretriz política educacional com o objetivo de combater o fracasso escolar.

Mainardes (1995) identifica a influência da proposta do Ciclo Básico implantada, anteriormente, no Estado de São Paulo:

- no teor dos documentos legais (decretos e resoluções de implantação e regulamentação);
- nos procedimentos de avaliação do aluno (ficha descritiva);
- nos textos e materiais que inicialmente foram empregados na capacitação docente;
- sobretudo, na concepção teórica e metodológica da alfabetização no Ciclo Básico referenciada na Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. (p.34).

A implantação oficial do Ciclo Básico na Rede Estadual do Paraná deu-se pelo Decreto nº 2545/88, sendo autorizado e regulamentado pela Resolução 744/88, com a justificativa de eliminar a repetência na 1^a série e diminuir o índice de evasão escolar.

Conforme Mainardes (1995), nesses atos legais, o Ciclo Básico foi apresentado com as seguintes características:

- O alargamento do tempo de alfabetização para dois anos letivos, reunindo em um continuum as 1^a e 2^a séries, com o objetivo de assegurar aos alunos o domínio dos processos de leitura, escrita, e das operações matemáticas em seus aspectos fundamentais, bem como das demais áreas do conhecimento;
- A reorganização curricular, programas de ensino e procedimentos didáticos resultariam de um trabalho cooperativo, considerando-se os avanços científicos e pesquisas recentes, os conhecimentos reais adquiridos pela criança, as experiências consistentes do professor e as diretrizes da secretaria;
- A responsabilidade pela organização e o acompanhamento das turmas caberia à equipe escolar do estabelecimento de ensino, Inspetoria Estadual, e do Núcleo Regional de Educação, em consonância com as diretrizes da Secretaria;
- As turmas teriam, preferencialmente, 30 alunos e as turmas com nível superior a 35 alunos teria um segundo docente (co-regente);
- Possibilitar estudos complementares, em contraturnos de duas horas/diárias, para alunos defasados quanto ao rendimento escolar.
- Capacitação dos professores que atuassem na proposta. (p.35).

O Ciclo Básico surgiu como uma proposta inovadora na área da alfabetização, cuja reação dos professores foi de aceitação, rejeição e, de alguns, indiferença ao processo. (Mainardes, 1995).

Alguns cursos foram oferecidos pela Secretaria de Educação, no primeiro ano de implantação, como uma estratégia fundamental para a preparação dos professores, porém a Secretaria não garantiu a continuidade desses professores, no ano seguinte, nas salas do Ciclo Básico. Além disso, os professores alegaram que os cursos oferecidos

foram insuficientes para fundamentar a compreensão da proposta pedagógica, dificultando o processo de alfabetização (Mainardes, 1995).

Já, o segundo estudo, *Parceria Estado X Município na universalização do ensino básico*, foi realizado com o objetivo de verificar se o percentual dos recursos financeiros estabelecidos no texto constitucional estavam sendo aplicados nos Municípios, tendo como preocupação política maior a universalização do ensino básico.

Para Mainardes (1995) foi, a partir desse estudo, que

(...) firmou-se o Protocolo de Intenções, pretendendo reordenar a parceria Estado/Municípios nos aspectos financeiros e administrativos, fazendo com que os municípios aplicassem mais em educação, principalmente na expansão da pré-escola e das séries iniciais. (p.19).

O protocolo de intenções objetivava a transferência gradativa do ensino das séries iniciais para os municípios, a manutenção da folha de pagamento dos recursos humanos e a aplicação do valor custo/aluno. (Mainardes, 1995).

Segundo o autor, o processo de municipalização do ensino consolidou-se na terceira gestão da administração do PMDB, no período de 1991-1994 (governo Roberto Requião), com muitos equívocos. Dentre eles, destacam-se o abandono da transferência gradativa do ensino, a extinção da comissão destinada ao acompanhamento do processo de municipalização e a não aplicação do valor estipulado para aluno/ano.

A terceira gestão do governo estadual diferenciou-se das gestões anteriores pelo seu caráter autoritário e impositivo das ações, descaracterizando a intencionalidade da participação e da democratização do ensino.

Segundo Mainardes (1995) evidencia-se esse retrocesso democrático nas seguintes medidas implantadas:

1- Transformação da eleição dos diretores em consulta à comunidade escolar – revoga o processo de eleição livre e direta dos diretores, instituídos até então, nas duas gestões anteriores, e implanta por decreto os critérios para designação dos diretores após consulta à comunidade escolar, podendo o diretor ser destituído a qualquer tempo a critério da administração (p.22).

2- Apresentação do Regimento Escolar Único: a SEED institui o Regimento Escolar Único pela resolução nº 2000/91 sem discussão com a comunidade escolar (p.23).

3- Criação dos Conselhos Escolares: conforme previsto no regimento cada escola criou seu conselho escolar, órgão este com função consultiva, deliberativa e fiscal. (p.23)

4- Implantação do Projeto Paraná – construindo a escola cidadã – Projeto desenvolvido pela SEED numa perspectiva de autonomia da escola na versão neoliberal de educação.

5- Criação do Plano Estadual de capacitação docente – Projeto que buscou articular as Instituições de Ensino Superior do Estado com os Núcleos Regionais de Educação para a capacitação docente. Tais cursos foram

realizados de maneira desarticulada, não priorizaram questões relevantes para a discussão do currículo básico. (p.24).

6- Implantação do Ciclo Básico de 4 anos: O Ciclo Básico com duração de 2 anos não se efetivou na prática e mesmo assim, sem rever as causas dessa trajetória de não efetivação a SEED por decreto implanta, em 1994, o Ciclo Básico com duração de 4 anos. (p.24).

O ano de 1990 marca um segundo momento na trajetória do Ciclo Básico, pois este foi estendido para todas as escolas da Rede Estadual de Ensino. Em 1991 publica-se uma nova proposta curricular, intitulada: *O currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*.

O currículo básico proposto no documento estabeleceu pressupostos teóricos, encaminhamentos metodológicos e conteúdos da pré-escola ao ensino de 1º Grau. Na área da alfabetização, a concepção foi fundamentada na abordagem histórico-cultural, tendo como referencial básico Vygotsky, Leontiev e Luria. (Mainardes, 1995).

Os cursos de capacitação nem sempre priorizavam o trabalho com o currículo básico e, sem o apoio da SEED, os Núcleos Regionais de Educação não conseguiram implementar o currículo.

Além disso, nessa gestão, alguns municípios rejeitaram o processo de municipalização. Todo esse processo foi dificultado pelas precárias condições de trabalho e pela ausência de ações direcionadas para que a implantação do Ciclo Básico efetivamente se concretizasse, além do descompromisso e vontade política da administração em ofertar um ensino de qualidade. (Maianardes, 1995).

Mainardes (1995), ao analisar a trajetória das políticas implantadas durante as três gestões do governo no Paraná, identifica três processos básicos responsáveis pelas dificuldades da implantação do Ciclo Básico nas escolas da rede estadual do Paraná: *a descontinuidade das políticas; o descompromisso do Governo Estadual com o Ciclo Básico, a mudança de prioridades ao longo das administrações e a implementação de políticas antagônicas às políticas criadas nas gestões anteriores, inviabilizando-as* (p.30).

Pode-se concluir, a partir da pesquisa de Mainardes (1995), que houve uma execução distorcida da proposta do Ciclo Básico pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná e o descumprimento do dever do Estado com as políticas de democratização do ensino, nesse último período (1991-1994), no Paraná.

1.3.1.3 Ciclo Básico, na Rede Estadual de Minas Gerais.

Em 1983, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais implantou o Ciclo Básico de Alfabetização em todas as escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, por meio da Resolução SEE/MG, nº 5231/84.

Segundo Dornellas (2003), o projeto do Ciclo Básico de Alfabetização foi resultado das discussões realizadas no 1º Congresso Mineiro de Educação:

Essa iniciativa veio ao encontro de desejos e reivindicações dos professores e especialistas em educação. No Congresso Mineiro de Educação, em 1983, ficou claro que o tempo de aprendizagem do aluno muitas vezes não correspondia ao tempo da escola. O regime seriado na fase de alfabetização foi apontado como um dos grandes obstáculos na trajetória escolar, um entrave na permanência do aluno no processo, e consequentemente, um dos agravos do peso da taxa de repetência /evasão e de abandono da escola, logo no início da escolarização. (Minas Gerais. Conheça o CBA, 1997 a: 2, *apud* DORNELLAS, 2003, p.46).

A proposta do Ciclo Básico unificou as 1ª e 2ª séries, num só bloco com o objetivo de flexibilizar o tempo de aprendizagem da criança, garantindo o domínio da leitura e da escrita, com base nos estudos de aquisição de leitura e escrita de Emilia Ferreiro e na teoria construtivista de Piaget.

Em 1987, houve o retorno à seriação nas duas primeiras séries do ensino de 1º Grau, devido à mudança na gestão administrativa do Estado.

No período de 1991 a 1994, retornou ao governo a gestão que implantou o Ciclo Básico, em 1983, e retomou todo o processo.

A (re)implantação do Ciclo Básico foi retomada pela Resolução nº 6806/91, com o objetivo de

(...) de promover a democratização das relações de trabalho na escola, além de aumentar o tempo de ensino-aprendizagem para fazer com que a alfabetização atendesse aos ritmos e necessidades próprios de cada criança, num tempo flexível e num processo contínuo. (DORNELLAS, 2003, p.48).

Em 1995, com nova mudança de governo, a proposta do Ciclo Básico passou por um processo de avaliação e, em 1997, foi instituído o regime de Progressão Continuada, organizando o Ensino Fundamental em dois ciclos: - o primeiro com os quatro anos iniciais, e o segundo, com os quatro anos finais.

1.3.1.4 Ciclo Básico, na Rede Municipal de Ensino em Belém do Pará.

No período de 1989 a 1992, o ensino de 1º Grau, na rede municipal de ensino de Belém do Pará, era seriado e normatizado pela Lei de Diretrizes e Bases - nº 5692/71.

Situava-se num contexto elitista e excludente, com elevados índices de evasão e repetência, como aponta Santos (2003), que, à época, a escola aprovava na mesma proporção que reprovava.

A Secretaria Municipal de Educação, frente à situaçãoposta pelo fracasso escolar, iniciou, em 1992, uma ampla discussão de uma nova proposta curricular como alternativa à seriação. Tratava-se da implantação do Ciclo Básico nas escolas.

A Secretaria justificava a implantação do Ciclo Básico como uma tentativa de romper com a organização seriada, por considerar insuficiente o tempo de um ano para a aprendizagem de todas as crianças. Era preciso a garantia de um tempo maior, um *continuum* na aprendizagem, a progressão continuada. Questionava-se a organização seriada, pois havia um aspecto extremamente problemático quanto à questão da relação espaço/tempo no processo de ensino-aprendizagem.

Para a discussão dos pontos fundamentais da proposta do Ciclo Básico a Secretaria Municipal de Educação propôs como estratégia de formação os ciclos de estudo.

Santos (2003), em sua tese de doutorado, destaca os principais resultados desses ciclos de estudo: a proposta dos ciclos básicos era aceita pelos professores, desde que implantados gradativamente. Além disso, os professores apontavam a necessidade de uma formação contínua para a discussão e enfrentamento das dificuldades encontradas na prática cotidiana da sala de aula.

Em atendimento ao proposto pelos professores, em 1993, foi implantado o Instituto de Educadores de Belém (ISEBE), órgão da própria Secretaria responsável pela formação de professores e

(...) pela construção de um novo fazer na escola, fazer esse que rompesse com uma formação alienada e alienante e ajudasse a formar um novo educador, no qual a competência e o compromisso fossem a alavanca para a transformação do espaço escolar. (SANTOS, 2003, p.49).

Além disso, Santos (2003, p.40) pontua os princípios que norteavam a alternativa curricular:

(...) a democratização do sistema educacional na perspectiva de reversão do fracasso escolar e requalificação da escola pública; para o trabalho com as

expectativas e experiências dos educadores foram utilizadas as concepções teóricas de autores como Piaget, Vygotsky, Freinet e Freire (Belém, 1992).

A proposta curricular organizava o ensino em quatro níveis, desde a Educação Infantil até a 8^a série, com a seguinte estrutura: I Ciclo Básico – pré-escolar, 1^a e 2^a séries; II Ciclo Básico – 3^a e 4^a séries; III Ciclo Básico – 5^a e 6^a séries, IV Ciclo Básico – 7^a e 8^a séries. Foi estabelecida uma implantação de forma gradativa, do primeiro até o último nível.

Para cada nível, de dois em dois anos, foi estabelecido um conteúdo mínimo, sendo que o aluno poderia ficar reprovado, no final de cada ciclo, permanecendo no ciclo por mais um ano.

No período de 1993 a 1996, foram implantados, de forma gradativa, em todas as escolas, os ciclos básicos I e II, de 1^a à 4^a séries, permanecendo a organização seriada de 5^a à 8^a.

A proposta da política educacional, nesse período, apresentava como diretriz:

A elaboração de uma proposta pedagógica permanente e efetiva, visando ultrapassar as mudanças administrativas; diminuição do número de turnos e turmas, sem prejuízo da remuneração do professor, a valorização do professor por meio de uma política de capacitação com acompanhamento dos resultados no cotidiano escolar; realização de planejamento conjunto com a participação dos profissionais da escola; melhoria do ambiente físico das escolas. (SANTOS, 2003, p.46).

Foram estabelecidas as seguintes metas: o desenvolvimento sustentável, a qualidade de vida e a universalização qualitativa da educação básica.

Para a consolidação da proposta, a Secretaria Municipal de Educação encaminhou ao Conselho Estadual de Educação, em 1993, a solicitação da aprovação da proposta curricular, sob processo nº 506/93, aprovada pelo Parecer nº 257/93, que estabelece:

Art.1º Fica aprovada a Proposta Alternativa Curricular, para Escolas Municipais mantidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belém, em seus quatro (4) Ciclos Básicos.

Parágrafo Único – As Alterações Regimentais incluindo Novo Sistema de Avaliação, deverão ser encaminhadas ao Conselho, ainda em 1993, para entrarem em vigor em 1994. (SANTOS, 2003, p.51).

Conforme justificativa do Parecer nº 506/93, a proposta de implantação do Ciclo Básico apresentava como metas para a educação:

- A construção da autonomia e da cooperação;
- A responsabilidade e solidariedade;
- A sensibilidade e criatividade;

- A formação do autoconceito estável e positivo;
- A consciência ativa da realidade histórico-social;
- A compreensão do espaço, do processo de construção científica e estímulo à descoberta e à pesquisa; o domínio da língua; o domínio das operações e de raciocínio matemático;
- Vivências das artes e dos movimentos (formação do corpo, dos sentidos e da sensibilidade);
- Estímulo ao debate e à intervenção filosófico-político-cultural, oportunizando a formação da cidadania e a autonomia moral. (SANTOS, 2003, p.52)

Nesse período, também, a Secretaria Municipal de Educação manifestava uma preocupação com os espaços da escola, como afirma Santos (2003, p.52)

(...) que deveriam estar adequados à proposta pedagógica, com a concepção de que todos deveriam ter acesso e direitos de aprender em espaços dignos. A escola – a sala de aula, particularmente – deve constituir-se, e assim ser concebida, como um local propício ao crescimento e à produção do conhecimento, oferecendo cenário próprio a experiências de aprendizagem e de interação social (Belém, 1996).

A questão dos espaços passava a ter importância, uma vez que a proposta permitiu discutir a organização de todos os espaços e criação de novos ambientes, como espaços de aprendizagem, tais como: sala de leitura, sala de recurso, laboratório de informática,

(...) visando, ao mesmo tempo, romper com a rigidez dos horários do sistema seriado e garantir a distribuição mais adequada e aproveitamento do tempo de permanência dos alunos na escola em ambiente acolhedor que servisse também de apoio pedagógico ao trabalho do professor em sala de aula. (SANTOS, 2003, p.53).

A organização dos espaços e a ampliação do tempo de permanência do aluno no processo educativo foram elementos estruturantes da proposta do Ciclo Básico. Além disso, o Ciclo Básico evidenciava a progressão continuada, o *continuum*, sem ruptura, no processo de aprendizagem, dentro do ciclo e entre os ciclos.

A avaliação da aprendizagem e os instrumentos de registros de acompanhamento e aproveitamento da aprendizagem foram pontos elencados pela Secretaria como inerentes à proposta do Ciclo Básico e imbricados com a melhoria da qualidade da educação. Foi adotada a Ficha de Acompanhamento Escolar (FAE) para o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno.

Santos pontua as seguintes implicações favoráveis da proposta do Ciclo Básico:

- A alteração da forma de organização do tempo e espaço escolar e do trabalho pedagógico, as práticas avaliativas, os conteúdos curriculares;
- O envolvimento de um grupo considerável de professores com a proposta de trabalho, fortalecimento do trabalho coletivo;
- A articulação entre a proposta de formação e a proposta curricular da Rede;
- A discussão, na Rede, de problemas que afetavam a dinâmica do trabalho na escola e que eram pouco considerados;
- A possibilidade de mudança nas concepções e práticas pedagógicas dos professores;
- A possibilidade de assegurar maior tempo de permanência dos alunos na escola, elevação da média da escolaridade, em anos de estudo;
- A perspectiva de uma prática transformadora na alfabetização (2003, P.65).

Por outro lado, Santos (2003) apresenta também, ao longo de sua tese de doutorado, as principais dificuldades para a implantação da proposta do Ciclo Básico:

- a ruptura da lógica seriada na prática do professor;
- a ruptura com a avaliação classificatória e seletiva da aprendizagem;
- o entendimento da progressão continuada como promoção automática;
- o registro da progressão escolar do aluno na ficha de acompanhamento;
- pouca aceitação da proposta pelos professores;
- pouco avanço nas discussões sobre a proposta;
- transferência dos altos índices de retenção para o final do ciclo;
- incompreensão dos pais com relação a proposta;
- função preparatória dos ciclos básicos para a organização seriada posterior.

Em razão das dificuldades apontadas na implantação da proposta do Ciclo Básico, a Secretaria Municipal de Educação realizou uma avaliação, no período 1993 a 1996. Como proposta alternativa ao Ciclo Básico e à seriação, elaborou e implantou, na gestão de 1997 a 2001, o Projeto Político da Escola Cabana.

1.3.2 As propostas de ciclos implantadas nas redes de ensino, estaduais e municipais: múltiplos conceitos e diferentes intencionalidades.

Estudos sobre o estado do conhecimento sobre Ciclos e Progressão Escolar (Barreto e Mitrulis, 1999; Sousa e Barreto, 2004) evidenciam que a forma de

organização em ciclos apresenta-se em expansão, sobretudo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96).

Para Arroyo

A nova LDB incorporou essa modalidade de organização da educação básica no artigo 23, consequentemente os ciclos não são mais uma proposta inovadora isolada de algumas escolas ou redes, trata-se de uma forma de organizar os processos educativos que está merecendo a devida atenção dos formuladores de políticas e de currículos, de administradores e de formadores. (1999, p.2).

Cada sistema de ensino, estadual ou municipal, definiu a sua proposta político-pedagógica para a implantação da organização da escola em ciclos, com diferentes caracterizações, concepções, conceitos e intencionalidades, cada qual com sua moldura educacional. *Cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente.* (Barreto e Mitrulis, 1999, p.21).

Mainardes (2009) distingue três concepções de ciclos utilizadas pelas redes de ensino no Brasil: Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação e Regime de Progressão Continuada.

Para Mainardes, os Ciclos de Aprendizagem enfatizam os seguintes aspectos:

- a) A organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem é considerada uma alternativa para se enfrentar o fracasso escolar, bem como para a construção de uma escola de qualidade, que garanta a aprendizagem dos alunos, por meio da progressão das aprendizagens;
- b) A progressão das aprendizagens é facilitada quando: os objetivos de final de ciclo estão claramente definidos, pelo uso da pedagogia diferenciada, pela avaliação formativa e pelo trabalho coletivo (trabalho em equipe) dos professores de um mesmo ciclo;
- c) A organização em Ciclos de Aprendizagem plurianuais permite a continuidade da aprendizagem e uma maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado dos alunos (2009, p.58-59).

Para o autor, os Ciclos de Aprendizagem fundamentam-se, principalmente na teoria de Phillippe Perrenoud. São organizados em ciclos plurianuais, ressaltando os aspectos psicológicos e pedagógicos. Nessa organização de ciclos, se considera fundamental o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos, e, para tanto, utiliza-se da pedagogia diferenciada, da observação e da avaliação formativa.

O autor enfatiza também que associar a implantação dos Ciclos de Aprendizagem a reformas mais amplas e políticas, comprometidas com mudanças essenciais e não apenas formais, é necessário, ir além do referencial de Perrenoud.

Para Mainardes, os Ciclos de Formação objetivam uma ruptura radical com a escola seriada, organizam-se de acordo com o ciclo de desenvolvimento humano: infância (de 6 a 8 anos), pré-adolescência (de 9 a 11 anos), adolescência (de 12 a 14 anos).

Os ciclos de formação evidenciam os aspectos antropológicos (as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana) e sócio-culturais (socialização, escola como tempo de vivência cultural, valorização da cultura e da visão de mundo da comunidade escolar). De modo geral, esta modalidade de ciclos é mais complexa que as demais e sua operacionalização exige uma reestruturação profunda do sistema escolar, em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos. (2009, p.62).

Já o Regime de Progressão Continuada, segundo Mainardes, divide o Ensino Fundamental em dois ciclos e tem sido criticado por constituir-se em uma política que

propõe uma ruptura parcial com a escola seriada; propõe alterações pouco substanciais no currículo, na avaliação, na organização da escola, na formação continuada dos professores; - em algumas redes parece ter sido implantada com o objetivo de diminuir a reprovação e evasão e acelerar a passagem dos alunos no Ensino Fundamental; - tem gerado novas formas de exclusão no interior da escola. (2009, p.66)

A partir das três definições, Mainardes (2009, p. 52) categoriza os programas de organização da escolaridade em ciclos pelas seguintes modalidades e regiões no Brasil:

- **Ciclos de Aprendizagem:** Curitiba (PR), Ponta Grossa (PR), Olinda (PE), Pesqueira (PE), Recife (PE), Salvador (BA), São Luís (MA), Salto (SP), Ilhéus (BA);

- **Ciclos de Formação ou Ciclos de Formação Humana:** Redes Estaduais de Mato Grosso e Ceará, em algumas escolas; Redes Municipais de Araraquara (SP), Belém (PA), Belo Horizonte (Escola Plural), Cuiabá (Escola Sarã), Goiânia (GO), Porto Alegre (Escola Cidadã), Rio de Janeiro (RJ), Vitória da Conquista (BA), Criciúma (SC), Indaial (SC);

- **Regime de Progressão Continuada:** Redes Estaduais de São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul; Redes Municipais de São Paulo, Araçatuba (SP), São José dos Campos (SP), São Vicente (SP), Queimados (RJ);

- **Bloco Inicial de Alfabetização:** Distrito Federal, Florianópolis (SC), Dourados (MS);

- **Ciclo Inicial do Ensino Fundamental:** Rio Branco (AC);
- **Ciclo Inicial de Alfabetização e Ciclo Complementar de Alfabetização:**

Rede Estadual de Minas Gerais e algumas redes municipais de Minas Gerais;

- **Ciclos de Ensino Fundamental:** Niterói (RJ);
- **Ciclo Básico:** Rede Estadual do Amazonas;
- **Ciclo Básico de Alfabetização:** Rede Estadual do Paraná, apenas nos anos iniciais;
- **Organização em ciclos:** Ribeirão Preto (SP).

A partir da análise das teses e dissertações, produzidas no período de 2003 a 2008, pode-se localizar diferentes propostas de organização para implantação/implementação dos ciclos. Constatou-se um hibridismo nos conceitos, aproximações e concepções relacionadas às modalidades dos ciclos, por isso não serão utilizadas as categorias por modalidades, como proposta por Mainardes. As propostas de organização dos ciclos serão descritas e diferenciadas, nesse estudo, a partir das regiões do Brasil, assim identificadas: **Região Norte, Região Nordeste, Região Centro-Oeste, Região Sul e Região Sudeste.**

Para a organização e sistematização dessa parte do capítulo, a partir da leitura do texto integral das dissertações e teses, produzidas no período de 2003 a 2008, destacamos evidências nos textos que nos permitiram selecionar os seguintes tópicos organizadores para a discussão da temática:

- 1- Principais Características da Organização Curricular em Ciclos;
- 2- Organização dos Agrupamentos;
- 3- Organização dos Tempos e Espaços Escolares;
- 4- Fundamentação Teórica do Currículo;
- 5- Práticas Avaliativas e Registros;
- 6- Organização do Trabalho Coletivo e a Formação de Educadores;
- 7- Dificuldades apontadas na implantação das propostas;
- 8- Avanços identificados nas propostas.

De início, foram construídos nove quadros-síntese, com os oito tópicos organizadores, à esquerda, e as diferenciações e descrições das propostas, à direita. A partir dos quadros-síntese, elaborou-se o presente texto, considerando os oito tópicos organizadores, as diferenciações e descrições das propostas por regiões do Brasil.

1.3.2.1 Região Norte.

Na região Norte do País, foi localizada uma tese de doutorado³¹ que estudou a proposta dos Ciclos de Formação do projeto político da Escola Cabana, na Rede Municipal de Ensino, em Belém (PA).

1.3.2.1.1 - Principais Características da Organização Curricular em Ciclos.

A proposta da Escola Cabana, (1997 a 2001), foi implantada na tentativa de superar a lógica fragmentada e seletiva do currículo escolar instituída pela seriação e, até então, pouco superada com a organização do Ciclo Básico.

Além disso, visava à ruptura com a concepção proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais instituídos pelo governo federal, na gestão de Fernando Henrique Cardoso.

A proposta entendia a democratização do ensino como possibilidade no horizonte de uma democratização da sociedade e buscava a construção de um projeto de sociedade oposto ao existente, marcado pela exclusão e pela barbárie social.

A proposta da Escola Cabana teve como princípio estruturante a participação de todos os envolvidos no processo, professores, técnicos, servidores, alunos, pais, na elaboração e discussão da proposta pedagógica. Para elaboração, discussão e implantação da proposta, a Secretaria Municipal de Educação organizou várias ações, com diferentes estratégias formativas para a participação de todos, conforme quadro síntese apresentado por Santos (2003, p.73).

Quadro 2: Síntese das estratégias de participação da Escola Cabana

Atividades	Objetivos
Jornada Pedagógica – 1997/1998/1999	Momentos de discussão da ação pedagógica, que ocorrem, geralmente, no início do período letivo.

³¹ Santos (2003) desenvolveu sua pesquisa de doutorado, intitulada *Analizando a Escola Cabana em Espaço e Tempo Reais*, com o objetivo de identificar características da implantação e implementação da proposta alternativa de escolarização da Escola Cabana, na Rede Municipal de Belém no Pará, no período de 1997 a 2001, no cotidiano de três escolas municipais.

I Fórum Municipal de Educação – Dezembro de 1997.	Discutir os princípios da versão inicial do Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana.
I Conferência Municipal de Educação Dezembro de 1998.	Discutir o Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana, traçar diretrizes para o Plano Municipal de Educação e socializar as experiências do contexto escolar.
II Fórum Municipal de Educação Novembro de 1999.	Discutir e coletivizar as decisões referentes à orientação curricular da Educação de Jovens e Adultos.
Encontros Mensais de Formação do Educador.	Encontros realizados nas escolas com os professores que fazem parte da atividade de formação continuada.
Reuniões de Diretores	Momentos com a participação de diretores para discutir diretrizes administrativas.
Plenárias Pedagógicas da Equipe Técnica	Momentos, em que se discutem as diretrizes técnico-pedagógicas a serem encaminhadas pelos técnicos nas escolas.

Fonte: Documentos dos eventos desenvolvidos pela SEMEC.

A Secretaria Municipal de Educação apresentava como diretrizes e ações: a democratização da gestão da educação municipal, a democratização do acesso e permanência com sucesso, a valorização dos profissionais da educação, a qualidade social da educação numa perspectiva de educação popular, estabelecendo como meta a emancipação das classes populares e tendo como princípios a garantia da inclusão social e a construção da cidadania.

Para o eixo qualidade da educação a proposta estabeleceu os seguintes princípios (Santos):

- o conhecimento como processo de construção e reconstrução;
- a concepção dos sujeitos envolvidos no fazer pedagógico como sujeitos históricos;
- a construção de propostas interdisciplinares;
- a construção da avaliação como um processo contínuo, por meio da progressão simples (de um ciclo para outro ou no mesmo ciclo) e a progressão mediante um Plano Pedagógico de Apoio (trabalho a ser realizado com o aluno para superação das dificuldades pedagógicas).(2003,P.74).

Além dos princípios, Santos (2003, p.69) destaca os eixos norteadores para toda a proposta pedagógica da Escola Cabana:

- organização do ensino em ciclos;
- avaliação emancipatória;
- trabalho com conhecimento de forma interdisciplinar;
- vivência da escola como espaço cultural.

Tal proposta constituiu-se como uma alternativa para a estruturação da educação básica, em todo o sistema de ensino municipal, ou seja, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

1.3.2.1.2 Organização dos Agrupamentos

A Secretaria Municipal de Educação de Belém do Pará optou por organizar os Ciclos de Formação, da seguinte forma:

- Educação Infantil: *Ciclo Formação I* – 0 a 3 anos; *Ciclo Formação II* – 4 a 5 anos;
- Ensino Fundamental: *Ciclo Formação I* – 6,7 e 8 anos; *Ciclo Formação II* – 9 e 10 anos; *Ciclo Formação III* – 11 e 12 anos; *Ciclo Formação IV* – 13 e 14 anos.

Santos (2003) constata, em sua tese de doutorado, que houve uma organização diversificada das escolas na rede municipal de ensino, com escolas organizadas para o atendimento a todos os anos do Ensino Fundamental, escolas organizadas somente para o atendimento aos Ciclos de Formação I e II e outras, somente, para o atendimento dos Ciclos de Formação III e IV. Houve também escolas organizadas para a oferta de Educação Infantil e outras específicas, com classes para crianças portadoras de necessidades especiais.

1.3.2.1.3 Organização dos tempos e espaços escolares

A proposta dos Ciclos de Formação, no projeto político da Escola Cabana, buscava ressignificar a organização curricular e a relação espaço/tempo no cotidiano escolar.

Evidenciava-se a necessidade de redimensionamento na utilização dos espaços da escola para a aprendizagem de todos, com ênfase na organização de um trabalho diferenciado e interdisciplinar na sala de aula, e demais espaços como sala de leitura, sala de recursos, sala de informática, Educação Física e Educação Artística. (Santos, 2003).

Segundo a proposta, a escola deveria organizar espaços que propiciassem a convivência entre as crianças em ambientes em que a cultura, interesses e necessidades de aprendizagens fossem considerados. (Santos, 2003).

Como consequência, propunha-se a ruptura do tempo cronológico para a aprendizagem, fator responsável pela fragmentação do conhecimento escolar no regime seriado, ressignificando, assim, o tempo de aprendizagem.

O tempo de aprender caracteriza-se por um processo contínuo, ininterrupto, que não se fragmenta e está relacionado ao tempo de formação próprio do desenvolvimento humano, dentro da idade, em que os educandos se encontram. Há uma progressão contínua de conhecimentos interdisciplinares e flexibilização do tempo de aprendizagem, como possibilidade de superação da organização sequencial dos conteúdos desenvolvida num determinado tempo e da aprendizagem medida pela quantidade de conteúdos prevista no programa curricular para cada série. (Santos, 2003).

O conhecimento foi entendido como um processo histórico de permanente construção e reconstrução, buscando a contextualização do conhecimento científico-escolar com o cotidiano sócio-cultural dos alunos e considerando as experiências de vida dos alunos no processo de construção do conhecimento.

1.3.2.1.4 Fundamentação teórica do currículo.

Para um maior entendimento da proposta dos Ciclos de Formação na Escola Cabana e para diferenciar suas ações, Santos (2003, p. 85) elabora uma síntese sobre as concepções pedagógicas no período de 1989 a 1992, com o currículo seriado: no período de 1993 a 1996, com a implantação do Ciclo Básico, e, no período de 1997 a 2001, com a organização curricular em Ciclos de Formação.

Quadro 3: síntese das concepções pedagógicas nos períodos.

Concepção Pedagógica	1989/1992	1993/1996	Escola Cabana
Organização da escola	Séries 1 ^a a 4 ^a série do 1º Grau e implantação experimental do CB	Ciclos Básicos de I a IV, continuidade/implementação dos C.B. I e II e seriação de 5 ^a a 8 ^a séries.	Ciclos de Formação de I a IV, reestruturação do CB para ciclos de formação de I a IV.
Espaços	O espaço principal de aprendizagem a sala de aula. Existiam as salas de leitura.	Foram ampliados, como salas ambientes (leitura, informática, recursos). E a Educação Física como disciplina do currículo.	Redefinindo o funcionamento, acesso a todas as crianças, apesar de não ter sido construída proposta pedagógica para atender a essa mudança. Espaços redimensionados como HTP (sala de leitura, sala de informática e incorporadas a Educação Física e Educação Artística.
Tempos	Tempo anual em séries, e, em caráter experimental, em quatro ciclos de dois anos.	Transição de seriação para quatro ciclos de dois com retenção ao final dos ciclos.	Ressignificação do Ciclo Básico para Ciclo de Formação e ampliação do tempo.
Currículo	Centrado na dimensão do ensino, conteúdo e rol de disciplinas, planos e propostas.	Organizado em Ciclos Básicos.	Ciclos de Formação, a partir da realidade sócio-cultural dos alunos, organizados a partir de temas geradores, tendo a

			interdisciplinaridade como princípio.
Formação Continuada	Treinamentos e capacitações de curta duração.	Rompe com os cursos de curta duração, tendo como lócus a escola. Curso de 360 a 80 horas.	HP – Horários Pedagógicos - de quatro a seis horas -, semanais, contínuos e sistemáticos, nas escolas.
Avaliação	Centrada no educando e no seu desempenho cognitivo. Classificatória, seletiva e autoritária.	Avaliação diagnóstica; reverter a lógica da organização do trabalho escolar.	Processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, visando a que as informações propiciem o direcionamento da ação pedagógica.
Conhecimento	Estático, que se traduz em rol de conteúdos e habilidades a serem dominados pelos alunos, em um tempo determinado.	Processo em construção; aluno como sujeito da ação.	Processo em construção, atento às diferenças individuais e sócio-culturais dos alunos.

Fonte: *Propostas pedagógicas da SEMEC.*

O currículo foi organizado por Ciclos de Formação, construído a partir da realidade sócio-cultural dos alunos, pela via da interdisciplinaridade. Deveria assegurar a formação integral do aluno, nos aspectos culturais, sociais, afetivos e cognitivos.

Nas palavras de Santos:

O currículo deveria se organizar para assegurar a formação dos alunos na dimensão social, cultural, afetiva e cognitiva, atendendo aos diferentes ritmos de desenvolvimento. A base articuladora da reorientação curricular partiria dos eixos: organização do ensino em Ciclo de Formação, participação popular e diversidade cultural (a vivência da escola como

espaço cultural), trabalho e conhecimento de forma interdisciplinar e avaliação emancipatória (2003, P.80).

Além do que:

O trabalho interdisciplinar foi indicado na proposta pela via pedagógica dos temas geradores como meios para se conhecer, compreender e intervir de maneira crítica na realidade social e tem como perspectiva metodológica utilizar o planejamento coletivo, que constituiria as seguintes etapas:

- Encontro para construção coletiva - análise sócioantropológica da realidade;
 - Distribuição de grupos para a elaboração do Plano de Trabalho por ciclos – seleção de subtemáticas por interesse e profundidade;
 - Reencontro para construção coletiva – socialização e compatibilização do que foi definido em cada ciclo, levando o conteúdo crítico da realidade.
- (SANTOS, 2003, p.80).

A proposta curricular interdisciplinar via temas geradores tinha por objetivo resgatar as vivências e experiências dos alunos, situações significativas que pudessem favorecer a compreensão da realidade para problematizá-la e transformá-la, tendo como metodologia o planejamento participativo de professores e alunos.

1.3.2.1.5 Práticas Avaliativas e Registros.

Outro ponto fundamental na implantação dos Ciclos de Formação foi a questão da avaliação. A mudança na proposta considera *a avaliação como um todo, das relações na escola e desta com a sociedade e a cultura, do processo de organização do trabalho docente e do produto deste trabalho*. (Santos, 2003, p.77).

A avaliação da aprendizagem deixou de ter o caráter classificatório e seletivo, passou a ser entendida como um processo diagnóstico, dialógico, contínuo, investigativo, com o objetivo de redirecionar o fazer pedagógico do professor em sala de aula. A avaliação foi entendida numa perspectiva emancipatória, o que indicava uma mudança na relação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento e no sentido da avaliação em função do processo de aprendizagem, em que professores e alunos se avaliavam. (Santos, 2003).

Assim, houve a eliminação da reaprovação entre os Ciclos de Formação, implantando-se a progressão continuada dos alunos.

Os alunos que não apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem tinham uma progressão contínua, dentro e, ao final de cada ciclo. Os alunos com dificuldades no processo de aprendizagem também progrediam normalmente nos ciclos.

Para isso, era elaborado pelo professor para o próximo ano um Plano Pedagógico de Apoio, que orientaria o trabalho com o aluno com dificuldades na aprendizagem. (Santos, 2003).

Nessa perspectiva, o processo de avaliação foi referendado por instâncias avaliativas coletivas, Conselhos Escolares e Conselhos de Ciclos.

Outra dimensão fundamental da proposta foi a forma de registro do processo de aprendizagem. Os registros foram realizados, considerando a observação do processo de ensino - aprendizagem e as atividades dos alunos, no diário de classe, e sob a forma de registro síntese do acompanhamento individual de cada aluno (Santos, 2003).

Trata-se de uma concepção numa perspectiva de avaliação emancipatória, visando *diagnosticar e redimensionar a experiência educativa, destacando os aspectos e situações em que não foi bem sucedida e aquelas em que ainda não foi, mas que poderá vir a ser*. (Belém, 1999, apud SANTOS, 2003, p.78).

1.3.2.1.6 Organização do trabalho coletivo e a formação dos educadores.

Quanto à questão da formação permanente dos professores para o trabalho nos ciclos, a Secretaria Municipal de Educação manteve a estrutura de 4 horas-aulas semanais remuneradas no Horário de Trabalho Pedagógico – HTP. Durante o Horário de Trabalho Pedagógico, os alunos permaneciam com atividades diferenciadas na Sala de Leitura, Sala de Informática, Sala de Recursos, Educação Física e Educação Artística.

Houve na Secretaria Municipal de Educação uma preocupação sempre presente com a proposta de formação permanente dos professores, conforme aponta Santos (2003, p.84):

Valorização dos profissionais de educação e trabalhadores vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Belém a qual está configurada por duas áreas de atuação: uma destinada aos educadores que atuam na educação básica e outra aos educadores que atuam em ações na área de esporte, arte-educação e lazer (Belém, 1999, p.70).

A ação de formação aconteceu em dois momentos: um de acompanhamento e assessoramento, diretamente, nas escolas e o outro relacionado à discussão do projeto político pedagógico da Escola Cabana. (Santos, 2003).

1.3.2.1.7 Dificuldades apontadas na implantação da proposta.

Santos (2003), ao analisar a implantação da proposta da Escola Cabana na rede de ensino, ressalta contradições entre a realidade das escolas, as mudanças desejadas e o que parcialmente se alcançou com a implementação da proposta.

Trata-se de uma proposta ousada para o *quefazer* cotidiano da escola e, por isso, pode-se observar algumas dificuldades na implantação/implementação dessa proposta (Santos, 2003):

- dificuldade de superação da organização disciplinar do currículo escolar;
- dificuldade no trabalho docente com a perspectiva interdisciplinar;
- proposta político-pedagógica idealizada nos documentos, nos espaços de participação, porém, distante ainda de sua concretização na prática pedagógica realizada nas escolas, dada a dificuldade de ruptura dos esquemas tradicionais seriados. A teoria caminhou descompassada com a prática pedagógica em sala de aula;
- dificuldade dos professores em concordarem com a não reprovação. O controle da avaliação do aluno que, antes, era de responsabilidade de um professor passa para o coletivo, do grupo de professores;
- criação de mecanismos de retenção oficiosa pelo professores, para os alunos;
- ruptura com a crença do professor de que a não retenção será um fator de desinteresse dos alunos pelos estudos;
- a proposta não conseguiu fazer rupturas mais profundas nos tempos e espaços escolares;
- falta e/ou insuficiente reposição de materiais pedagógicos nas escolas;
- em algumas escolas, espaço físico insuficiente, para a realização de todas as atividades propostas, em outras, espaços físicos ociosos, sem implementação;
- espaços/ ambientes escolares inadequados, prédios inadequados para as atividades desenvolvidas;
- falta de articulação das atividades, nos espaços extraclasse, com as das salas de aula;
- ausência de consulta aos professores nas decisões da Secretaria, mudança das diretrizes sem participação, diálogo com os professores;

- promoção de crianças sem o domínio da leitura e da escrita, paradoxalmente gerando a exclusão dentro da inclusão dos ciclos, ocorridas pela dificuldade da implantação da proposta;
- interregnos administrativos, com gestões com diferentes propostas;
- Formação de professores inadequada, nos horários coletivos das escolas, sem apoio necessário da Secretaria e ausência de um plano de formação adequado para o trabalho;
- Ausência de balizas de sequências como parâmetro para o trabalho pedagógico, ausência de elementos norteadores do trabalho, de pontos de partida e pontos de chegada.

1.3.2.1.8 Avanços na Proposta dos Ciclos de Formação no Projeto Político da Escola Cabana.

A proposta político-pedagógica da Escola Cabana tinha como objetivo uma ruptura com uma prática seletiva e excludente, que se traduzia em elevados índices de retenção e numa lógica seriada enraizada no fazer cotidiano pedagógico da escola. Para isso, considerava a responsabilidade da Secretaria na gestão da educação pública municipal e na intervenção para a superação do quadro de fracasso escolar. (Santos, 2003).

É, assim, uma intencionalidade radical, construída, a partir de um planejamento participativo, expressando os interesses coletivos e a produção social, em contraposição ao projeto neoliberal imposto para a sociedade atual e para a educação.

Apresentava como princípio estruturante a participação de todos os envolvidos no processo, na elaboração, discussão, implantação/implementação da proposta, utilizando-se como estratégia o planejamento participativo.

A proposta da Escola Cabana, portanto, objetivou uma estruturação da educação básica em todo o sistema municipal de ensino, implantando a organização em Ciclos de Formação para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Foi uma proposta que visou flexibilizar o tempo e o espaço de aprendizagem no trabalho educativo com os alunos, como tentativa de superar as práticas excludentes instituídas, até então, pelo regime seriado.

Entendia o conhecimento como um processo histórico e em permanente (re) construção, tendo como princípio a aproximação do conhecimento científico-escolar com os saberes da vida cotidiana dos alunos, com os saberes sócio-culturais dos alunos.

O projeto da Escola Cabana procurou construir uma escola que refletisse a cultura do povo de Belém do Pará e do próprio povo brasileiro, considerando o conhecimento como um processo de produção social e que parte das vivências dos alunos e de sua realidade social. (Santos, 2003).

A autora pontua alguns avanços na proposta da Escola Cabana:

- alguns professores pontuaram como sendo positiva a extinção da retenção, como era no regime seriado;
- a proposta provocou uma certa ambiguidade, com depoimentos dos professores conflitantes, a favor ou contrários à proposta, dentro de uma mesma escola;
- possibilitou uma organização mais flexível no currículo das escolas;
- possibilitou aos professores acompanharem seus alunos, por dois ou três anos, dentro do mesmo ciclo, o que contribuiu para o avanço na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos;
- possibilitou aos professores desenvolver atividades mais diversificadas, em sala de aula, indo ao encontro das necessidades e conhecimentos dos alunos;
- trabalho mais integrado, mais coletivo, com os professores dos espaços do HTP, ou seja, de sala de leitura, de informática, artes, educação física, apoiando o trabalho dos professores-referências para o avanço na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

1.3.2.2 - Região Nordeste.

Foram localizados três trabalhos acadêmicos, um que desenvolveu estudo sobre os Ciclos de Formação, na Rede Pública Estadual de Fortaleza (CE)³² e dois que

³² Santiago (2003) desenvolveu sua pesquisa de mestrado, intitulada *Avaliação nos ciclos de formação: das intenções à prática. Estudo de caso em uma escola pública em Fortaleza*, numa escola pública da Rede Estadual de Fortaleza, tendo como objeto de investigação a reação dos professores frente à proposta da Secretaria, o entendimento dos professores sobre a organização do ensino em ciclo, as concepções de avaliação presentes na prática pedagógica e os processos de formação de professores sobre a temática da avaliação. A metodologia utilizada foi a realização de um estudo de caso do tipo etnográfico

desenvolveram estudos sobre os Ciclos de Aprendizagem, na Rede Municipal de Ensino de Recife (PE)³³.

1.3.2.2. 1 Principais Características da Organização Curricular em Ciclos.

A proposta dos Ciclos de Formação, na Rede Pública Estadual de Fortaleza, foi implantada, a partir de 1998, de maneira gradativa:

- 1998 – Primeiro e segundo ciclos, em 40% das escolas da rede estadual;
- 1999 – Primeiro e segundo ciclos em mais 40% das escolas da rede estadual e terceiro e quarto ciclos, nas escolas que implantaram o primeiro e o segundo, em 1998;
- 2000 – Primeiro, segundo, terceiro e quarto ciclos, nos últimos 20% das escolas estaduais e terceiro e quarto ciclos, nas escolas que implantaram o primeiro e segundo, em 1999 (SANTIAGO, 2003, p.22).

A proposta dos Ciclos de Formação na Rede Pública Estadual de Fortaleza, teve como referência a proposta implantada na Escola Plural, em Belo Horizonte, e estruturou-se a partir de algumas justificativas, com alguns propósitos (Santiago, 2003):

- elevados índices de repetência e evasão no regime seriado;
- regularização do fluxo escolar;
- eliminar a distorção idade/série provocada pelo regime seriado;
- enriquecimento curricular com atividades esportivas, sócio culturais, artísticas e informativas;
- fazer pedagógico cotidiano diferenciado;
- democratização da gestão da escola, do acesso e permanência do aluno com sucesso;

³³ Leite (2004) desenvolveu um estudo de caso, numa escola pública da Rede Municipal de Recife organizada em Ciclos de Aprendizagem, com o objetivo de investigar como se configuram na prática da sala de aula, as interações comunicativas e quais são suas implicações sobre o rendimento escolar discente. Sua dissertação intitula-se *Comunicação pedagógica e repercuções no fenômeno do fracasso escolar discente: um estudo de caso em escola pública organizada por ciclos de aprendizagem*.

Oliveira (2004) realizou sua pesquisa de mestrado, intitulada *O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabetica numa escolarização organizada em ciclos*, em três escolas da Rede Municipal de Recife, com professores dos três anos do Primeiro Ciclo. Trata-se de três estudos de caso, tendo como objeto de análise o ensino e a avaliação do aprendizado do Sistema de Notação Alfabetica na organização do ensino em ciclos de aprendizagem.

- assegurar a aprendizagem de atitudes, habilidades e conteúdos.

Já, na Rede Municipal de Recife, os Ciclos de Aprendizagem foram implantados, em 2001 (na gestão de 2001 a 2004), em algumas escolas, e, em 2002, para toda a rede, juntamente com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com o objetivo primordial de eliminar a repetência, combater o fracasso escolar e democratizar o acesso como elemento de inclusão social e como eixos norteadores a formação cidadã e a educação com qualidade.

A proposta oficial alicerçou-se no pressuposto de fortalecimento do trabalho coletivo para a construção de uma educação com qualidade e integradora, objetivando garantir aos alunos um permanente processo de construção de conhecimento, com a melhoria no aprendizado e ampliação dos saberes.

Oliveira (2004, p.53), em sua dissertação de mestrado, elencou os princípios que orientaram a proposta:

- 1- O princípio da igualdade – o qual tem por objetivo o acesso por todos ao conhecimento científico, cultural e socialmente construído pela humanidade a todos;
- 2- O princípio do reconhecimento das diferenças – que defende a busca de alternativas que atendam essa construção do conhecimento, reconhecendo que o ser humano é complexo;
- 3- O princípio da inclusão – que por meio das estratégias de ensino objetiva promover a todos o acesso ao conhecimento com intervenções apropriadas;
- 4- O princípio da integralidade – o qual rompe com a fragmentação do conhecimento presente no sistema seriado e admite que o processo de construção do conhecimento é marcado por contínuos conflitos;
- 5- O princípio da autonomia – cujo objetivo é capacitar o sujeito para tomada de decisão de acordo com seus interesses e necessidades. (PCR, 2001, p.31-32).

Para o redimensionamento do processo ensino-aprendizagem, para subsidiar e legitimar a proposta dos Ciclos de Aprendizagem, a Secretaria Municipal de Educação elaborou os documentos *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife: Construindo Competências, Recife -2002*³⁴ e *Tempos de Aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*, contendo os princípios norteadores, os pressupostos político-ideológicos e as competências para cada ciclo.

³⁴ Este documento se constitui um subsídio à reflexão e à ação do professor acerca do processo avaliativo e da elaboração do registro de acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento do aluno, tendo como referências as competências definidas para o percurso. (OLIVEIRA, 2004, p.273).

Os documentos oficiais expressaram a importância da democratização das relações sociais vividas nas escolas para a formação cidadã, a partir dos princípios éticos, consolidados por meio da solidariedade, liberdade, participação e justiça social.

Conforme Leite (2004, p. 101), no documento *Orientações para o Processo Avaliativo na organização da aprendizagem em ciclos, foram apresentados a concepção dos ciclos, as diretrizes éticas que fundamentam a proposta e os princípios norteadores:*

- Acesso e permanência de todos na educação básica;
- garantia de apropriação do conhecimento construído e sistematizado historicamente e a produção do conhecimento, num movimento que estabeleça a articulação entre esses aspectos;
- o respeito às diferentes dimensões da aprendizagem de cada aluno e a mobilização dos saberes relativos aos valores e conhecimentos indispensáveis à constituição da identidade cidadã;
- o atendimento às diferentes formas, tempo e necessidades de aprendizagem dos alunos. (RECIFE, 2003, p.4)

1.3.2.2.2 Organização dos Agrupamentos.

Tanto os Ciclos de Formação na Rede Pública Estadual de Fortaleza, quanto os Ciclos de Aprendizagem, na Rede Municipal de Ensino de Recife (PE), estruturaram-se em quatro ciclos, assim se constituindo: Primeiro Ciclo, com duração de três anos, para alunos de 6,7 e 8 anos; Segundo Ciclo, com duração de dois anos, para alunos de 9 e 10 anos; Terceiro Ciclo, com duração de dois anos, para alunos de 11 e 12 anos; Quarto Ciclo, com duração de dois anos, para alunos de 13 e 14 anos.

1.3.2.2.3 - Organização dos tempos e espaços escolares.

Em ambas as propostas a organização em ciclos buscou uma estrutura diferenciada para a escola, com o objetivo de flexibilização curricular para garantir uma continuidade na trajetória de cada aluno, respeitando o tempo e o ritmo de aprendizagem, o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno, entendendo que cada escola deva possibilitar tempos e ritmos mais flexíveis no processo de apropriação do conhecimento.

1.3.2.2.4 - Fundamentação teórica do currículo.

Santiago (2003, p.53-54) pontua que os Ciclos de Formação, na Rede Pública Estadual de Fortaleza foram implantados em 1997, pelo Projeto Escola Viva, com base nos seguintes conceitos:

- o desenvolvimento está intrinsecamente ligado à aprendizagem, sendo inclusive modificado por ela;
- a indissociabilidade dos aspectos intelectuais, afetivos e psicomotores no processo de aprender;
- as crianças com ritmos diferentes de desenvolvimento, implicando o fato de que a escola possibilite tempos e ritmos mais flexíveis na apropriação do conhecimento;
- o conhecimento como resultado da interação das pessoas: educador-educando; educando-educando; a inteligência como construção histórica;
- a autonomia como objeto da educação;
- a escola como criadora de situações que conduzam a criança a reinventar e descobrir a construção do conhecimento;
- o homem como ser social, sujeito de sua história.(2003,p.53-54).

A Secretaria Estadual de Educação de Fortaleza fundamentou teoricamente a proposta dos Ciclos de Formação na concepção construtivista, a partir dos estudos de Vygotsky e Piaget. Em 1999, os Referenciais Curriculares Básicos, documento norteador das ações, assim relacionavam a proposta com a concepção vygotskiana:

- O processo de desenvolvimento está intrinsecamente ligado à aprendizagem. O aprendizado para Vygotsky está relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas; existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não se fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. (SANTIAGO, 2003, p.29).
- Conhecimento como resultado da interação de pessoas (RCB'S, 1999). Para Vygotsky, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas; é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, liga o desenvolvimento da pessoa e sua relação com o ambiente sócio cultural em que vive com a situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos da espécie. (SANTIAGO, 2003, p.29).

- O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para a construção do ser psicológico individual (SANTIAGO, 2003, p.29).

Os referenciais curriculares básicos utilizaram-se também da teoria de Vygotsky para a discussão dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal, Nível de Desenvolvimento Real e Nível de Desenvolvimento Proximal e da teoria cognitiva de Piaget para explicar a relação idade/ciclo/ cognição.

Para Piaget, a cognição é uma forma de adaptação biológica de um organismo complexo a um ambiente complexo, o que significa dizer que o homem é um construtor de conhecimento, favorecido pelo ambiente externo. Transferindo essa premissa para a escola, o aluno é construtor do conhecimento, a partir da atividade que desenvolve sobre o conhecimento. (Santiago, 2003).

Na proposta curricular que fundamentou os Ciclos de Formação, na Rede Estadual de Fortaleza, é ressaltada a importância dos estágios de desenvolvimento de Piaget e esses são utilizados como referência teórica para o entendimento do processo de desenvolvimento cognitivo, sem desconsiderar também as variáveis sociais, culturais e afetivas, no processo de desenvolvimento cronológico de cada aluno. Os estágios de desenvolvimento nem sempre correspondem às idades cronológicas de cada criança dentro do mesmo ciclo, havendo variações determinadas pelo ambiente em que vivem. (Santiago, 2003).

A Secretaria Estadual de Educação de Fortaleza estabeleceu objetivos finais para cada ciclo, com a intencionalidade de garantir o planejamento das aprendizagens e de acompanhar as progressões individuais dos alunos, em cada ciclo. (Santiago, 2003).

Com outra proposta, o currículo para o Ensino Fundamental e Educação Infantil, para os Ciclos de Aprendizagem, na Rede Pública Municipal de Recife, foi estruturado de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2001), considerando suas três grandes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos (incluindo Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira e Informática), Ciências Humanas (História, Geografia e Antropologia), Ciências da Natureza e Matemática (Ciências Físicas, Químicas, Biológicas e Matemática).

Na proposta, o currículo foi organizado por competências gerais para cada área do conhecimento, competências que são esperadas para cada ano do ciclo e com os conteúdos que devam ser contemplados.

1.3.2.2.5 Práticas Avaliativas e Registros.

O processo de avaliação da aprendizagem, na proposta dos Ciclos de Formação, na Rede Estadual de Fortaleza, assumiu um caráter diagnóstico, formativo e contínuo, de identificação dos avanços e dificuldades dos alunos, para propor intervenções, numa perspectiva de avaliação qualitativa.

O processo de avaliação da aprendizagem estabeleceu a autoavaliação do aluno sobre seu processo de aprendizagem e foram estabelecidos diversos instrumentos de registros avaliativos. O registro do percurso de avaliação da aprendizagem do aluno foi realizado, no diário de classe do professor, com parecer descriptivo sobre a avaliação da aprendizagem do aluno, emitido sempre pelo coletivo dos professores.

Para o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagens houve um número de professores maior que o número de turmas, denominado de “mais um”, ou seja, mais um professor para fazer o rodízio entre as professoras, ficando uma fora da sala de aula para atendimento aos alunos com dificuldades na aprendizagem.

Nessa perspectiva, o aluno é sujeito do processo e a construção do conhecimento se dá na interação sujeito-objeto, entendendo-se o erro como formulação de hipóteses, pré-requisitos para o desenvolvimento cognitivo futuro. (Santiago, 2003).

Na Rede Municipal de Ensino, em Recife, outra questão bastante evidenciada na proposta dos Ciclos de Aprendizagem foi a concepção de avaliação da aprendizagem. Nessa concepção, avaliação era entendida como um processo, formativa, com regulação da aprendizagem, favorecendo as intervenções para a progressão do aluno na construção do conhecimento.

O erro presente nas atividades dos alunos foi entendido numa perspectiva construtiva e epistemológica. O erro, no processo de aprendizagem, deveria orientar a intervenção do professor na questão da construção do conhecimento pelo aluno.

Outra estratégia da proposta dos Ciclos de Aprendizagem foi a elaboração dos Diários de Classe para os ciclos, espaço para o registro das atividades e registros iniciais e finais do perfil individual de cada aluno e do perfil da turma.

1.3.2.2.6 Organização do Trabalho Coletivo e a Formação de Educadores.

A Secretaria Estadual de Educação de Fortaleza entendia que, para a adesão da proposta dos Ciclos de Formação e sucesso da mesma, havia a necessidade de uma ampla discussão, do conhecimento e da (re) elaboração da proposta, juntamente com os professores. Não havia sentido em implantar um projeto dessa dimensão e estrutura por decretos e/ou resoluções, de cima para baixo.

O trabalho coletivo na proposta dos Ciclos de Formação, na Rede Estadual de Ensino de Fortaleza, estruturou-se com o objetivo de garantir tempo e espaço para formação permanente, discussão, reflexão crítica sobre a prática docente:

- a) dia de estudo, aos sábados, quinzenalmente, momento de reflexão, formação, aprofundamento teórico das práticas educativas;
- b) encontros semanais, duas horas, durante a semana, reunindo o coletivo de cada ciclo, caracterizando-se como um momento importante para planejar e replanejar os objetivos inicialmente propostos;
- c) planejamento mensal, momento em que os educadores repensem as suas práticas através das aprendizagens obtidas pelos alunos. (SANTIAGO, 2003, p.25)

Nos trabalhos pesquisados sobre os Ciclos de Aprendizagem, na Rede Municipal de Ensino de Recife, não foram localizadas informações sobre a organização do trabalho coletivo e a formação dos educadores.

1.3.2.2.7- Dificuldades apontadas na implantação das propostas.

Em sua pesquisa, Santiago (2003) destaca alguns aspectos dificultadores na implantação dos Ciclos de Formação, na Rede Estadual de Ensino, em Fortaleza:

- contradição entre o discurso oficial e a prática nas escolas públicas;
- dificuldade dos professores em romper com a avaliação classificatória e o sistema de notas e conceitos, a avaliação dissociada do processo ensino-aprendizagem;
- dificuldade da Secretaria Estadual de Educação em conhecer e acompanhar os interesses, necessidades e ritmo dos professores;
- resistência dos professores à implantação da proposta e dificuldade dos mesmos em entender a fundamentação teórica da proposta e a própria proposta;
- ausência da participação direta de todos os professores na elaboração dos documentos oficiais da Secretaria – Referenciais Curriculares Básicos;

- professores ainda se sentem objetos da mudança e não como sujeitos do processo;
- dificuldade na reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

A partir da análise das pesquisas desenvolvidas por Leite (2004) e Oliveira (2004), pode-se constatar os seguintes limites na proposta de implantação dos Ciclos de Aprendizagem, na Rede Municipal de Recife:

- implantação da proposta dos ciclos de aprendizagem sem a efetiva discussão com todos os professores da rede;
- resistência dos professores à proposta;
- dificuldade dos pais em entenderem a proposta de organização dos ciclos;
- dificuldade dos professores em delimitar as competências para cada ano do ciclo;
- Dificuldade dos professores na operacionalização da avaliação da aprendizagem;
- falta de clareza na proposta da rede sobre o “que registrar”, o que priorizar, como objetivar mais o registro;
- dificuldade do professor em trabalhar com formação de turmas heterogêneas, em sala de aula;
- professores “homogeneízam” os alunos, dentro das turmas;
- formação de classes homogêneas, no final de cada ciclo, como alternativa para combater o fracasso escolar;
- professores ainda culpabilizam os alunos pelo seu insucesso;
- professores com dificuldade em trabalhar com alunos transferidos e/ou matriculados ao longo do ano letivo;
- dificuldade em garantir o atendimento das necessidades educativas individuais para alunos com dificuldades de aprendizagem;
- falta de encaminhamentos didáticos que atendessem à diversidade de alunos;
- ausência de materiais didático-pedagógicos.

1.3.2.2.8 - Avanços nas Propostas.

Santiago (2003), em sua dissertação de mestrado, evidencia alguns pontos que podem ser considerados relevantes na implantação da proposta dos Ciclos de Formação, na Rede Estadual de Ensino de Fortaleza:

- implantação da proposta de maneira gradativa, acompanhada com a discussão e, (re) elaboração pela Secretaria Estadual de Ensino e professores, ao longo do processo;
- enfrentamento dos índices de evasão e repetência, na rede estadual de ensino;
- eliminação da distorção idade/série;
- regularização do fluxo escolar;
- possibilidade de enriquecimento curricular com atividades esportivas, sócioculturais, artísticas e informativas;
- construção de um fazer pedagógico cotidiano diferenciado;
- formação dos professores como possibilidade de busca para um novo significado, no cotidiano de suas práticas pedagógicas;
- oferta de aprendizagens de conteúdos, atitudes e habilidades;
- participação dos professores na discussão e implantação da proposta;
- elaboração dos Referenciais Curriculares Básicos – RCB'S, documento elaborado para subsidiar, orientar, na prática, a implantação da proposta dos Ciclos de Formação;
- proposta de uma mudança paradigmática da concepção de avaliação;
- inovação nos procedimentos avaliativos, utilizando-se das reuniões de pais, nas quais se analisa com os pais e alunos o processo de aprendizagem;
- fortalecimento do trabalho coletivo e dos Conselhos Escolares;
- reelaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Em síntese, a proposta dos Ciclos de Formação, na Rede Pública Estadual de Fortaleza/Ceará, visou à ruptura com a prática seletiva e excluente, enraizada nas escolas pelo regime seriado. Buscou a implantação dos Ciclos de Formação como uma proposta político-pedagógica, com uma possibilidade diferenciada para o processo ensino-aprendizagem e de atendimento às diferenças nesse processo. Foi uma política,

que buscou instituir um projeto educativo, numa perspectiva de democratização do ensino.

A partir da análise das pesquisas desenvolvidas por Leite (2004) e Oliveira (2004), pode-se constatar possibilidades na proposta de implantação dos Ciclos de Aprendizagem, na Rede Municipal de Recife:

- reorganização de todo o sistema de ensino;
- tempo escolar flexibilizado, de acordo com o tempo de aprendizagem do aluno;
- valorização do espaço- tempo escolar, no cotidiano da sala de aula;
- respeito maior ao tempo de aprendizagem do aluno;
- eliminação da repetência pela promoção automática;
- elaboração do documento oficial sobre a organização do currículo a partir da discussão compartilhada entre professores, coordenadores, dirigentes, assessores e equipe técnico-pedagógica da rede municipal de ensino.

Como resultado de sua pesquisa, Oliveira (2004) aponta as manifestações dos professores pesquisados e elenca sugestões dadas pelos mesmos, nas entrevistas, como uma possibilidade para a melhoria da proposta implantada na Rede Municipal de Recife:

- proposta de descentralização das responsabilidades didático-pedagógicas e seu compartilhamento por todos os sujeitos escolares (professor, diretor, coordenador);
- fortalecimento do trabalho em conjunto, coletivo;
- espaços para reuniões em que se pudessem partilhar experiências, dúvidas, etc. A Secretaria Municipal deveria oportunizar espaços para a formação continuada;
- oferta de recursos didáticos;
- atuação do coordenador pedagógico junto aos professores;
- discussão mais aprofundada da proposta, já que nem todos os professores a conheciam;
- elaboração de uma ficha de avaliação para torná-la mais objetiva (p.206).

A proposta dos Ciclos de Aprendizagem, na Rede Municipal de Recife, portanto, objetivou minimizar os efeitos perversos da reprovação e a luta contra o fracasso escolar, sobretudo, dos alunos oriundos das camadas populares. Propôs metas importantes, algumas efetivadas com ações bem sucedidas e outras, ainda, não alcançadas, que precisam ser redimensionadas pela Secretaria, apontando para uma longa trajetória por percorrer para a superação do fracasso escolar.

1.3.2.3 Região Centro-Oeste.

Foram localizadas duas pesquisas, uma que desenvolveu estudo sobre os Ciclos de Formação, na Rede Pública Estadual de Cáceres (MT)³⁵ e outra, que desenvolveu estudo sobre os Ciclos de Formação, na Rede Municipal de Goiânia³⁶ (GO).

1.3.2.3. 1 - Principais Características da Organização Curricular em Ciclos

A Secretaria Estadual de Educação de Cáceres (MT) publicou as Diretrizes Curriculares sob a denominação - *Escola Ciclada de Mato Grosso – Novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer*, para subsidiar as escolas quanto ao funcionamento da organização curricular em ciclos. (Amaral, 2006).

O objetivo maior da Secretaria Estadual de Educação de Cáceres, ao implantar a organização curricular dos ciclos, foi garantir o direito constitucional à continuidade e à terminalidade nos estudos.

A implantação dos ciclos foi iniciada na rede, em 1999, sendo as séries do antigo regime seriado organizadas em ciclos, gradativamente, conforme quadro, a seguir:

³⁵ Amaral (2006) desenvolveu sua pesquisa de mestrado, intitulada *Avaliação da Aprendizagem na escola cyclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação*, em duas escolas da rede estadual no município de Cáceres – Mato Grosso. Optou pela abordagem qualitativa e utilizou-se de estudo de caso para investigar o cotidiano das escolas. O foco da pesquisa centrou-se na análise dos professores dos 1º e 2º Ciclos de Formação, tendo como objeto de estudo a viabilidade do processo avaliativo e os relatórios descritivos de avaliação individual na organização da escola em ciclos.

³⁶ Lima (2005) desenvolveu sua pesquisa de mestrado, intitulada *A produção de sucesso e fracasso escolar por meio das fichas de avaliação: uma investigação junto aos Ciclos de Desenvolvimento Humano em Goiânia*, com o objetivo de subsidiar uma reflexão sobre a implantação dos Ciclos de Desenvolvimento Humano, na rede municipal de Goiânia, a partir de 2002, uma vez que, até então, não havia registro de pesquisa acadêmica sobre essa nova realidade educacional. A autora buscou refletir sobre as reais possibilidades de transformação da organização do sistema escolar em ciclos na trajetória escolar dos alunos no Ensino Fundamental. (p.18). Para tanto, delimitou como problemática da pesquisa o discurso pedagógico presente nas fichas de avaliação de alunos do ciclo I, investigando como o discurso legitima ou produz o fracasso ou o sucesso escolar. Aprofundou essa discussão, a partir da análise das fichas de avaliação entendendo-a como um instrumento de melhoria da prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa que desenvolveu um estudo de caso, numa escola da rede municipal de Goiânia.

Quadro 4: Implantação gradativa dos ciclos.

Série do Ensino Fundamental	Ano de Implantação da Escola Ciclada	Fase e Ciclo correspondente
Classe de alfabetização	2000	1ª fase do 1º ciclo
1ª série		2ª fase do 1º ciclo
2ª série		3ª fase do 1º ciclo
3ª série		1ª fase do 2º ciclo
4ª série	2001	2ª fase do 2º ciclo
5ª série	2002	3ª fase do 2º ciclo
6ª série	2003	1ª fase do 1º ciclo
7ª série	2004	2ª fase do 2º ciclo
8ª série	2005	3ª fase do 3º ciclo

Fonte: (Amaral, 2006, p.56).

Segundo Amaral (2006), a implantação dos ciclos foi uma proposta que teve como objetivo principal a construção de uma escola com qualidade, rompendo com um modelo de escola:

- (...) supostamente neutra para uma escola comprometida politicamente com a população de baixa renda, tornando-se bem sucedida e de natureza inclusiva;
- (...) que produz analfabetos funcionais (...) para uma escola que visa a formação do cidadão que demonstra, no cotidiano, depois da escolaridade obrigatória, competências e comportamentos alfabetizados;
- (...) acomodada, que aceita com naturalidade a deserção ou a não-aprendizagem (ou a pouca aprendizagem) dos alunos, para uma escola que se revolta com sua ineficiência social, criando alternativas para garantir, não apenas a permanência dos alunos, mas também sua aprendizagem significativa;
- (...) prestadora de serviços para uma escola cumpridora de seus deveres sociais, que se preocupa com os direitos dos educandos;
- (...) que avalia para classificar (...), para uma escola em que, a avaliação (...) constitui-se em um recurso de Ensino Fundamental para a tomada de decisões a respeito desse processo;
- (...) na qual o conhecimento é trabalhado de forma compartimentada, fragmentada, para uma escola que entende a possibilidade de integração dos conteúdos de ensino e a importância da sua interdisciplinaridade;
- (...) que considera o sujeito cognitivo para considerar o sujeito sócio-histórico (...);
- (...) que espera aprender para poder fazer, para uma escola que se aprende, fazendo (Mato Grosso, 2000, p.20-21 *apud* AMARAL, 2006, p.25).

A proposta da organização em Ciclos de Formação na Rede Estadual de Educação de Cáceres (MT), buscou a superação dos fazeres e saberes da escola seriada,

propondo uma flexibilização curricular, pela integração dos conteúdos, pela ruptura da lógica linear e pela, flexibilização do tempo de aprendizagem. Além disso, considerando as características e necessidades dos alunos para uma aprendizagem significativa. (Amaral, 2006).

Com características similares, em 1998, tendo como referência o Projeto Político-Pedagógico da Escola Plural de Belo Horizonte, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia implantou o Projeto Escola para o Século XXI, projeto este que propôs a organização da escola em Ciclos de Formação, aprovado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 266 de 29/05/98.

O Projeto Escola para o Século XXI objetivou combater o quadro de fracasso escolar, limitar e/ou eliminar a evasão e a repetência, diminuir e/ou eliminar a defasagem idade/série, melhorar o processo avaliativo, criar horários para formação dos professores e para planejamento, construir uma prática pedagógica voltada para as reais necessidades dos alunos e, propiciar uma organização curricular mais flexível nas escolas. (Lima, 2005).

Para a Secretaria, a adoção dos ciclos de formação implicava na adoção de uma concepção de educação como um direito social, sem discriminação, que garantisse o acesso e permanência do educando na escola, de acordo com suas fases de desenvolvimento. (Lima, 2005).

As discussões e ações da Secretaria foram norteadas por três princípios: melhoria da qualidade social da educação, gestão democrática e valorização do profissional educador.

1.3.2.3.2 Organização dos Agrupamentos

A proposta dos Ciclos de Formação, na Secretaria Estadual de Educação de Cáceres (MT), ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, organizou as turmas, de acordo com a faixa etária e as fases de desenvolvimento em três ciclos, com três fases cada um, a saber:

Ciclo I, Ciclo da Infância: 1^a fase – 6 a 7 anos; 2^a fase – 7 a 8 anos; 3^a fase – 8 a 9 anos;

Ciclo II, Ciclo da Pré-adolescência: 1^a fase – 9 a 10 anos; 2^a fase -10 a 11 anos; 3^a fase – 11 a 12 anos;

Ciclo III, Ciclo da Adolescência: 1^a fase – 12 a 13 anos; 2^a fase – 13 a 14 anos; 3^a fase – 14 a 15 anos.

Segundo Amaral (2006, p.27), o I Ciclo de Formação, Ciclo da Infância, *deve privilegiar atividades que proporcionem aos alunos o desenvolvimento do pensamento científico sem se distanciar das manifestações de criatividade e imaginação peculiares à faixa etária.* Pontua o brincar como uma atividade imprescindível para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

O II Ciclo de Formação ou, de acordo com a fase de desenvolvimento humano, o Ciclo da Pré- Adolescência, representa a transição entre a infância e a adolescência, por isso, o pré-adolescente *não se baseia apenas no lúdico para se relacionar com o real e passa a ter mais facilidade para abstrair conceitos, além de compreender e intervir no mundo real através da reflexão* (AMARAL, 2006, p.27).

A proposta orienta que nessa faixa etária devem ser iniciados debates, discussões, em sala de aula, com temáticas do cotidiano, como sexualidade, drogas, trabalho infantil e violência.

Já o III Ciclo de Formação, o Ciclo da Adolescência, conforme Amaral:

A adolescência é marcada como uma fase de ruptura e crise, desencadeadas por transformações hormonais e psicológicas intensas. A forma como o adolescente concebe a realidade é feita através de formulação de hipóteses e teorias que normalmente partem dos constantes questionamentos feitos sobre o que observam na sociedade. (...) O jovem demonstra uma crescente necessidade de se afirmar de forma independente dos adultos, e as atividades escolares devem ser planejadas e orientadas de forma que auxiliem a desenvolver o senso de responsabilidade e de organização. (2006, p.28).

A proposta apresentou alternativa para crianças que, ao término dos ciclos, ainda apresentassem dificuldades de aprendizagem, pela criação das turmas de superação para maiores de 9, 12 e 15 anos. A turma de superação tinha por objetivo atender a cada aluno, de acordo com sua dificuldade de aprendizagem. Havia uma organização temporal diferenciada das turmas regulares, pois o aluno podia avançar, em qualquer época do ano, assim que superasse a defasagem da aprendizagem.

Havia também as turmas de aceleração de aprendizagem, criadas para alunos com defasagem na relação idade-série, podendo cada aluno cursar duas séries, em um mesmo ano letivo, para serem incluídos nas turmas regulares, no ano seguinte. Normalmente, eram turmas formadas por alunos novos, transferidos e/ou matriculados, ao longo do ano letivo, ou que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental, na idade própria.

A existência das Turmas de Superação e Aceleração é provisória, porque na medida em que a Escola Ciclada consiga promover aprendizagens efetivas e excluir a repetência, os alunos estarão matriculados nas fases correspondentes à sua faixa etária. Assim, deixa-se de produzir o contingente de alunos que constituem as Turmas de Aceleração e Superação. (Mato Grosso, 2000, p.58 *apud* AMARAL, 2006, p.32)

Além disso, existia a função do professor articulador, que trabalhava com pequenos grupos de alunos, com dificuldades de aprendizagens, no contraturno das aulas, com atividades específicas. Os encontros eram de duas horas com periodicidade de duas a três vezes, por semana. (Amaral, 2006).

Outra definição importante da proposta para a organização cyclada era a fixação do número de alunos por ano/ciclo em cada turma, de modo a garantir a qualidade do processo educativo. (Amaral, 2006).

Segundo Amaral (2006) a Portaria SEDUC/MT nº 120/02 estabelecia o número de alunos em cada turma, de acordo com as fases/ciclos:

Art. 2º - A composição das turmas e a organização do Quadro de Pessoal serão feitas com base no número de alunos, por turma, conforme pré-matrícula.

Parágrafo 1º - O número a que se refere este artigo obedecerá: no Ensino Fundamental com as seguintes especificações:

- a) I Ciclo, 1^a e 2^a séries, 23 (vinte e três) a 27 (vinte e sete) alunos por turma;
 - b) II Ciclo, 3^a a 5^a séries e I segmento de Educação de Jovens e Adultos, 25 (Vinte e cinco) a 30 (trinta) alunos por turma; III ciclo, 6^a a 8^a séries e II segmento de Educação de Jovens e Adultos, 30 (trinta) a 35 (trinta e cinco) alunos por turma;
- III – para salas de aula com dimensões fora do padrão (48m), usar-se-á o limite de 1,30m/aluno por sala, para formação das turmas, adequando-as ao tamanho do ambiente (AMARAL,2006,p.28-29).

Assim como a Rede Estadual de Educação de Cáceres (MT), a Rede Municipal de Ensino de Goiânia implantou a proposta, aprovada pela Resolução do Conselho Municipal de Educação nº09/2000, agrupando os ciclos, de acordo com as fases de desenvolvimento humano, em ciclos da infância, pré-adolescência e adolescência: **Ciclo I** - alunos de 6 a 8 anos; **Ciclo II**, alunos– de 9 a 11 anos; **Ciclo III**, alunos dos 12 aos 14 anos. O III Ciclo foi implantado em 2000, de maneira gradativa, respeitando a decisão das unidades escolares de adesão ou não ao projeto.

Foram, também, implantadas as classes de aceleração de aprendizagem para educandos de 12 a 15 anos e com defasagem em até dois anos de escolaridade, considerando a relação idade/série.

1.3.2.3.3 Organização dos tempos e espaços escolares.

A implantação dos Ciclos de Formação, na Rede Estadual de Educação de Cáceres (MT), eliminou a repetência anual e estabeleceu para os alunos com defasagem de aprendizagem, ao final de cada ciclo, as turmas de superação e as turmas de aceleração da aprendizagem.

Assim, na questão da progressão continuada dos alunos nas fases, intraciclos e interciclos, ficaram estabelecidos os seguintes procedimentos:

- a) Progressão simples (PS) – significa que o aluno está se desenvolvendo sem a necessidade de acompanhamentos ou reforço e progride normalmente de fase para fase e de ciclo para ciclo.
- b) Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP)- este tipo de progressão indica que o aluno apresenta dificuldades no processo de aprendizagem e assim ele progride com a indicação de um Plano de Apoio Pedagógico (PAP) com a descrição do desenvolvimento do aluno e as medidas necessárias para o ano letivo posterior.
- c) Progressão com Apoio de Serviços Especializados (PASE) – é a progressão destinada aos alunos portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; portadores de condutas típicas; portadores de alta habilidade/superdotação (Mato Grosso, 2000, p.53 *apud* AMARAL, 2006, p.29).

Além dos critérios de progressão continuada para os alunos, a proposta contemplou também os critérios para a retenção na passagem entre os ciclos, conforme estabelecido *no livro da Escola Ciclada de Mato Grosso e também nas Orientações Didático-Pedagógicas*:

- Na passagem de um ciclo para o outro, o aluno poderá ficar retido no Final do Ciclo (RFC) por um período que não pode ultrapassar a um ano letivo, podendo avançar para o ciclo seguinte, em qualquer época do ano, assim que tiver superado as dificuldades;
- Para Retenção no Final do Ciclo (RFC) deve ser elaborado um Plano de Apoio Pedagógico (PAP) pelo coletivo dos professores do ciclo (regente, articulador e coordenador), implementando-o no início do período letivo seguinte, pelo professor articulador e o regente, com acompanhamento e orientações do coordenador pedagógico;
- Essa retenção só poderá ocorrer após analisado todo o processo de desenvolvimento do aluno no início da 1^a fase, da 2^a fase até o final do ciclo pelo coletivo dos professores (...);
- Essa retenção deverá evitar a comparação com os demais alunos assim como homogeneização das turmas;
- Buscar o envolvimento dos pais para que se posicionem acerca da medida a ser adotada, registrando e debatendo como os mesmos percebem o desenvolvimento do filho durante o ciclo;
- As escolas, no final do ano letivo, devem encaminhar à SEDUC, Ensino Fundamental, quadro demonstrativo das progressões para controle e acompanhamento. (AMARAL, 2006, p.31).

Quanto à organização do tempo escolar, as propostas dos Ciclos de Formação, tanto na Rede Estadual de Cárceres, quanto na Rede Municipal em Goiânia, tiveram por objetivo a flexibilização do tempo escolar para uma melhoria na aprendizagem, voltada para a formação integral do ser humano. O educando tornou-se o centro do processo e, por isso, o processo de aprendizagem requer o respeito às diferentes fases do desenvolvimento humano.

1.3.2.3.4 Fundamentação teórica do currículo

Quanto à questão curricular, a proposta dos Ciclos de Formação em Mato Grosso, objetivou a ressignificação das concepções presentes nos conteúdos escolares, currículo, metodologia e avaliação. A tentativa era de romper com a linearidade e os aspectos estáticos dos conteúdos escolares, nas fases dos ciclos e entre os ciclos, buscando a continuidade na construção do conhecimento, ampliando, aprofundando e modificando a compreensão do mundo do educando (Amaral, 2006).

Amaral (2006, p.34) destaca as quatro necessidades consideradas mínimas para garantir essa continuidade entre as diferentes etapas dos ciclos, de acordo com a proposta:

- a) (...) prever uma certa seqüência e progressão entre os conteúdos a serem construídos (...);
- b) (...) priorizar, nas diversas áreas da ciência, aspectos do conhecimento que são significativos, destacados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre os acumulados ao longo da história da humanidade;
- c) (...) construir os conceitos e os demais processos de desenvolvimento dos educandos através da vivência e reflexão de suas diferentes dimensões expressas nos processos de socialização, construção de conhecimento e desenvolvimento do pensamento;
- d) (...) estabelecer relações entre o desenvolvimento social e o desenvolvimento individual, entendendo o que dificulta a concretização da vinculação entre esses dois aspectos no cotidiano escolar (Mato Grosso, 2000, p.77 *apud* AMARAL, 2006, p.34)

Segundo Amaral (2006), para atender as essas necessidades, os conteúdos são reunidos em três grupos:

- conteúdos conceituais: são as bases teóricas das diversas áreas do conhecimento e a organização de um conjunto de conceitos necessários para entender a realidade natural e social, em suas diferentes dimensões;
- conteúdos atitudinais: são aqueles que se referem ao estado sócio-afetivo do aluno e à sua disposição mental e cognitiva, organizada pela

experiência, para agir/reagir num determinado contexto. São os conteúdos através dos quais o educando expressa valores, princípios e ética.

- conteúdos procedimentais: são os que se relacionam à autonomia e criatividade, revelados gradativamente, à medida que o aluno passa a dominar diferentes instrumentos, não apenas cognitivos, mas também relacionados ao uso concreto de elementos como materiais escolares ou o movimento de seu próprio corpo. (p.34)

Ainda quanto à questão dos conteúdos escolares, a proposta dos ciclos estabelecia o redimensionamento do currículo, enfocando a prática social como ponto de partida e de chegada para o trabalho pedagógico e, objetivando criar condições para a apropriação e a construção do conhecimento para a maioria das crianças das camadas populares. (Amaral, 2006).

Na proposta dos ciclos em Mato Grosso, as áreas do conhecimento e disciplinas eram organizadas em três áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Naturais e Matemática, Ciências Humanas e Sociais, de acordo com a LDB nº 9394/96 e com o Parecer CNE nº04/98, garantindo ao aluno a base nacional comum e a parte diversificada.

Havia também uma diferenciada estruturação da carga horária, com um número mínimo de aulas semanais de cada disciplina na semana.

A carga horária é organizada por semiblocos, ou seja, os alunos têm aulas de duas disciplinas por dia e as horas-aula totais do bimestre são divididas por duas horas-aula diárias. Desse modo, se uma disciplina tem 24 horas-aula bimestrais, os alunos terão 12 dias letivos seguidos de aula desta disciplina. Após concluída a carga horária, só terão aulas desta disciplina no próximo bimestre. (AMARAL, 2006, p.69).

É importante, ainda, se destacar algumas dimensões sobre a concepção de currículo, assumidas pela proposta de Ciclos de Formação, em Mato Grosso.

(...) entende-se que o currículo situa-se justamente entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica, sendo sua função evitar a dicotomia entre os dois extremos. Como instrumento para orientar as ações dos professores, o currículo não deve suplantar a iniciativa e responsabilidade desses profissionais, restringindo-se a meros executores de um plano de ação.

(...) o currículo, núcleo da educação escolar, é uma prática social, cuja função socializadora e cultural desenvolvida nos membros da sociedade a compreensão e a aquisição da experiência social e historicamente acumulada, e culturalmente organizada.

(...) o currículo é sempre uma construção sociocultural que revela seu compromisso com os sujeitos, com a prática social, com a história, com a sociedade e com a cultura. (Mato Grosso, 2000, p.81 *apud* Amaral, 2006, p.35)

Na proposta, a principal função do currículo é concretizar o projeto educativo que norteia as atividades pedagógicas, definindo claramente as intenções e os planos de ação que serão realizados. (Amaral, 2006).

Para isso, faz-se necessário um trabalho docente com qualidade, com intencionalidade definida, com o objetivo de mediar o processo de ensino-aprendizagem na construção do conhecimento.

Com o intuito de melhoria do trabalho docente, foram sugeridas três metodologias para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, com base nessa nova proposta curricular em ciclos e a partir dos conteúdos escolares definidos pela Secretaria de Educação em Mato Grosso.

A) Projeto de trabalho: esta sugestão de metodologia é descrita como uma forma de propiciar o encontro dos educandos com os conteúdos escolares, a partir da escolha de temas específicos para cada ciclo/fase, levando em consideração as experiências anteriores dos alunos. O tema pode fazer parte do currículo oficial de uma experiência comum ou de um acontecimento atual. Pode ser proposto pelo professor ou pelos alunos, tendo cuidado para observar a relevância do tema e não apenas trabalhar com ele porque gostamos. A bibliografia recomendada para aprofundamento sobre os projetos de trabalho é de Hernandez e Ventura, em sua obra A organização do currículo por projetos de trabalho.

B) Projetos integrados: com diversos aspectos semelhantes à proposta de projetos de trabalho, os projetos integrados são apresentados a partir da visão de Santomé, que diz: porque não fazer dentro da sala de aula o que se faz continuamente na rua, no ambiente natural verdadeiro. Propõe-se nesta metodologia basear-se o interesse dos alunos, além de trabalhar para gerar outros novos interesses, visando à integração em torno das questões da vida prática e diária; integração através dos temas e pesquisas, correlacionando as diversas disciplinas; integração através de conceitos, descobertas e invenções; integração entre as áreas do conhecimento, entre outros. De acordo com os princípios dessa perspectiva, o professor deverá organizar o ensino para promover uma visão global da realidade, assim como planejar atividades individuais e coletivas que oportunizarão ricas interações, trocas de experiências e a possibilidade de uma aprendizagem mais significativa.

C) Temas Geradores: baseando-se na leitura de **Paulo Freire** o texto explica que os Temas Geradores constituem numa estratégia político-pedagógica que considera a experiência de vida dos alunos numa perspectiva de valorização da cultura popular, das relações dialéticas que se estabelecem entre o homem e o mundo social comprometida com a constituição dos sujeitos. Optar por esta metodologia de trabalho traz para a sala de aula e para a escola aspectos importantes, como por exemplo, a necessidade de uma visão crítica por parte do professor, refletindo e teorizando sobre sua prática a fim de auxiliarem seus alunos a lerem o mundo de forma menos alienada. Destaca-se ainda que o trabalho com os temas geradores não exclui da escola os conhecimentos acumulados pela humanidade. Há apenas uma outra forma de encará-los e distribuí-los no novo espaço-tempo da escola organizada em ciclos. (AMARAL, 2006, p.38-39).

Já a organização curricular da proposta dos Ciclos de Formação, na Rede Municipal de Goiânia, baseou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que, segundo Lima (2005), de acordo com o projeto, as diversas disciplinas deveriam buscar um trabalho mais interdisciplinar, a partir de quatro projetos: os temáticos, de ação pedagógica, de apoio didático e de avaliação.

O projeto temático retrata os subtemas dos Ciclos I e II e os conteúdos de cada área de conhecimento.

Quanto ao Projeto de Ação Pedagógica, a autora expressa

(...) que apresentou os princípios e as diretrizes básicas necessárias ao desenvolvimento das atividades pedagógicas: pesquisa (superar a prática da repetição, orientar o aluno na construção do conhecimento), ludismo (tornar mais eficaz a ação docente e o ato de aprender mais prazeroso), organização do trabalho individual e coletivo (permitir a interação e a construção coletiva do conhecimento), qualidade e dialética (atitudes de ação-reflexão-ação transformadoras das práticas educacionais). (p.39).

Conforme Lima (2005), o projeto de apoio didático evidencia a importância da utilização dos recursos didáticos no ensino, e o projeto de avaliação, considerado o central da proposta, deveria romper com a concepção centrada em resultados e objetivar a orientação do processo de ensino-aprendizagem. A autora observa que

(...) a reprovação dentro do ciclo foi eliminada e os alunos podiam avançar dentro dos ciclos ou de um para o outro. Os que não alcançassem os objetivos propostos poderiam permanecer na mesma etapa até a superação de suas dificuldades. (p.39).

Ao longo do projeto, algumas alterações foram realizadas e aprovadas pela Resolução CME nº 061/2003:

- o coletivo de professores do Ciclo I deve ser formado por: um pedagogo-referência; um professor de Educação Física e um dinamizador-pedagogo para cada quatro turmas;
- o professor coordenador (termo utilizado para substituir o coordenador pedagógico) deve ser eleito por seus pares e seu mandato deve ser de, no mínimo, um ano. Cada escola municipal tem direito a um professor coordenador por ciclo;
- com o aumento quantitativo de professores por sala, os professores podem contar com quatro horas semanais de estudo, além do planejamento semanal, que continua sendo feito pelo coletivo de professores;
- em relação à progressão dos alunos, as classes de aceleração da aprendizagem ficaram extintas e a retenção do aluno de um ciclo para outro e entre as etapas destes também, o que caracteriza a progressão continuada. A matrícula inicial deve continuar sendo feita de acordo com a faixa etária, exceto para adolescentes de 12, 13 e 14 anos não alfabetizados, que devem ser matriculados no Ciclo II;

- os instrumentos de avaliação devem ser aprimorados e os registros de avaliação passam a ser trimestrais (e não mais bimestrais). O termo conselho de classe ficou substituído por conselho de ciclos;
- a proposta conserva algumas características do projeto original, sendo: manutenção do agrupamento por idade, previsão de tempo específico para estudo coletivo dos professores; manutenção da Base Curricular e das Diretrizes Curriculares aprovadas pela Resolução – CME N.017/2000. (LIMA, 2005, p.41).

As Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, no período de 2001 a 2004, apresentaram como princípio a construção de uma escola de qualidade, com respeito à diversidade cultural, social, individual, etc.

Para isso, as diretrizes propunham uma mudança na concepção autoritária de conhecimento, visando a um processo educativo que ressignificasse os conteúdos e a formação integral do educando.

Lima (2005), aponta que, buscando a ressignificação da escola e do trabalho pedagógico, as Diretrizes Curriculares (2000) da rede de Goiânia fundamentavam-se nos seguintes princípios:

- contribuir para que os educandos façam uma leitura crítica da realidade, além de solucionarem problemas propostos;
- estimular a coletividade, a solidariedade, a consciência social e a cooperação por meio de ações, atividades e situações metodológicas e didáticas;
- possibilitar uma relação de troca em que os educandos interajam entre si, com os outros e com o educador;
- entender o educador como mediador do processo ensino-aprendizagem;
- incluir temas transversais (pluralidade cultural, ética, saúde, sexualidade, meio ambiente) nas atividades realizadas pela escola;
- construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico da escola;
- compreender na ação pedagógica: o espírito investigativo, o caráter lúdico, a produção individual e coletiva;
- tratar interdisciplinarmente os conteúdos (p.42-43).

Além das diretrizes, o currículo, na Rede Municipal de Goiânia, era norteado pelos objetivos gerais para o Ensino Fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

1.3.2.3.5 Práticas Avaliativas e Registros.

A mudança no paradigma da avaliação foi outro objetivo na proposta dos ciclos de formação em Mato Grosso. A proposta aproximou a avaliação ao processo de aprendizagem, considerou o processo avaliativo como um elemento inerente à melhoria da aprendizagem, por isso avaliação deveria ser diagnóstica, reflexiva e sistêmica. Assim, o modelo de avaliação que norteou a proposta, está expresso, no texto oficial, da seguinte forma:

- uma mudança na maneira de ver a avaliação, pressupondo-se o desenvolvimento do educando sem submetê-lo a uma experiência de fracasso;
- que a progressão de todos os alunos passe a constituir-se num desafio, o de criar medidas de acompanhamento do processo de aprendizagem, sobretudo das dificuldades para que o avanço seja garantido e assegurado a todos;
- nesse sentido, a avaliação deve assumir um caráter investigativo, diagnóstico, contínuo e processual, preocupando-se com a aprendizagem dos alunos e rompendo com a lógica classificatória difundida nas escolas evidenciadas na conceção memorística do saber. (AMARAL, 2006, p.47).

Uma prática avaliativa diagnóstica, contínua e processual remeteu a uma observação minuciosa pelo professor sobre o processo de aprendizagem dos alunos e a necessidade de registros sistematizados dos avanços, dificuldades e intervenções, ao longo do processo. (Amaral, 2006).

Nesse sentido, é proposta a substituição dos boletins e notas pela sistematização dos dados, por meio de relatório descritivo de avaliação individual. Nas diretrizes da Secretaria (Mato Grosso, 2000), eram explicitados alguns princípios essenciais para a prática do relatório:

- Conteúdos de Natureza Cognitiva: são os conceitos e conhecimentos construídos pelo aluno nas áreas do conhecimento.
- Desenvolvimento Afetivo: a relação afetiva com o conhecimento e a aprendizagem (se necessita mais estímulos para despertar mais interesse), se demonstra prazer no que faz, relação com os colegas, trabalhos em grupos.
- Caráter Mediador: refere-se ao papel do professor na avaliação, tornando-se um observador e mediador do processo de desenvolvimento de cada aluno, fazendo as intervenções pedagógicas sempre que necessários, instigando o aluno a perceber que ele é o principal sujeito deste processo.
- Caráter Evolutivo: perceber o aluno como um ser inacabado, ou seja, um sujeito em construção, levando em consideração a estrutura mental já construída pela criança e as condições concretas de sua existência. De suas vivências para avaliá-las.
- Caráter Individualizado: destina-se ao acompanhamento efetivo do professor através de anotações diárias e registros significativos sobre a

aprendizagem da criança, confiando no seu processo permanente de aprendizagem.

- Participação da família: uma contribuição significativa, para a construção do relatório, especificamente com a percepção que os pais têm sobre o processo de aprendizagem de seus filhos. (Mato Grosso, 2000, p.183-184, *apud* AMARAL, 2006, p.49-50).

Para facilitar a elaboração dos relatórios, a Secretaria Estadual de Mato Grosso sugeriu alguns instrumentos de registros:

- 1- **Cadernos de Campo:** deve ser utilizado pelo professor para registrar o processo de construção do conhecimento de seu aluno, de planejar e acompanhar as atividades desenvolvidas e análise dos avanços e dificuldades. As anotações explicitam os aspectos que fundamental sua prática. Os pontos relevantes a serem anotados no caderno de campo: interação na sala de aula; grau de autonomia e responsabilidade; atitudes diante o diálogo; resolução de conflitos; conteúdos e conceitos aprendidos.
- 2- **Auto-Avaliação:** possibilita ao professor e ao aluno um momento reflexivo sobre o trabalho realizado.
- 3- **Mapa Conceitual:** fonte de coleta de dados para a avaliação dos educandos com o objetivo de verificar de que maneira se estrutura o conhecimento, ou seja, a construção mental que o sujeito realiza durante as atividades.
- 4- **Portfólio ou Pasta Avaliativa:** permite a compilação de todos os trabalhos realizados pelo aluno, para auxiliá-lo a desenvolver a capacidade de avaliar seu próprio trabalho, (...) e, ao mesmo tempo, permite ao professor traçar referenciais da classe como um todo.
- 5- **Projetos:** pode ser proposto individualmente ou em equipes, abrangendo as diversas áreas do conhecimento.
- 6- **Observação:** permite selecionar aspectos importantes, determina momentos de registro formal, estimulando a auto-avaliação, evita generalizar e julgar de forma subjetiva, além de manter o diálogo entre o observado e o observador.
- 7- **Entrevista:** propicia a coleta de dados de natureza quantitativa e qualitativa.
- 8- **Discussão Coletiva:** permite a socialização de saberes, confronto de idéias e reflexão compartilhada.
- 9- **Uso de imagens e gravuras para reflexão coletiva:** ao representar uma situação, permite codificar e decodificar o objeto pela análise e comparação.
- 10- **Conselho de Classe:** propicia a troca de informações registradas pelo coletivo de professores com o objetivo de promover o desenvolvimento do aluno, respeitando sua individualidade, seus limites e potencialidades.
- 11- **Prova:** como qualquer um dos instrumentos aqui apresentados pode ser utilizado, desde que se tenha clareza de seus limites, considerando alguns aspectos importantes: seus resultados não podem ser usados como único indicador de desempenho escolar (...); seus resultados não podem ter valor absoluto, já que sua elaboração e correção têm certo grau de subjetividade; não se pode esquecer que o retorno para o aluno sobre os resultados corretos ou esperados, é parte inseparável da prova: cada aluno precisa saber em que e por que acertou ou errou; a correção pode ser feita a partir da problematização e discussão das respostas. (Mato Grosso, 2000, p.184 -187 *apud* AMARAL, 2006, p.50 -51).

Na Rede Estadual de Ensino em Cárceres, Mato Grosso, a concepção de avaliação, nos Ciclos de Formação, deveria ser diagnóstica, processual, reflexiva e sistemática, assemelhando-se à concepção de avaliação proposta na Rede Municipal de Goiânia.

A concepção de avaliação da aprendizagem, na Rede Municipal de Goiânia, deveria ser ressignificada, considerando que, no processo avaliativo, o aluno deveria ser avaliado de forma global e não apenas em seu aspecto cognitivo. A avaliação deveria ser diagnóstica, investigativa, processual e contínua, porque requer do professor um permanente avaliar dos avanços, das dificuldades e reais possibilidades dos alunos, tendo como instrumentos de registros: relatórios, auto-avaliação, produções diversas, provas, produções de texto, ficha descritiva individual de avaliação do aluno. A proposta objetivou superar a avaliação classificatória e estigmatizante do regime seriado. (Lima, 2005).

1.3.2.3.6 Organização do Trabalho Coletivo e Formação de Educadores.

Na Rede Estadual de Mato Grosso, o regime de trabalho era de 30 horas/semanais, com atividades de ensino em sala de aula e horas-atividades para estudo, formação continuada, aperfeiçoamento profissional. Na escola, uma vez por semana, com duração de três horas, eram realizados os grupos de estudos, entre professores e o coordenador pedagógico. As demais horas-atividades eram destinadas às ações de planejamento, preparo de material e reforço com os alunos. (Amaral, 2006).

Além disso, bimestralmente, havia encontros de Conselho de Classe para a discussão coletiva sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e elaboração dos relatórios descritivos. Semestralmente, ocorriam os encontros de pais para esclarecimentos sobre o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno e leitura, com ciência inequívoca dos pais sobre o contido no relatório. (Amaral, 2006).

As propostas dos Ciclos de Formação, tanto na Rede Estadual de Cárceres, Mato Grosso, quanto na Rede Municipal de Goiânia, demonstraram a intencionalidade de garantir horas coletivas de estudo para a formação dos educadores, com o intuito de fortalecer o trabalho coletivo e a integração dos educadores na escola.

Segundo Lima (2005), o *Projeto Escola para o Século XXI* (1998), proposto pela Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia, *apresentou algumas ações necessárias para a valorização e a capacitação dos profissionais de educação:*

- (...) a implementação do Centro de Estudos, Formação e Pesquisa em Educação (Cefpe);
- desenvolvimento de programas de capacitação, estudos e pesquisas;
- desenvolvimento de Programa de Formação da Universidade Federal de Goiás (UFG) para a realização de curso de graduação superior para professores que só detinham o nível médio;
- consolidação do Estatuto do Magistério Público Municipal e Planos de Cargos e Salários;
- incentivo à premiação de profissionais de educação. (p.37 e 38).

Além disso, com a implantação dos ciclos os critérios de modulação de professores foram modificados.

O ciclo I, além do professor-referência, contou com a modulação do professor de educação física, e as escolas integrantes do projeto, com a modulação de um professor de Artes. Já o ciclo II contou com um coletivo de professores de diferentes áreas do conhecimento, além de um pedagogo. Dessa forma, os profissionais foram modulados na proporção de 1,5 professores por turma, ou seja, para três turmas eram cinco professores, para cada seis turmas, nove, e assim sucessivamente. O ciclo III contou com um coletivo de, no mínimo, oito professores, um de cada componente curricular, e também obedeceu à proporção de 1,5 por turma, podendo a escola optar por um pedagogo a partir de oito professores (p.38).

Tal medida possibilitou a ampliação do número de educadores na unidade, de modo a garantir 1,5 educador por turma, objetivando enriquecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos e o sucesso escolar.

Em 2002, como proposta de formação continuada, a Secretaria para viabilizar uma gestão e uma prática escolar que possibilissem uma efetiva participação da comunidade e para focar a centralidade do processo educativo no aluno, organizou a I Jornada Pedagógica, tendo como tema: *A formação humana em construção: práticas, princípios e concepções*. (Lima, 2005).

1.3.2.3.7 Dificuldades apontadas na implantação da proposta.

Amaral (2006) constata nos dados levantados pelas entrevistas com as professoras, algumas limitações da proposta dos Ciclos de Formação, na Rede Pública Estadual de Cáceres (MT).

- resistência dos professores e comunidade escolar na implantação dos ciclos;
- compreensão equivocada dos professores sobre a concepção dos ciclos;

- pouca participação dos professores nos horários de formação continuada, dada a necessidade de acúmulo de cargos;
- dificuldade dos professores na produção do texto dos relatórios descritivos de avaliação;
- falta de condições estruturais na escola para o trabalho com a organização dos ciclos;
- adiamento da exclusão dos alunos com defasagens na aprendizagem;
- promoção de alunos, acumulando dificuldades de aprendizagem;
- falta de qualificação profissional e falta de preparação para o trabalho na organização dos ciclos;
- falta de formação continuada, a ser oferecida pela Secretaria de Educação;
- elaboração do material teórico pela Secretaria, para subsidiar a proposta de implantação dos ciclos, é uma ação insuficiente para sanar as dificuldades, que os professores encontram na prática pedagógica;
- dificuldade do professor no processo de avaliação da aprendizagem;
- ausência, no relatório descritivo, de informações sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Na mesma perspectiva, Lima aponta alguns aspectos dificultadores, na implantação da proposta, na Rede Municipal de Ensino de Goiânia:

- falta de clareza nos critérios da avaliação quanto ao aspecto social, o que justifica o olhar das professoras para um modelo prototípico de relações, em que predomina a harmonia e os conflitos e problemas devem ser evitados e superados;
- ambiguidade na proposta em relação ao que a escola diz pretender (formar cidadão crítico e participativo e o que de fato ocorre (sujeitos conformados, adequados às normas escolares);
- o que se pôde observar é que a ação das professoras não deixa de ser um reflexo de uma realidade maior, da falta de um projeto político, falta de diretrizes pedagógicas bem especificadas, de definição precisa de critérios sobre o que ensinar e o que esperar dos alunos e do processo ensino-aprendizagem e, do que conseqüentemente, do que avaliar;
- em relação aos aspectos cognitivos, esses se referem ao domínio de conteúdos específicos e centralizados na Língua Portuguesa e em Matemática, o que se justifica visto que o papel principal do Ciclo I é ensinar a ler e a escrever;

- comparação por parte das professoras do “aluno real” com o “aluno ideal”;
- falta de clareza nos critérios de avaliação para os professores, pais e alunos;
- avaliações continuam sendo classificatórias por meio do desempenho do aluno em regular, bom ou ótimo;
- preocupação com o produto da aprendizagem e não com o seu processo, indicando um descompasso entre a proposta da SME/GO e as escolas, descompasso comprehensível, vez que os critérios de avaliação apresentados pela Secretaria Municipal de Educação por meio do seu Quadro Orientador são imprecisos conceitualmente, dando margem a diversas interpretações;
- instrumentos inadequados para o registro da avaliação. A ficha de avaliação, por ser descritiva, torna o seu preenchimento cansativo e pode-se constatar que as professoras escrevem as mesmas coisas para diferentes alunos;
- culpabilização dos alunos pela sua não aprendizagem;
- instrumento de registro que sobrecarrega o trabalho do professor;
- falta de discussão com professores, diretores, coordenadores, pais e alunos sobre as práticas pedagógicas, avaliações e o processo ensino-aprendizagem;
- ausência de participação dos professores no processo. Decisões tomadas somente pela Secretaria e comunicadas à escola, sendo o professor um mero executor. (2005, p.117-119).

Lima (2005) destaca, ainda, reclamação por parte dos pais e a manifestação dos meios de comunicação sobre a forma de avaliação adotada pelos Ciclos de Formação.

No final de 2004, muitos pais reclamaram da organização do Ensino Fundamental por ciclos, afirmando que seus filhos não estavam aprendendo “nada”, terminavam o Ciclo III sem saber ler e escrever. Os meios de comunicação mostraram a situação de vários alunos e alguns professores da Rede Municipal participaram das reclamações. Diante disso, o Ministério Público Estadual orientou a Secretaria Municipal de Educação a alterar a forma de avaliação. (p.119)

Além dessas críticas ao sistema de avaliação, a autora acrescenta que houve mudança na gestão, com troca da administração por outro partido e nova orientação política.

A nova Secretaria de Educação pretende implantar mudanças, no final de 2005, mas acatou a orientação do Ministério Público e já determinou mudanças na forma de avaliação. Ao contrário do que acontecia antes, quando a avaliação era apenas descritiva, os estudantes, a partir do início de 2005, receberão uma pontuação para avaliar seu desempenho. A pontuação irá de zero a 100 e o aluno precisará conquistar pelo menos 60 pontos para ser considerado apto a avançar a sua série escolar. Em relação à reprovação

escolar, a nova secretaria ainda não decidiu se ela voltará ou não, visto que, na organização dos ciclos, não há retenção dos alunos. (2005, p.119).

1.3.2.3.8 Avanços nas Propostas.

Segundo Amaral (2006), a proposta da Secretaria sustentou um paradigma educacional diferenciado, procurou romper com a seriação para oportunizar melhores condições de trabalho para o docente e oferecer uma educação com mais qualidade para os alunos.

Na implantação da proposta dos Ciclos de Formação na Rede Estadual de Educação de Cáceres (MT), podem ser observados alguns pontos facilitadores, com base no estudo de Amaral (2006):

- organização curricular flexível de acordo com a faixa etária e fases do desenvolvimento humano;
- redução do número de alunos por turma;
- elaboração do material teórico pela Secretaria, para subsidiar a proposta de implantação dos ciclos;
- definição de critérios para a progressão continuada e retenção dos alunos;
- atendimento organizado para os alunos com dificuldades de aprendizagens;
- visão dos professores sobre a proposta como positiva para a inovação da prática pedagógica;
- implantação gradativa da proposta dos ciclos.

O estudo de Lima (2005) pontua, também, como avanços na implantação dos Ciclos de Formação, na Rede Municipal de Goiânia, possibilidade da adoção de uma nova concepção curricular para todo o Ensino Fundamental, entendendo a questão da aprendizagem como um direito social de todos. Além disso, ressalta também que a proposta contribuiu para a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos das escolas e observa, como ponto positivo, a fixação e redução efetiva do número de educandos matriculados, por turma, e, por educador.

1.3.2.4 Região Sul.

No levantamento bibliográfico, foram localizados quatro dissertações de mestrado que investigaram a organização dos Ciclos de Aprendizagem, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: Carcereri³⁷ (2003), Knoblauch³⁸ (2004), Gabardo³⁹ (2007) e Hoça (2007)⁴⁰. Foi localizada uma dissertação de mestrado que estudou os Ciclos de Formação na Escola sem Fronteiras, na Rede Municipal de Ensino, em Blumenau (SC): Costa (2004)⁴¹.

E encontrada uma dissertação de mestrado, Krug⁴², que pesquisou os Ciclos de Formação na Escola Cidadã, na Rede de Ensino, no Município de Porto Alegre (RS).

1.3.2.4.1 Principais Características da Organização Curricular em Ciclos.

Na Rede Municipal de Curitiba os ciclos foram implantados em 121 escolas, gradativamente, de acordo com a decisão de cada escola. A escola poderia implantar a proposta, em 1999 ou em 2000, não tendo a opção de manter a serição. No início de

³⁷ Carcereri (2003) desenvolveu um estudo sobre a escola organizada em ciclos e a formação de professores. Objetivou com a pesquisa: - analisar a proposta teórica de adequação da escola em ciclos através dos aspectos da realidade próxima; - examinar as alternativas institucionais para a preparação do professor com relação aos anos iniciais de escolarização, com vistas à organização ciclada; - identificar as necessidades pedagógicas e, a partir delas, as possibilidades reais e os desafios do trabalho pedagógico na escola organizada em ciclos. Desenvolveu a pesquisa numa escola da rede municipal em Curitiba, observando o trabalho pedagógico em quatro salas do Ciclo I e entrevistando 4 professoras regentes das salas observadas. Sua dissertação é intitulada: *A escola organizada em ciclos e a formação de professores: uma reflexão*.

³⁸ Knoblauch (2004) investigou, numa escola da rede municipal de Curitiba as práticas avaliativas operadas pela escola a partir da implantação da proposta de Ciclos de Aprendizagem, com o objetivo de verificar até que ponto a lógica seriada está sendo superada no interior da escola. Seu estudo intitula-se: *Ciclos de Aprendizagem e a avaliação dos alunos: o que a prática escolar nos revela*.

³⁹ Gabardo (2007) desenvolveu um estudo de caso, numa escola pública da rede municipal de Curitiba, investigando a prática pedagógica das professoras que atuam no Ciclo I de alfabetização. A dissertação de mestrado pode ser localizada com o título: *O ensinar para compreender: uma proposta didática para repensar o processo de aprendizagem no ciclo I da rede municipal de ensino de Curitiba*.

⁴⁰ Hoça (2007) analisou, em sua dissertação de mestrado, intitulada *A escola organizada em ciclos: tempo/espaço e aprendizagem*, os elementos tempo/espaço na prática pedagógica em função da diversidade no processo de aprendizagem dos alunos do Ciclo I. Desenvolveu sua pesquisa, em duas escolas da rede municipal de Curitiba, com 11 profissionais de educação.

⁴¹ Costa (2004) pesquisou, em sua dissertação de mestrado, intitulada *Escola sem Fronteiras: discutindo o processo de participação docente*, a participação das/os professoras/res, do Ensino Fundamental, no processo de implantação da Escola sem Fronteiras, utilizando-se de três ações da Secretaria como foco para análise: o Colegiado Consultivo, os Ciclos de Formação Humana e a Formação Permanente dos docentes.

⁴² Krug pesquisou, em sua dissertação de mestrado, a experiência da Secretaria Municipal de Educação, em Porto Alegre, com os Ciclos de Formação. Tal estudo resultou no livro: *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*, livro este utilizado nessa pesquisa para o estudo dos Ciclos de Formação, na Rede Municipal de Porto Alegre.

1999, 38 escolas optaram pela implantação, 65 escolas optaram por um processo progressivo, ao longo de 1999 e, 18 escolas optaram pela implantação, em 2000.

Knoblauch (2004) descreve, a partir da análise do documento da Secretaria Municipal de Curitiba, intitulado *A escola municipal e os ciclos de aprendizagem*, as justificativas para a implantação dos ciclos na rede: o rendimento escolar problemático nas escolas, não pela oferta de vagas, pois a rede atendeu à demanda, mas pela necessidade de enfrentamento do elevado índice de repetência; o mercado econômico precisa de um novo trabalhador, que se adapte ao novo processo produtivo e que seja criativo nas soluções de problemas.

A reprovação significa uma perda econômica, um estigma social, uma frustração pessoal, um insucesso pedagógico. É um problema que não pode ser negado, negligenciado ou subestimado. Há que enfrentá-lo... (Curitiba, 1999, p.04).

Quanto à necessidade de se enfrentar os altos índices de repetência, uma das principais justificativas para a implantação dos ciclos, Carcereri (2003), em sua dissertação de mestrado, apresenta um quadro demonstrativo da distorção idade/série no Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Curitiba -1999. (p.2).

Quadro 5: Distorção idade/série – Ensino Fundamental

Idade Ideal	Total de alunos matriculados	Alunos fora da faixa etária	Porcentagem
07	20055	1638	8%
08	17362	2143	12%
09	15181	2153	14%
10	15278	3833	25%
11	2074	672	32%
12	2115	619	29%
13	1909	552	29%
14	1421	385	27%
Total	75395	11995	16%

Fonte: *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Projeto de Implantação – Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Gerência de estudos e informações Educacionais – março/99.*

Para o enfrentamento do problema da repetência e distorção idade/série, a Secretaria Municipal de Educação implantou a proposta dos ciclos com a seguinte definição (Knoblauch, 2004, p.55):

Experimentado com sucesso em algumas redes públicas, o sistema é uma forma continuada e prolongada de aprendizagem, sem que haja tempo determinado para a fixação dos conteúdos. Nesse novo modelo, o ritmo de aprendizagem dos alunos passa a ser respeitado. Se o estudante apresenta dificuldades para a aprendizagem de conteúdos específicos, haverá oportunidades para a sua recuperação durante o processo (Curitiba, 1999 p.06).

O projeto de implantação dos Ciclos de Aprendizagem nas escolas municipais de Curitiba explicitou as alterações necessárias à prática pedagógica das escolas, segundo Carcereri (2003, p.19):

- a) considerar os diferentes processos de aprendizagem desenvolvidos por alunos de uma mesma turma ou idade;
- b) flexibilizar a organização do tempo escolar frente às diferenças de caráter individual ou cultural dos alunos;
- c) redimensionar procedimentos de avaliação de aprendizagem para que esse processo se configure em reordenamento constante da ação didática;
- d) desenvolver uma reorganização curricular rumo à efetividade da ação educativa, tendo como pano de fundo produções científicas, questões ambientais, o movimento social da atualidade (CURITIBA, 1999, p.12).

Knoblauch (2004, p.55) destaca, também, no documento da Secretaria, o conceito de autonomia relativa da escola, ou seja, a idéia da escola autônoma centrada na política de resultados, uma vez que a escola não participou da elaboração do documento, da definição dos resultados que deveria alcançar e nem da elaboração da proposta curricular. A pesquisadora constata uma vinculação na proposta apresentada de escola autônoma centrada em resultados com o discurso defendido pela qualidade total.

No entanto, observa que o eixo gestão democrática, a partir do conceito da autonomia relativa centrada em resultados, irá nortear a construção do projeto pedagógico e a relação com a comunidade, apenas em discussões sobre a temática ambiental.

A escola, nessa proposta da educação para o desenvolvimento sustentável, assume um papel fundamental, no sentido de constituir

(...) um lugar privilegiado para a reflexão sobre as relações entre os seres humanos e entre estes e o meio ambiente. Cada estabelecimento de ensino deve estar atento aos problemas socioambientais locais, identificando-os e constituindo-os temas de estudos e de enfrentamento, de forma que toda comunidade escolar, ao tomar decisões, possa levar em conta a melhoria da qualidade de vida para todos. (CURITIBA, 2000, p.17-18).

Em relação a essa questão, Knoblauch (2004, p.61), diferencia a proposta de Curitiba da proposta da Escola Plural, em Belo Horizonte, e da Escola Cidadã de Porto Alegre. Ressalta que, nessas duas últimas propostas, ocorreu um diálogo maior entre a comunidade e a escola, pois a escolha dos eixos temáticos para o trabalho curricular se deu, após a investigação e o estudo aprofundado sobre a comunidade local e a problematização da realidade, enquanto, na proposta de Curitiba, aconteceu um reducionismo a questões relativas aos problemas ambientais.

Hoça (2007, p.90) aponta que o princípio da Gestão Democrática pode ser traduzido na diretriz curricular pela participação democrática, por meio de ações que proporcionem a cooperação, o respeito pelas diferenças no processo ensino-aprendizagem, a resolução de conflitos e a realização de objetivos coletivos.

Com uma concepção diferenciada da proposta de Curitiba e mais próxima dos princípios da Escola Plural de Belo Horizonte, a Escola sem Fronteiras foi uma proposta de política pública educacional implantada, em 1997, no Município de Blumenau, Santa Catarina, pelo Governo Popular⁴³. Trata-se de uma proposta que objetivou a reestruturação de todo o ensino municipal, com diretrizes e ações para a Educação Infantil (0 a 5 anos), o Ensino Fundamental (6 a 14 anos), e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Costa (2004) apresenta, em sua dissertação de mestrado, alguns extratos dos documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau que evidenciam a intencionalidade político-pedagógica da administração.

O plano de governo tem por objetivo dar outra direção para a cidade de Blumenau. Cidade esta marcada por sucessivos governos de caráter populista e clientelista [...] As mais diversas administrações sempre estiveram voltadas a atender e satisfazer os interesses do poder econômico, governado para uma minoria. (1996, p.3). Na pretensão de eliminar tais práticas, consideradas clientelistas e populistas, a Coligação Blumenau para Todos (BPT), propõe que se estabeleça uma outra relação com o conjunto da sociedade e que haja a inversão de prioridades, substituindo a Democracia representativa pela Democracia participativa (2004, p.51).

A proposta política da Escola sem Fronteiras efetivou-se pela defesa do direito à educação pública, estabelecido na Constituição Federal de 1988, criticando e contrapondo-se à política neoliberal do mercado, implantada no mundo pelo ideário

⁴³ Houve a gestão de dois mandatos consecutivos do governo popular, 1997 a 2000 e 2001 a 2004.

pedagógico dos Organismos Internacionais e instituída no país pelo governo federal, nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso.

Como pontua Costa (2004), a proposta da política pública educacional da escola sem Fronteiras destaca a Democracia como princípio norteador de todas as ações:

A democracia na gestão da Educação deve ser estimulada através da participação efetiva de todos os segmentos ligados à Escola nas discussões e deliberações que interessem à Escola, em especial a chamada “comunidade usuária” (pais, alunos e comunidade) e “prestadores de serviço” (trabalhadores na educação, Sindicato da categoria, Secretaria de Educação) (2004, p.52).

Com o objetivo de incentivar a participação de todos os professores nas decisões coletivas sobre a proposta a ser construída na Rede Municipal de Ensino pelo governo popular, em julho de 1996, foi realizado o I CONED – Congresso Nacional de Educação, com a proposição de discussão de duas propostas com concepções e intencionalidades antagônicas: a político-educacional do país instituída pelo governo federal e a Escola Plural, implantada na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Em novembro de 1996, foi organizado na rede de ensino, pelo sindicato dos servidores, um seminário intitulado – *Educação para Todos: construindo um projeto de Educação Popular*. Neste seminário, foram elencadas algumas questões fundamentais para a construção da proposta educacional: necessidade de revisão salarial, elaboração de uma política de formação permanente, com definição de horários para estudos, criação de uma Escola de Formação e constituição de um colegiado representativo para discussão das questões pedagógicas. (Costa, 2004).

A síntese das discussões foi encaminhada para as Unidades Educacionais, de modo que o debate fosse ampliado nos locais de trabalho.

A Secretaria Municipal de Educação de Blumenau elaborou os primeiros documentos, fundamentando a concepção de educação no materialismo histórico-dialético e também a concepção de homem, concebendo-o como um sujeito sócio-histórico que, *na busca da satisfação de suas necessidades, transforma-se a si e a natureza pelo trabalho e deste processo resulta o conhecimento, a produção cultural e a construção da história* (Costa, 2004, p.55).

A proposta da política educacional, na Rede Municipal de Blumenau, buscou uma aproximação do saber técnico-científico com as questões sócioculturais presentes na realidade social dos educandos e educadores.

Segundo Costa (2004, p.56), a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau propôs um conjunto de princípios para a construção do projeto educacional da Escola sem Fronteiras:

- alterar o modo de legitimação de poder político, superando o hiato existente entre planejamento e execução;
- estabelecer relações amplamente democráticas;
- formar um ser humano criativo, crítico e ético;
- superar a fragmentação do saber;
- proporcionar uma educação crítica, democrática, popular e de qualidade;
- questionar a realidade existente e transformá-la;
- desenvolver todas as dimensões humanas;
- democratizar o acesso, a permanência do aluno e garantir o seu sucesso;
- valorizar os trabalhadores em educação (Blumenau, s/d, p.8).

Com base nesses princípios, a Escola sem Fronteiras estabeleceu três eixos norteadores para a construção permanente da proposta: 1- Gestão Democrática; 2- Acesso, Permanência e Sucesso de todos; 3- Qualidade Social da Educação.

Costa (2004, p.57-58) descreve, com base nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, os três eixos norteadores:

- 1- **Gestão Democrática:** este eixo indica a necessidade de descentralizar o processo pedagógico, de criar mecanismos para que todos os sujeitos envolvidos – crianças, jovens, pais, mães, professoras/es e demais membros da comunidade – participem das discussões relacionadas ao projeto da escola. Enfatiza que tensões, conflitos e divergências fazem parte do processo de democratização, que é preciso aprender a respeitar e conviver com idéias diferentes, para que as práticas autoritárias sejam eliminadas e “que as decisões não sejam apenas da maioria, mas fruto do aprofundamento das discussões, gerando a cultura da participação nas decisões coletivas” (Blumenau, s/d, p.9).
- 2- **Acesso, Permanência e Sucesso de Todos os Educandos:** para a Secretaria Municipal de Educação, do município de Blumenau, discutir a questão da permanência e do sucesso de todas as crianças, pré-adolescentes e adolescentes implica inserir na pauta questões acerca dos processos de aprendizagens. Esta política educacional concebe que todos os seres humanos são capazes de aprender, porém defende que o processo de aprendizagem não acontece da mesma maneira, tampouco ao mesmo tempo para todos os sujeitos. Para a Secretaria Municipal de Educação, cabe à escola, além de democratizar o acesso, planejar intervenções para que todas/os possam aprender e se desenvolver. O acesso, a permanência e o sucesso de todos precisam ser vistos, segundo o órgão gestor, como um processo em permanente construção e demanda “o compromisso ético e político de todos os sujeitos envolvidos com destaque para os governantes, educandos, famílias e a comunidade”. (Blumenau, s/d, p.07).

3- Qualidade Social da Educação: como compromisso ético, esta política pública de educação, visa fomentar, através do processo de interação social, a construção de sujeitos, nas várias dimensões humanas, como a dimensão social, cultural, afetiva, cognitiva, ética, política, corporal... Tal eixo almeja a constituição de uma sociedade comprometida com a emancipação humana e propõe às/aos professoras/es momentos de estudos, destinados ao processo de formação permanente, para que possam socializar, ampliar, aprofundar e problematizar questões relacionadas ao universo do trabalho docente. (Blumenau, s/d, p.08).

A Escola sem Fronteiras implantada na Rede Municipal de Blumenau caracteriza-se como uma proposta político-pedagógica mais radical que apontou para uma função social da escola, assumindo um compromisso ético de emancipação humana e de humanização. Além disso, incentivou a democracia participativa pela participação de todos nas decisões coletivas da construção permanente da proposta, considerando a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo.

Nessa mesma perspectiva, o Município de Porto Alegre experienciou três gestões consecutivas da Administração Popular, sob o governo do Partido dos Trabalhadores (1^a Gestão 1989-1992; 2^a Gestão 1993-1996; 3^a Gestão 1997-2000).

A marca da primeira gestão, na área da educação, foi o prolongado debate sobre a concepção construtivista do conhecimento com os professores da rede municipal, principalmente os da 1^a e 2^a séries, como aponta Krug (2006).

O objetivo, no período de 1989-1992, foi a implementação de uma proposta baseada em concepções construtivistas – uma tendência inovadora – que, em Porto Alegre, vincula as teorias de Jean Piaget, Paulo Freire, Emilia Ferreiro e da própria secretaria da Smed Esther Pillar Grossi. No entendimento da Smed, a proposta responderia perfeitamente à alfabetização de crianças das classes populares. Nela, o aluno é o próprio sujeito de sua aprendizagem, construindo conhecimentos a partir de suas experiências. (Cenpec, n.d.33-34 *apud* KRUG, 2006, p.92).

A segunda gestão direcionou suas ações para além da concepção construtivista de conhecimento, buscou a democratização social da escola e a dimensão de políticas públicas para o município. Foi nesta gestão que se iniciou a construção do projeto político-pedagógico da Escola Cidadã, no Município de Porto Alegre.

Como pontua Krug (2006), o Projeto Escola Cidadã expressou o desejo de todos os segmentos que compõem a escola pública com uma intencionalidade política muito clara:

O grande desafio para todos nós, homens e mulheres que ainda sonhamos com um mundo melhor, é a construção, no Brasil, de uma sociedade democrática. Isto é tanto mais difícil em função do quadro de miséria e de degradação da cidadania. Portanto, como parte do processo de construção da democracia, está a luta pela superação da miséria, da concentração da

riqueza, das desigualdades sociais pela construção coletiva de um novo projeto para o país. Nesta perspectiva, instrumentos-chaves são a democratização do Estado e a auto-organização da sociedade. (Pilla, 1996, n.p.*apud* Krug 2006, p.93).

Para a desprivatização do Estado e para a auto-organização das escolas, o Projeto Gestão Democrática propôs quatro ações: reestruturação da Secretaria Municipal de Educação; eleição dos diretores e vice-diretores; criação dos Conselhos de Escolas e a criação da Constituinte Escolar.

Para a melhoria da qualidade social da educação, o Projeto Escola Cidadã propôs a implantação dos Ciclos de Formação, como uma nova concepção de escola para o Ensino Fundamental, entendendo a aprendizagem como um direito da cidadania. (Krug, 2006).

1.3.2.4.2 Organização dos Agrupamentos.

Na Rede Municipal de Curitiba, os Ciclos de Aprendizagem foram organizados da seguinte forma:

- **Ciclo I:** em três anos para crianças de 6, 7 e 8 anos, nas escolas com oferta de matrículas para crianças de 6 anos, ou, em dois anos, para crianças de 7 e 8 anos, sendo a etapa inicial com alunos de 6 anos, a primeira etapa com alunos de 7 anos, a segunda etapa com alunos de 8 anos.

- **Ciclo II:** crianças de 9 e 10 anos.

As quatro séries finais do Ensino Fundamental eram de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, rede ainda não ciclada, organizada na forma seriada.

A rede municipal de ensino de Blumenau (SC), com base nos princípios e nos eixos da proposta da Escola sem Fronteiras, propôs como uma das ações para o Ensino Fundamental, em 1997, a organização escolar em Ciclos de Formação Humana, a saber: Primeiro Ciclo: Ciclo da Infância (crianças de 6, 7 e 8 anos), Segundo Ciclo: Ciclo da Pré-Adolescência (pré-adolescentes de 9, 10 e 11 anos), Terceiro Ciclo: Ciclo da Adolescência (adolescentes de 12, 13 e 14 anos).

Com a mesma estrutura de agrupamentos os Ciclos de Formação, no município de Porto Alegre, reorganizou todo o Ensino Fundamental, que passou a ser em nove anos e em três ciclos, de acordo com as fases de desenvolvimento humano: - infância de 6 a 8 anos; - pré-adolescência de 9 a 11 anos; - adolescência de 12 a 14 anos. Este processo ocorreu, a partir de 1995, de forma gradativa, após aprovação do processo

pelos quatro segmentos da escola (pais, alunos, professores e funcionários), expandindo-se para toda a rede. (Fetzner, 2007).

1.3.2.4.3 Organização dos tempos e espaços escolares.

Hoça (2007), ao analisar, em sua dissertação de mestrado, a implantação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Curitiba verifica os elementos tempo/espaço na prática pedagógica em função da diversidade no processo de aprendizagem dos alunos do Ciclo I. Sobre essa questão pontua que as escolas construíram Planos de Ação, a partir de uma análise do rendimento escolar, com foco no índice de evasão e repetência, explicitando nos planos as reais necessidades e possibilidades da escola para a implantação dos ciclos. Estabeleceram metas e ações para o ano letivo e solicitaram, no documento encaminhado para a Secretaria, resultado das discussões na elaboração do Plano de Ação, a devida formação para os profissionais.

Em atendimento ao proposto, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba organizou seminários com profissionais de outros municípios, com experiência na organização dos ciclos, palestras com professores das Universidades e ciclos de estudos com professores e equipe da Secretaria.

Carceri (2003) observa que a implantação dos Ciclos de Aprendizagem, na Rede Municipal de Curitiba, objetivou mudanças na prática pedagógica tradicional da escola, oportunizando a flexibilização da organização do tempo escolar, considerando os ritmos de aprendizagem e as diferenças de caráter individual e cultural dos alunos.

Numa concepção diferenciada dos Ciclos de Aprendizagem da Rede Municipal de Curitiba, Costa (2004) ressalta que os Ciclos de Formação Humana, implantados na Rede Municipal em Blumenau, fundamentaram-se na concepção de desenvolvimento humano, nos tempos/idades da vida, na temporalidade humana, com a mesma proposição da Escola Plural no Município de Belo Horizonte, enfatizando a argumentação que Andrade (2002, p.49) desenvolve em sua pesquisa.

A construção humana é o eixo central do trabalho escolar por Ciclos de Formação. Em decorrência, os tempos e os espaços, os conhecimentos, a avaliação, o planejamento das intencionalidades pedagógicas, a relação entre educador/a e educando/a são ressignificados. A organização dos Ciclos de Formação parte do princípio de que os processos que estruturam a escola precisam contribuir com o aprendizado e a formação na especificidade das

temporalidades humanas, ou seja, nos ciclos da vida, Os/as educandos/as e educadores/as são entendidos como sujeitos que se constituem de experiências sociais e culturais vivenciadas em múltiplos espaços e em permanente formação e transformação. A concepção de ser humano, na organização por Ciclos de Formação, compreende o sujeito como ser histórico, social e cultural, como ser acabado, inconcluso, em permanente transformação. (COSTA, 2004, p.74).

A organização do tempo e do espaço foi entendida como uma forma de superação das práticas, anacrônicas e descontextualizadas, enraizadas no cotidiano escolar. A organização das turmas de educandos assumiu um novo formato com: formação de agrupamentos variados, propiciando a interação dos educandos, por faixa etária, com definição dos objetivos, das necessidades, das formas, periodicidade dos agrupamentos pelos professores responsáveis por aquele ciclo.

Com a mesma proposição dos Ciclos de Formação implantados na Rede Municipal de Blumenau, os Ciclos de Formação, implantados no município de Porto Alegre, objetivaram a flexibilização do tempo e do espaço escolar, com uma progressão diferenciada, sendo que, ao final de cada ano do ciclo, a criança ou o pré-adolescente progredia por uma das seguintes formas:

- Progressão Simples: forma de progressão em que a criança que não apresentasse dificuldades, durante o ano letivo, avançava para o ano seguinte;
- Progressão com Plano Didático de Apoio: com dificuldades específicas apresentadas, o aluno progrediria para o ano seguinte, com um plano de atividades extras, oportunizadas pela escola para sanar as defasagens na aprendizagem;
- Progressão com Avaliação Especializada: forma de progressão que inclui atendimentos especializados, para o trabalhar com as dificuldades de ensino-aprendizagem dos alunos, inclusive fora da escola. (KRUG, 2006).

A questão da progressão do aluno, dentro de cada ciclo, teve, como premissa básica, o pensamento de que todos os alunos são capazes de aprender, de acordo com seu ritmo de aprendizagem. Os ciclos de formação romperam com a crença de que todos aprendem a mesma coisa, do mesmo jeito, e, ao mesmo tempo.

Respeitar o ritmo de cada aluno não significava abandonar o aluno a seu próprio ritmo, e, sim, possibilitar mais tempo de permanência do aluno na escola para estudo, com atendimento específico às suas necessidades e com atividades diferenciadas

1.3.2.4.4 Fundamentação teórica do currículo.

A reorganização curricular na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, seguiu as Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº04/98).

Segundo Knoblauch (2004), a proposta da Rede Municipal de Curitiba consolida-se como um *currículo em rede*, porque possibilita o processo de aquisição do conhecimento e, entende a progressão continuada na escolaridade como um direito de todo aluno.

Para o desenvolvimento do projeto curricular, nas escolas da Rede Municipal de Curitiba, as salas de aulas foram organizadas como salas-ambiente. Cada sala foi destinada a uma área do conhecimento e organizada com materiais disponíveis na escola. Organizou-se um rodízio de professores e alunos por entre as salas. Cada professor tinha a responsabilidade por uma área de conhecimento.

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba propôs como eixo norteador das diretrizes curriculares a Educação para o desenvolvimento sustentável, foco orientador da relação escola/comunidade. Nesse projeto, a Secretaria limitou a discussão com a comunidade local apenas aos problemas relacionados com a temática do meio ambiente.

A interdisciplinaridade foi trabalhada por todas as disciplinas, por meio da educação pela filosofia, uma vez que a proposta estabelecia a filosofia como uma estratégia metodológica.

Gabardo (2007) ao investigar a prática pedagógica de quatro professoras alfabetizadoras do ciclo I, numa escola da Rede Municipal de Curitiba, utilizou-se para análise as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, publicadas em 2006, e o referencial teórico, que se fundamentava nos princípios do Ensino para a Compreensão.

Nesse sentido, o autor esclarece que

As diretrizes curriculares (2006, v.1, p.39) apontam a urgência de incentivar os estudantes a desenvolverem processos de “investigação lógica, histórica, cultural, estética, científica, e moral”. Depende de uma organização coletiva que seja capaz de explorar e imprimir à aprendizagem um significado e, também um aperfeiçoamento de habilidades cognitivas, como investigação, raciocínio, formação de conceitos e tradução. (GABARDO, 2007, p.88).

Para o desenvolvimento de habilidades cognitivas em sala de aula, o professor deveria estar atento à escolha de temas ou conteúdos desafiadores, sempre de interesse

dos alunos. Segundo a proposta, a sociedade contemporânea exige compreensão de um novo paradigma de ensino: o do pensamento complexo que se desenvolve por práticas didáticas que associem reflexão e ação.

No processo de ensino-aprendizagem, a associação entre a reflexão e a ação se dá através do diálogo. É, a partir do diálogo entre professor e aluno, que se busca a superação do senso comum por meio de uma reflexão efetiva, rigorosa e conjunta. *O propósito do pensar filosófico entre docente e estudantes tem essa dimensão crítica, busca fomentar as situações de diálogo e nelas aperfeiçoar, corrigir e modificar pensamentos.* (GABARDO, 2007, p.89).

Gabardo (2007, p.89) assinala que *para Morin (2000, p.207) o pensamento complexo é aquele capaz de reunir, de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto.*

No pensamento complexo, toda ação humana é contraditória. Nesse sentido, o conhecimento é entendido como a reconstrução de uma cultura, num determinado tempo.

Gabardo (2007, p.90) sintetiza os referenciais curriculares básicos em conteúdos, objetivos e critérios que subsidiaram a organização em Ciclos de Aprendizagem, na Rede Municipal de Curitiba. As áreas de conhecimento deveriam ser trabalhadas integralmente, de modo a garantir o desenvolvimento e a aprendizagem significativa dos alunos para toda a vida.

Aponta a presença, no documento, de alguns conceitos-chave que fundamentavam a proposta, sendo estes: compreensão, conhecimento e pensamento complexo, aprendizagem significativa, formulação de questões, de problemas e respostas, investigação e explicação, temas e conteúdos desafiadores e articulados entre si, que interessam aos estudantes, participação e reflexão das equipes da escola.

Pontua também que o currículo tem as seguintes metas qualitativas para o Ensino Fundamental, em toda a Rede Municipal de Ensino de Curitiba: a metacognição, a complexidade, as habilidades, as competências, aprimoramento e a busca pela transformação de atitudes e valores tanto individuais quanto coletivos dos alunos.

Com fundamentos e pressupostos diferenciados da Rede Municipal de Curitiba, Costa (2004) observa que os Ciclos de Formação implantados pela proposta da Escola sem Fronteiras fundamentam-se na perspectiva histórico-dialética, compreendendo o ser humano como um sujeito social responsável pela construção de sua própria história, sendo, no mundo, um sujeito inconcluso, em processo de formação permanente.

A proposta pedagógica dos Ciclos de Formação, na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, buscava aproximar as características sócio-culturais dos educandos com o conhecimento científico, uma proposta que não dicotomizava a relação teoria/prática, ensino/aprendizagem, consciência/mundo.

Propunha a problematização da prática pedagógica como forma para superá-la, e a teoria/prática se construíam na ação-reflexão-ação, ou seja, na reflexão crítica sobre a prática.

Costa (2004) pontua que a organização curricular dos Ciclos de Formação na proposta da Escola sem Fronteiras, implantada no município de Blumenau, estruturou-se a partir do estudo do pensamento e da obra de Paulo Freire.

Os Ciclos de Formação implantados na Rede Municipal de Porto Alegre fundamentaram-se no referencial teórico de Vygotsky e de Wallon, com finalidade de compreender e potencializar o processo de desenvolvimento e de aprendizagem de todos os alunos.

Os Ciclos de Formação, na Rede Municipal de Porto Alegre, visavam fortalecer o trabalho coletivo na escola, uma vez que os professores trabalhavam por coletivos de ciclos, sendo que a responsabilidade da aprendizagem dos alunos recaía sobre o grupo de professores daquele ciclo e não mais individualmente, quando cada professor era responsável por uma turma e pelo desempenho de seus alunos. (Krug, 2006).

Quanto ao conhecimento e ao currículo escolar houve uma aproximação da dimensão sócio-cultural do aluno e da comunidade com a dimensão da aprendizagem na escola, ou seja, do conhecimento formal com o conhecimento informal, valorizando-se o conhecimento e o entendimento de mundo trazido pelas crianças e jovens para a escola.

Krug (2006) evidencia a concepção de currículo apresentada no Caderno Pedagógico nº 09, da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre:

O currículo é uma prática, é expressão da função socializadora e cultural de uma instituição no conjunto de atividades, mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada. Os instrumentos cognitivos de natureza simbólica, seus usos e os processos psicológicos superiores formam parte desta experiência. (Smed, 1996 *apud* KRUG, 2006, p.56).

O currículo, na proposta da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, teve uma dimensão ampla, foi entendido como uma prática, com função socializadora e

cultural, pois revelou o compromisso com os sujeitos, com a história e não apenas reduzido a um conjunto de conteúdos.

Com essa compreensão ampla de currículo, a organização dos conteúdos foi elaborada, a partir de um planejamento numa dimensão dialética, por meio da proposição de um conhecimento desvelador, transformador da realidade, construído pelos envolvidos no processo, com base em uma pesquisa sócio-antropológica realizada em cada escola e com a comunidade, como descreve Krug,

O conteúdo escolar é organizado a partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade, onde são buscadas questões-problemas reveladoras da contradição entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade. A partir dessa pesquisa, reúnem-se representantes discentes e da comunidade para discutir com as professoras e professores o eixo central dos conhecimentos a serem trabalhados na escola. (2006, p.1).

Essa forma de organização do conteúdo escolar se deu inicialmente, na Escola Municipal Monte Cristo, organizada sob a coordenação do professor Silvio Rocha, e foi denominada por Complexo Temático. As referências teóricas para o planejamento de ensino por “Complexos” foram Pistrak e Paulo Freire, sobretudo a proposta de “tema gerador”.

A construção dos “Complexos” foi marcada pelo método dialético de leitura da realidade, segundo Pistrak.

- 1- A escolha do objeto do Complexo (tema do complexo) deve ser revelador de relações fundamentais entre complexos sucessivos, comprovando a relação entre todos os fenômenos.
- 2- A forma de estudar cada tema do complexo deve ser desveladora da realidade atual do ponto de vista Marxista.
- 3- A organização do ensino, segundo o sistema de complexos, dá à função educacional a necessidade de entendimento da realidade e do mundo do trabalho, transformando toda a educação pública.
- 4- A organização do trabalho das crianças pelo estudo dos temas, segundo o sistema dos complexos, faz parte da possibilidade de compreensão das mesmas sobre a realidade circundante. (KRUG, 2006, p.58).

A questão do tema gerador, entendida na rede como contribuição de Paulo Freire, relaciona-se à *significação do tema para o grupo de trabalho, a criticidade dos temas a serem estudados e a necessidade de que os mesmos sejam problematizadores à realidade*. (KRUG, 2006, p.59).

Ainda, segundo Krug (2006), a construção dos complexos temáticos utilizou-se, além das contribuições teóricas de Pistrak e Freire, da discussão sobre *conceitos* elaborada por Silvio Rocha.

A partir de um fenômeno eleito para estudo, as diferentes áreas indicam um campo conceitual, “um conjunto de conceitos que se dispõe à maneira de uma teia, trama intencional, na qual estão integradas idéias que organizam as aprendizagens escolares”. (p.59).

A elaboração do Complexo Temático inicia-se, portanto, pela pesquisa sócio-antropológica para o reconhecimento, pela escola, das questões sociais e culturais arraigadas na comunidade.

1.3.2.4.5 Práticas Avaliativas e Registros.

A avaliação da aprendizagem foi o ponto central da proposta dos Ciclos de Aprendizagem, nas escolas da Rede Municipal de Curitiba, pois a avaliação é essencial para redimensionar as ações do professor, visando sempre ao sucesso do aluno e entendendo a aprendizagem sempre dentro de um processo *continuum*, sem rupturas.

Carcereri (2003) observa que:

A progressão continuada permite a permanência do aluno na escola e a possibilidade do mesmo receber atendimento de acordo com suas necessidades. Porém, é importante que a escola e sistemas de ensino apresentem estrutura para atendê-lo frente a possibilidade real de ressignificação da avaliação numa perspectiva formativa (p.13).

A prática avaliativa foi proposta por meio de uma avaliação diagnóstica e, ao longo do processo, pela avaliação formativa, com registro do parecer descriptivo do processo de aprendizagem. O aluno poderia ser retildo, ao final de cada ciclo. Após análise, era encaminhado parecer pela equipe da escola para a equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo parecer final, manifestando a retenção ou progressão do aluno.

Hoça (2007) evidencia, em seu estudo, que a não retenção incomodava os docentes, pois a divisão por etapas, propostas pelos ciclos, contribuiu para que tivessem a visão das crianças, somente naquele ano letivo, não havendo uma compreensão da progressão contínua. Não se observou uma valorização do trabalho de mediação que as crianças realizavam no processo de interação com o objeto de conhecimento. Também não se percebeu a riqueza de se trabalhar numa organização diferenciada dos agrupamentos, na sala de aula, e, com as múltiplas linguagens.

Costa (2004) observa que a prática avaliativa, na proposta dos Ciclos de Formação, na rede municipal de Blumenau, instituiu-se por meio de uma avaliação diagnóstica e formativa, com extinção da nota, sendo realizada a partir da observação

dos avanços e dificuldades dos educandos, no processo ensino-aprendizagem, de forma descriptiva.

No campo do currículo em Ciclos de Formação, a prática avaliativa foi sempre uma questão central. A avaliação foi concebida pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre de forma processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa, com o objetivo de redimensionar a prática pedagógica do processo de ensino-aprendizagem (Krug, 2006).

Como instrumento de registro, foi elaborado pela escola um dossiê de cada aluno, incluindo os trabalhos desenvolvidos cotidianamente, a autoavaliação realizada pelos alunos, individual e da turma, relatório do professor e avaliação da família. (Krug, 2006).

1.3.2.4.6 Organização do Trabalho Coletivo e Formação de Educadores.

Carcereri (2003), ao pesquisar, em sua dissertação de mestrado, a formação pedagógica do professor frente à organização do Ensino Fundamental em ciclos, numa escola da Rede Municipal de Curitiba, observou que romper com a cultura seriada implicava em considerar o tempo, de que o professor precisava para tornar-se sujeito da mudança e em assegurar condições efetivas de trabalho na escola, a serem providenciadas pelo sistema de ensino e pela sociedade.

Observou que os ciclos foram implantados numa perspectiva de aprendizagem, cuja proposta estava vinculada às políticas educacionais neoliberais gerenciadas por organismos internacionais e pelo Banco Mundial iniciada com as diretrizes da Conferência Internacional de Educação para Todos, (Tailândia, 1990). Apontou uma semelhança conceitual da proposta com o estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Costa (2004) pesquisou, em sua dissertação de mestrado, a participação das/os professoras/res, do Ensino Fundamental, no processo de implantação da Escola sem Fronteiras, utilizando-se de duas ações da Secretaria como foco para análise: o Colegiado Consultivo e a Formação Permanente dos docentes.

Observou que o Colegiado Consultivo surgiu de uma demanda levantada no Seminário “Educação para todos: Construindo um Projeto de Educação Popular”. Foi criado em 1997, a partir de várias reuniões realizadas pela Secretaria com professores da rede municipal, sindicato, associação de pais e professores.

O Colegiado Consultivo teve por objetivo viabilizar uma maior participação na construção e nas decisões da política pública educacional da rede municipal e contribuir para a formação política dos sujeitos para a vida democrática, na sociedade e no processo de democratização da educação.

Segundo Costa (2004) a vigência do Colegiado Consultivo se estendeu de março de 1997 a meados de 1998, sendo nele debatidas várias questões, como: plano de carreira, problematização e reelaboração do regimento interno das escolas com a intencionalidade de alterar o desenho da estrutura escolar.

Com a ampliação da discussão com os professores da rede sobre a nova proposta de reorganização dos tempos e espaços escolares e, do desenho curricular em Ciclos de Formação Humana, perdeu-se o sentido de limitar o debate sobre a política educacional a um grupo restrito.

A criação do Colegiado Consultivo foi uma forma de iniciar a participação docente no processo e expressão da ampliação e de uma maior visibilidade da participação de todos os professores na rede. Assim, pode-se afirmar que se instala na rede uma grande discussão sobre o processo de implantação dos Ciclos de Formação Humana.

Competia a cada escola o debate e a opção coletiva de alterar a estrutura escolar seriada para a organização da escola em Ciclos de Formação.

No ano de 1997, a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau organizou um intenso trabalho de debates e problematizações para a implantação dos Ciclos de Formação. Além da iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, as próprias escolas organizaram grupos de estudos para a compreensão e discussão sobre a proposta.

No final do mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau preparou um encontro dos professores com o assessor da proposta, Prof. Miguel Arroyo, para problematizações, questionamentos, dúvidas, confronto de idéias. Das 35 escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Blumenau, 27 optaram pela implantação dos ciclos, no ano de 1998.

Outro foco de análise da dissertação de mestrado de Costa (2004) foi o processo de formação permanente. Para a participação dos professores no processo de definição e implantação da proposta dos ciclos, a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau estabeleceu um processo de formação em serviço. Foram incluídos no calendário escolar, encontros mensais, - o dia de estudo -, na Escola de Formação Permanente

Paulo Freire, destinados a estudos para a implantação da proposta. Isso representou um aumento de 20% na jornada de trabalho semanal, com remuneração, destinado ao estudo e planejamento coletivo das propostas pedagógicas.

Os encontros mensais, ocorridos na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, no período de 1998 a 2000, propiciaram o debate, a reflexão crítica, o estudo, a retomada, o pensar e o fazer coletivo. Os encontros de formação foram substituídos, em 2001, por Grupos de Estudos de Formação Continuada que tinham por objetivo discutirem temáticas específicas, porém, com número limitado de vagas.

Costa (2004) avaliou que tal modificação nos momentos de formação permanente descaracterizou e inviabilizou a proposta inicial que incentivava a possibilidade de participação dos professores na elaboração e acompanhamento da proposta da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. *A extinção de alguns instrumentos de participação e a criação de outros provoca uma certa desmobilização e descontentamento entre as/os professoras/es. (p.126).*

Segundo a pesquisadora, também, na segunda gestão do governo popular (2000 a 2004), houve uma mudança de postura nas ações da Secretaria, ocorrendo *um recuo no processo de constituição de relações, de práticas democráticas (p.126).*

Quanto ao trabalho coletivo, a autora observa que a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau possibilitou efetiva participação dos professores na elaboração coletiva dos referenciais curriculares, das diretrizes pedagógicas, contribuindo com o processo de democratização das relações sociais e construção da autonomia dos sujeitos.

Destaca também a possibilidade de cada escola efetivar o planejamento coletivo das ações que serão desenvolvidas na escola, trazendo para o foco das discussões a prática para ser analisa, refletida e redimensionada.

Por sua vez, a proposta dos Ciclos de Formação implantados pelo Projeto da Escola Cidadã, no Município de Porto Alegre, objetivou o fortalecimento do trabalho coletivo dos educadores dentro dos ciclos, o planejamento coletivo, integrado e participativo, considerando a permanente necessidade de avanços no processo de aprendizagem dos educandos. Os professores formavam coletivos por ciclos, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem do aluno é compartilhada por um grupo de docentes e não por um professor, individualmente.

Para os alunos com dificuldades e defasagem na aprendizagem, a escola oferecia professores itinerantes para que atendessem aos alunos, juntamente com a professora

referenciada à turma, e os Laboratórios de Aprendizagem para as crianças com dificuldades, no contraturno das aulas. (Krug, 2006).

Quanto à formação de professores, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre destinou 25% da carga horária semanal do professor para a formação, por meio de encontros regionais, cursos, oficinas, seminários nacionais e internacionais. A formação de professores fundamentava-se na metodologia da ação-reflexão-ação, para problematização e mudança na prática.

Além da formação oferecida para todos os educadores, em especial, os educadores das turmas de progressão tiveram uma formação específica, com assessoria diferenciada, com o objetivo de contemplar necessidades da prática pedagógica.

1.3.2.4.7 Dificuldades apontadas na implantação da proposta.

Knoblauch (2004, p.62) destacou a manifestação de duas escolas do Município de Curitiba na mídia para o retorno ao sistema seriado, apontando como justificativa o índice de insucesso dos alunos com a proposta. Evidenciaram-se problemas na implantação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Curitiba pela falta de recursos da Secretaria, falta de professores, imposição da proposta pela Secretaria, sem a devida discussão com os profissionais da rede e ausência de formação crítica para os educadores.

Costa (2004) apontou, a partir da análise das entrevistas realizadas com as professores da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, uma dificuldade na questão do tempo para a implantação dos ciclos, pois alguns professores questionaram o curto espaço de tempo, ano de 1997, para conhecimento, discussão, análise, decisão e implantação da proposta, em 1998.

Observou, também, que houve dificuldade dos professores na implantação da proposta dos Ciclos de Formação, na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, nos momentos de participação e de decisões coletivas, dada a cultura da submissão enraizada na prática da escola tradicional. E, consequentemente dificuldade em romper com práticas pedagógicas avaliativas enraizadas pelo regime seriado.

A mudança na estratégia da formação permanente dos educadores, na 2ª gestão, em 2001, segundo a autora, descaracterizou e inviabilizou a proposta inicial dos Ciclos de Formação que incentivava a possibilidade de participação dos professores na

elaboração e acompanhamento da proposta da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, a partir dos momentos de formação.

Na rede municipal de Porto Alegre, pode-se constatar, a partir da pesquisa de Krug (2006), algumas dificuldades no processo de implantação dos Ciclos de Formação:

- ruptura com a lógica seriada;
- ruptura com a crença dos professores que as crianças não aprendem ao serem reunidas por idade, e de que a melhor forma de agrupamento é de crianças com o mesmo conhecimento adquirido;
- ruptura com a perspectiva homogeneizadora do espaço escolar;
- ruptura com a prática da avaliação tradicional;
- descontinuidade das administrações e ruptura com os projetos implantados anteriormente.

A terceira gestão, na cidade de Porto Alegre, por um contexto interno do partido, substituiu a coordenação do Projeto Escola Cidadã e cerca de 70 pessoas deixaram a Secretaria. O Projeto Escola Cidadão foi substituído pela Cidade Educadora, tomando rumos diferentes do proposto, ao longo das duas administrações anteriores. (Krug, 2006, p.114).

1.3.2.4.8 Avanços na Proposta.

As pesquisas pontuam que, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a proposta possibilitou a elaboração do projeto pedagógico de cada escola, reduziu o número de alunos por turmas, e, em algumas escolas, foram evidenciadas mudanças na cultura da escola, quanto à flexibilização do tempo escolar para o atendimento ao ritmo de aprendizagem do aluno.

Costa (2004) destacou que a implantação da proposta da Escola sem Fronteiras e dos Ciclos de Formação Humana imprimiram uma nova dinâmica na estrutura das escolas da Rede Municipal de Ensino em Blumenau, em relação à participação dos professores no processo de implantação da proposta e na possibilidade de ruptura e mudança na prática pedagógica, nos tempos e espaços escolares.

A autora pontua ainda algumas ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau que favoreceram a implantação da proposta:

- implantação gradativa dos ciclos de formação de acordo com a opção coletiva de cada escola;
- criação do Colegiado Consultivo;
- participação ativa dos sujeitos na elaboração, na implementação e na avaliação da política educacional;
- participação ativa dos sujeitos na construção dos referenciais e diretrizes curriculares;
- busca da superação de atitudes submissas, a partir do diálogo e da construção da autonomia dos sujeitos;
- construção de um processo de formação permanente;
- fortalecimento do trabalho coletivo na escola;
- proposta de re-elaboração do regimento interno das escolas;
- espaços de formação, incluídos no calendário escolar, programados por debates, encontros mensais, dias de estudo e planejamento coletivo;
- horário de estudo remunerado e incorporado à jornada de trabalho;
- democratização das relações no espaço escolar;
- construção permanente da proposta;
- criação da Escola de Formação Permanente Paulo Freire (1997 a 2001);
- elaboração da pauta para os encontros mensais de formação pelo próprio grupo participante, na Escola de Formação Permanente Paulo Freire.

Segundo (Krug, 2006) os Ciclos de Formação constituíram uma ação da proposta político-pedagógica da Escola Cidadã, no município de Porto Alegre. Os Ciclos de Formação objetivaram a construção de uma nova concepção de escola para o Ensino Fundamental, sendo o processo ensino-aprendizagem compreendido como um direito social.

A autora pontua como avanços da proposta: - a organização do ensino por complexos temáticos, como forma de garantir a articulação do conhecimento formal com o conhecimento não formal, relacionando conceitos cotidianos com conceitos científicos; - desenvolvimento de um trabalho, considerando as diferenças entre os alunos; - atendimento diferenciado para alunos, nas Salas de Integração e Recursos nos Laboratórios de Aprendizagem; - democratização da gestão com incentivo à

participação; - desprivatização da escola pública, fortalecendo os espaços de decisões, dentre eles, o Orçamento Participativo.

1.3.2.5 Região Sudeste.

No levantamento bibliográfico, foi localizada uma tese de doutorado que investigou a organização dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (RJ), Fetzner⁴⁴ (2007). Além disso, foram localizadas duas dissertações de mestrado, David⁴⁵ (2003) e Kaneko⁴⁶ (2008), e uma tese de doutorado Fernandes⁴⁷ (2003) que investigaram a organização dos Ciclos de Aprendizagem, na Rede Municipal de Ensino de Niterói (RJ).

Para o estudo dos Ciclos de Aprendizagem, na Rede de Ensino no Município de São Gonçalo (RJ), foi localizada a dissertação de mestrado de Santos⁴⁸ (2007).

No levantamento bibliográfico, no período de 2003 a 2008, foram localizadas três dissertações de mestrado Gomes (2003)⁴⁹, Fardin (2003)⁵⁰, Murta (2004)⁵¹, estudos

⁴⁴ Em sua tese de doutorado, intitulada *Falas docentes sobre a não aprendizagem escolar nos ciclos*, Fetzner (2007) apresenta como objeto de estudo as falas de professores sobre a não-aprendizagem como, decorrência da organização escolar em ciclos. Realizou sua pesquisa em três escolas, uma em cada município, envolvendo três Redes Municipais de Ensino: a de Porto Alegre, a do Rio de Janeiro, e um município da Baixada Fluminense, não identificado, por solicitação da própria Secretaria.

⁴⁵ David (2003), em sua dissertação de mestrado, investigou o processo de implementação dos ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói, no plano da proposta oficial e no plano das práticas concretas das professoras, nas escolas, a partir da proposta. A pesquisa foi realizada em oito escolas da rede, com aplicação de questionários a 84 professores, realização de 10 entrevistas exploratórias e acompanhamento da prática pedagógica, em seis salas de aula.

⁴⁶ Em sua dissertação de mestrado, Kaneko (2008) focou a investigação de sua pesquisa no entendimento sobre a visão dos professores de como alcançar o sucesso escolar, discutindo a proposta dos ciclos, numa escola pública da rede municipal de Niterói/RJ, no 1º segmento do Ensino Fundamental – 1º e 2º ciclos, no período de 2004 a 2008. Nessa perspectiva, pesquisou como a reorganização do tempo e do espaço escolar pode contribuir ou não para o sucesso escolar.

⁴⁷ Fernandes (2003) desenvolveu sua tese de doutorado, a partir da análise documental, revisão de literatura, análise dos questionários contextuais dos professores com resultados do SAEB 2001 e trabalho de campo, realizado a partir de observações, entrevistas e aplicação de questionário, em uma unidade escolar da rede municipal de ensino de Niterói/RJ.

⁴⁸ Santos (2007) desenvolveu sua pesquisa de mestrado em 4 escolas da rede municipal de São Gonçalo/RJ, com o objetivo de investigar a organização da escola em ciclos, no município de São Gonçalo e focar a formação dos professores para o trabalho com a organização dos ciclos, frente a esta diferente forma de conceber a organização do espaço/tempo escolar.

⁴⁹ Gomes (2003) analisou, em sua dissertação de mestrado, a prática da avaliação formativa implantada pelos professores do 3º Ciclo de Formação do Ensino Fundamental, em duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte.

⁵⁰ Fardin (2003) analisou, em sua dissertação de mestrado, o trabalho docente nos Ciclos de Formação da Escola Plural, em duas escolas de ensino fundamental na Rede Municipal de Belo Horizonte.

⁵¹ Murta (2004) analisou, em sua dissertação de mestrado, a relação entre as práticas de leitura desenvolvidas nas salas de aula de escolas na Rede Municipal de Belo Horizonte e o resultado na avaliação externa em Língua Portuguesa.

estes que focalizaram seus objetos de pesquisa nos Ciclos de Formação, da Escola Plural, no município de Belo Horizonte (MG).

Para o estudo dos Ciclos de Aprendizagem na Escola Popular e Democrática, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, foram utilizadas uma tese de doutorado, Camargo⁵² (1997) e três dissertações de mestrado Borges⁵³, (2000), Alavarse⁵⁴ (2002), Aguiar⁵⁵ (2005).

1.3.2.5.1 Principais Características da Organização Curricular em Ciclos.

A Rede Municipal do Rio de Janeiro implantou o primeiro Ciclo de Formação, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a partir do ano 2000, e de forma gradativa, em toda a rede de ensino.

A proposta da Rede Municipal do Rio de Janeiro apresentou a possibilidade de romper com a fragmentação e a descontinuidade da seriação no processo de ensino-aprendizagem, flexibilizando o tempo da alfabetização.

Já, na Rede Municipal de Educação de Niterói, em 1998, com a mudança de gestão, a Secretaria Municipal de Educação iniciou uma nova proposta político-pedagógica, debatendo seus fundamentos com os docentes das escolas, para, em 1999, publicar o documento da proposta intitulada: *Construindo a Escola do Nossa Tempo*. Segundo Fernandes (2003, p.148), conforme o documento, a *Escola do Nossa Tempo* pretende atender às características e às necessidades da escola para o Século XXI.

A proposta da Secretaria Municipal de Educação de Niterói expressava seu compromisso político-educacional com o processo de democratização e de formação de alunos participantes da vida, em nosso país. Tendo esse compromisso, o conhecimento a

⁵² Camargo (1997) pesquisou, em sua tese de doutorado, intitulada *Gestão Democrática e Nova Qualidade de Ensino: o Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989 a 1992)*, a gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período de 1989 a 1992, tendo como objetivos principais apresentar, discutir e analisar pressupostos e condicionantes presentes nos princípios de gestão democrática e de qualidade do ensino.

⁵³ Borges analisou, em sua dissertação de mestrado, a estrutura curricular em ciclos implantada pela Secretaria Municipal de Educação em São Paulo. Tal estudo resultou no livro: *Curriculum Democrático: resistências e possibilidades*, livro este utilizado nessa pesquisa para o estudo dos ciclos na rede municipal de São Paulo.

⁵⁴ Alavarse (2002), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Ciclos: a escola em (como) questão*, pesquisou os pressupostos, fundamentos, condições, implicações, enfim as concepções de organização do Ensino Fundamental em ciclos.

⁵⁵ Aguiar (2005), desenvolveu a pesquisa de mestrado, intitulada *Uma escola em ciclos: a obra em construção*, numa escola pública municipal de São Paulo, analisando a trajetória dos ciclos de aprendizagem na rede municipal, desde sua implantação em 1989 até 2004, e a prática pedagógica cotidiana de uma escola pública municipal, no período de 2003 e 2004.

ser trabalhado na escola deveria considerar os avanços tecnológicos, o domínio da informação e da tecnologia da informação. (Fernandes, 2003).

Sobre a proposta, Fernandes afirma que:

(...) Apresenta o trabalho por blocos de conteúdos, numa inter-relação entre os mesmos, a partir de um trabalho integrado por conceitos interdisciplinares, tendo como eixo as linguagens, como proposto nos PCN. A proposta pedagógica de 1999 apresenta um quadro de objetivos, conteúdos, conceitos e competências para cada disciplina e cada ciclo de escolaridade. (2003, p.149).

Além disso, Fernandes (2003) observa nos documentos da Secretaria que o município de Niterói foi eleito em primeiro lugar, em pesquisa realizada pela ONU, como referência, no item Educação, no Brasil. Observa também que os documentos expressam que

(...) as escolas públicas de Niterói ainda não conseguiram superar os problemas básicos da educação brasileira como a evasão, a repetência ou não apropriação dos conhecimentos básicos escolares por parte significativa dos alunos (p.150).

Fernandes (2003) analisa que, a partir da justificativa da necessidade de superação dos problemas básicos, a Secretaria implementou a proposta político pedagógica, em 1999, e propôs uma nova estrutura, organizando o Ensino Fundamental em ciclos, com o objetivo de garantir a aprendizagem dos alunos e oferecer maior oportunidade de apropriação do saber escolar.

A autora destaca que, no documento da Secretaria Municipal de Educação de Niterói, a justificativa para a implantação dos ciclos estava relacionada diretamente com a distorção conhecimento-série, uma vez que o processo vivido anteriormente, pela rede tinha equacionado o problema da idade-série.

Na Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo (RJ), os ciclos foram instituídos em 1999, pela Portaria da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) nº 001/99, que dispôs sobre as normas gerais de ensino da rede escolar do município de São Gonçalo e estabeleceu outras providências. Além disso, a referida portaria instituiu oficialmente o Ensino Fundamental de nove anos, com o início da escolaridade, a partir de seis anos de idade. (Santos, 2007).

A SEMEC, na primeira semana de fevereiro de 1999, realizou uma formação continuada direcionada a todos os professores e equipes pedagógicas das escolas, em parceria com a Universidade Federal Fluminense, com a temática: *a organização da escola em ciclos e a avaliação*. (Santos, 2007, p.25).

Segundo Santos (2007), a Secretaria não promoveu uma discussão mais aprofundada com toda a rede, nem antes e nem depois da implantação, e, consequentemente, as equipes gestoras das escolas também abandonaram a discussão.

Com outra proposição político-pedagógica diferente das concepções implantadas nas Redes Municipais de Ensino do Rio de Janeiro, Niterói e São Gonçalo, em 1993 (gestão 1993-1996), assumiu a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte a Frente BH Popular (coligação entre os partidos: PT, PDT, PSB, PCB, PC do B), com o objetivo de realizar mudanças estruturais na administração vigente. Dentre as propostas de mudanças, destacam-se as seguintes, sobretudo, na área da educação: construção do projeto político pedagógico, construção de novos prédios escolares, aprovação do Plano de Carreira dos professores; formulação de uma política para a Educação Infantil e Educação Especial; garantia da permanência do aluno na escola; garantia de condições de trabalho; rompimento com práticas clientelistas; descentralização de ações; implantação do orçamento participativo e eleição para diretor e vice-diretor de escola. (Fardin, 2003).

No ano de 1994, a Secretaria Municipal de Educação elaborou o documento *Escola Plural – Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte* – contendo os princípios, as diretrizes e o diagnóstico da rede municipal.

Para a discussão sobre a implantação da proposta, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte organizou vários momentos com os segmentos da sociedade, de um modo geral, por meio de reuniões com o movimento social organizado, pais de alunos, sindicato dos professores, militantes dos partidos que compuseram a Frente BH Popular, membros do Conselho Estadual de Educação e do Conselho da Criança. Além disso, se desenvolveram projetos especiais de mobilização popular. (Fardin, 2003).

Para a discussão sobre a implantação da proposta com os profissionais das escolas, a Secretaria desenvolveu a formação em serviço, por meio de reuniões, fóruns de debates, grupos de estudos, oficinas, cursos, seminários, e eventos diversos, com a finalidade de subsidiar cada escola a construir sua nova organização de trabalho. (Fardin, 2003).

A Escola Plural foi uma proposta político-pedagógica que objetivou uma estruturação radical do Ensino Fundamental, fundamentada numa nova concepção de educação, de ensino-aprendizagem, de avaliação e com uma orientação teórico-

metodológica, visando à construção de uma prática pedagógica que atendesse aos interesses e às necessidades práticas da realidade social dos alunos. (Gomes, 2003).

A proposta da Escola Plural organizou-se, tendo como referência, quatro núcleos: a reorganização dos tempos escolares; os conteúdos curriculares e processos de formação; a avaliação e os eixos norteadores da escola. (Fardin, 2003).

A proposta político-pedagógica da Escola Plural tem seus fundamentos e princípios alicerçados, a partir da gestão popular de Paulo Freire, quando à frente da Secretaria Municipal de Educação em São Paulo.

Em 1989, iniciou-se no município de São Paulo, a administração da Prefeita Luiza Erundina de Souza, cujo mandato foi exercido de janeiro de 1989 a dezembro de 1992. Assume a Secretaria Municipal de Educação (SME) o Professor Paulo Freire, no período de janeiro de 1989 a maio de 1991, quando, a pedido, foi substituído pelo Professor Mário Sérgio Cortella, que permaneceu à frente da Secretaria, até o final da gestão dessa administração.

Para orientar a proposta de política pública educacional no Município de São Paulo, Paulo Freire compôs sua equipe assessorada com educadores brasileiros, dentre eles: Ana Maria Saul, Lisete Arelaro, Mario Sergio Cortella, Moacir Gadotti, Sonia Kruppa, Antonio Carlos Machado, Vera Lúcia Vieira, Maria Ângela Rua de Almeida, Iracema Jesus de Lima, Selma Rocha, Cecília Guaraná, José Cleber de Freitas, entre outros. (Camargo, 1997, p.179).

Algumas medidas político-administrativas iniciais foram definidas (Camargo, 1997, p.179), durante a elaboração dos planos de ação do governo:

- a reinstituição da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria do Bem Estar Social (SEBES), secretarias estas que haviam sido unificadas e transformadas em superintendência, na gestão anterior de Jânio Quadros;

- anistia e reintegração de todos os funcionários da Secretaria Municipal de Educação punidos ou desligados da rede, por motivos políticos ou pela participação em greves, na gestão anterior de Jânio Quadros;

- retomada da elaboração e discussão sobre o Regimento Comum idealizado na rede em 1985, na gestão de Mário Covas, e não posto em prática até o momento;

- transformação das Diretorias Regionais de Ensino Municipal (DREM), órgão regional da SME, em Núcleos de Ação Educativa (NAEs), implantados sob uma nova concepção de apoio pedagógico à escola e não como, anteriormente, um órgão

autoritário, centralizador, burocrático e fiscalizador. Inicialmente, a administração reduz de 10 para cinco NAEs, e, posteriormente, há uma ampliação para 10 NAEs;

- re-estruturação da Secretaria Municipal de Educação em três colegiados: Colegiado Central, Colegiado Intermediário e instituição do Conselho de Escola como um colegiado deliberativo.

A administração implantou uma proposta político-pedagógica, objetivando a construção de uma escola pública, popular, democrática e de qualidade, fundamentada em três princípios: *descentralização, participação e autonomia* e pautada por quatro principais objetivos:

- 1- ampliar o acesso e a permanência dos setores populares - virtuais únicos usuários da educação pública;
- 2- democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém, buscando uma substancialidade democrática;
- 3- incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente;
- 4- contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo. (FREIRE, 2001, p.14-15).

Para cada um dos objetivos apontados foram estabelecidas metas, viabilizados projetos e executadas ações pela Secretaria, a fim de que fossem esses objetivos alcançados.

A democratização da gestão teve por objetivo a efetivação da participação de todos nas decisões, na vida cotidiana da escola. Por isso, Freire afirmava que a *democratização da escola não pode ser feita como resultado de um ato voluntarista do Secretário, decretado em seu gabinete*. (2001, p.48), pelo contrário, afirmava que tal medida não garantiria a participação e a autonomia na escola.

Por essa razão, democratizar a gestão foi um dos eixos estruturantes da reforma proposta pela administração, pois a mesma pretendeu consolidar uma gestão por colegiados, com a participação dos diferentes setores locais e regionais da sociedade civil e comunidade escolar. Para o exercício dessa participação, foram instituídos o Conselho de Escola, como órgão deliberativo nas decisões da gestão escolar, e os Conselhos Regionais de Escola (CRECEs), como colegiado intermediário nos NAEs, que, por representatividade, participariam das decisões entre o órgão central e a escola.

Os CRECEs configuravam-se como instâncias regionais e canais de participação e comunicação dos representantes da comunidade, dos trabalhadores da educação, dos Conselhos de Escola e da própria SME. Neles, ocorria a discussão sobre o funcionamento dos Conselhos de Escola, os problemas das escolas, as proposições e alternativas, e a definição, com os NAEs, das prioridades para cada região. Os CRECEs tiveram a marca dos NAEs de cada região. (Camargo, 1997, p.185).

Em 1989, a Lei Orgânica do Município criou o Conselho Municipal de Educação (CME), com caráter deliberativo, cuja proposta foi construída, após consulta a educadores vinculados a universidades paulistas e ao Conselho Estadual de Educação, CEE/SP.

A composição do CME era formada por 25 membros, com representantes do poder executivo, dos trabalhadores de educação, dos alunos, maiores de 16 anos, representantes regionais, representantes da Universidade de São Paulo (USP) e representante da Secretaria Estadual de Educação. O projeto foi aprovado e transformado em lei.

Os Núcleos de Ação Educativa (NAEs) eram instâncias que efetivavam a política educacional e estavam estruturados, sob uma proposta de descentralização, assistência, participação e acompanhamento das ações político-pedagógicas implementadas pela SME, em nível regional. (Camargo, 1997, p.182)

Os NAEs eram responsáveis tanto por articularem, localmente, as diretrizes e metas da política educacional municipal, quanto pelas orientações da política local, no âmbito das administrações regionais. Projetos conjuntos com diferentes secretarias e intersecretariais ou com administrações regionais eram realizados, fortalecendo o chamado “governo local” que se consolidou na administração, sob a coordenação do Núcleo Regional de Planejamento. (Camargo, 1997, p.182).

Camargo (1997) observa que a administração teve dificuldade de composição das equipes pedagógicas nos NAEs, devido à falta de funcionários comprometidos verdadeiramente com a proposta de defesa e melhoria da escola pública, na rede municipal de ensino, e pela pouca disponibilidade apresentada pelos professores, por medo de retaliação política posterior à administração, por assumir funções na administração da SME “petista”. E observa, ainda, que o quadro de funcionários dos NAEs foi completado com o ingresso de professores titulares em 1991, decorrente do concurso público realizado pela administração. (p. 184).

Quanto à questão orçamentária, a partir de 1991, os NAES se tornaram unidades orçamentárias e não mais unidades de despesas, como tentativa da administração em implementar a autonomia político-administrativa e relativa autonomia orçamentária. (Camargo, 1997, p.185).

Na questão do orçamento da cidade, desde 1989, a população participava no levantamento das necessidades, prioridades, metas e acompanhamento das ações.

Para a administração, democratizar a gestão significou garantir à escola a participação nas decisões e nas ações do processo, possibilitar o compartilhamento das decisões com toda a comunidade escolar, incentivar a organização dos estudantes e fornecer recursos financeiros e materiais às escolas para que de acordo com as reais necessidades e demandas apresentadas, pudessem escolher o fundamental para a realização dos projetos educacionais, promovendo, então, uma efetiva autonomia pedagógica das unidades escolares.

Houve o incentivo para a formação dos Grêmios Livres Estudantis nas escolas, por meio de discussões com os alunos, promoção de encontros, atividades esportivas e culturais, promoção de cursos para os alunos, com temáticas variadas e provocadoras, *como fazer um jornal na escola, como organizar atividades na escola*, etc.

Outra ação importante da administração foi a elaboração, em conjunto com a rede e representação sindical, do Estatuto do Funcionário Público Municipal, apresentado à Câmara Municipal e aprovado, por unanimidade, - a Lei de nº 11. 229/92. As discussões foram realizadas nas escolas e foi realizada uma pesquisa qualificada acerca do Estatuto. (Camargo, 1997, p.192).

A administração iniciou a discussão do regimento, com a intenção de se elaborar e implementar, de forma participativa e democrática, um novo regimento comum para todas as escolas da rede municipal de São Paulo.

O período de fevereiro a junho de 1992 foi destinado para debater a proposta inicial. A estratégia utilizada foi a realização de plenárias nas escolas, nos Conselhos de Escolas, plenárias regionais nos NAEs com representantes dos CRECEs, e, posteriormente, em uma última plenária municipal, em novembro de 1991, realizada no Centro Cultural de São Paulo, para a sua aprovação. Nessa plenária, foi garantida a representação de todos os segmentos da comunidade escolar, ou seja, representantes dos NAEs, funcionários, pais, alunos e representantes sindicais. (Aguiar, 2005, p.51).

O Conselho Estadual de Educação aprovou, em 1992, o Regimento Comum das escolas Municipais. (Aguiar, 2005, p.50).

Em julho de 1992, foi encaminhada uma proposta de mudança ao Conselho Estadual de Educação, porque havia, no documento apresentado, um equívoco com relação à frequência do educando. (Aguiar, 2005, p.51).

Esta revisão foi aprovada em julho de 1992. A aprovação do documento final, do Regimento Comum das Escolas Municipais ocorreu, em 05/08/1992, pelo Parecer CEE 934/02.

Para subsidiar o fazer pedagógico nas escolas, a administração publica os cadernos intitulados “Regimento em Ação”, com o objetivo de esclarecer as dúvidas apresentadas pelos educadores sobre os temas tratados no regimento e sua implementação. (Aguiar, 2005, p.52).

O caderno **Regimento em ação 2**, de maio de 1992, CO-DOT-GB/AS. 005/92, buscou cooperar com a reflexão crítica nas escolas acerca do tema *Currículo: avaliação, promoção/retenção, Título III – do Currículo - do Regimento Comum das Escolas Municipais*. Define e explica a concepção de avaliação proposta no Regimento Comum e procura responder às questões sobre avaliação, promoção e registro; esclarece questões sobre o trabalho com classes heterogêneas e a concepção curricular em ciclos proposta no Regimento. (Aguiar, 2005, p.52).

O caderno Regimento em ação 3, de junho de 92, CO-DOT-GB/SA. 006/92, explicita os fundamentos que estruturam a organização curricular em ciclos, na dimensão filosófica e psicológica, propõe a continuidade da discussão sobre a abordagem qualitativa da avaliação, o agrupamento heterogêneo dos alunos e os cuidados com o registro no processo ensino - aprendizagem. Encontra-se dividido em 4 partes: I – Bases filosóficas e históricas; II – Bases Psicológicas; III – A escola e a organização em ciclos; IV – Avaliação e seu registro.

A proposta da reorganização curricular em ciclos visa combater a rígida seriação anual, a avaliação classificatória e a seletividade no ensino, já que, ao longo dos tempos, a escola expulsa milhares de alunos e deixa de garantir um direito que é de todos. Tal concepção de organização em ciclos foi amadurecida, durante o processo de formação permanente, ao longo de três anos da administração, com objetivo de concretizar a proposta de reorientação curricular. (Aguiar, 2005, p. 53).

O caderno- Regimento em Ação, n º 04, CO-DOT-GB/SA. 008/92 de set/92, propõe a discussão com a comunidade escolar sobre as mudanças na escola, bem como o esclarecimento sobre o currículo em ciclos. Para isso, utiliza-se de uma história em quadrinhos, cujos personagens são pais de alunos. Apresenta dados estatísticos, por

meio de tabelas e de gráficos, acerca de índices de produtividade da escola seriada no período de 1984 a 1991, número de alunos atendidos pela SME, aumento do número de vagas, evolução do percentual de retenção de 1980 a 1991 e dados referentes à rede física, ampliação, reforma e construção. (Aguiar, 2005, p.55).

O caderno- Regimento em Ação, n º 05, CO-DOT-GB/SA. 010/92, de outubro de 1992, objetiva-se a divulgar as decisões e ações, como forma de acompanhamento da proposta da administração e a subsidiar a reflexão crítica sobre o tema *A frequência do aluno no Ensino Fundamental: uma responsabilidade coletiva*. Além disso, tece algumas considerações acerca da aula como espaço de construção de conhecimento e de autonomia de educadores e educandos. A proposta da organização curricular em ciclos, conforme disposto neste documento, não é uma proposta de promoção automática, mas sim a de assegurar um trabalho de qualidade, com um acompanhamento rigoroso pelo professor e pela equipe escolar, com registros sistematizados e avaliações contínuas, garantindo um real compromisso com o ensino-aprendizagem de todos os alunos. (Aguiar, 2005, p.55).

O caderno-Regimento em Ação, n º 06, CO-DOT-GB/SA. 011/92 de out. /92, propõe o tema *A escola, os ciclos e a organização de classes*, para retomar e ampliar a discussão sobre a organização de classes heterogêneas, iniciada no Regimento em Ação nº 03, e superar as dificuldades do trabalho. O documento é encerrado com os relatos de práticas de catorze professores da rede municipal de ensino, em diferentes turmas e anos dos ciclos e ciclos, com classes heterogêneas. (Aguiar, 2005, p.56).

Outro objetivo da administração foi a democratização do acesso e permanência na escola e para que essa meta se realizasse, era necessária a existência de prédios escolares em condições adequadas de funcionamento.

Paulo Freire encontrou as condições das escolas extremamente precárias, devido à falta de investimentos na educação da administração anterior, a de Jânio Quadros:

Da precariedade geral em que se acham as escolas, 49 unidades estavam em condições tão graves que tiveram de ser parcialmente fechadas para reforma, para não pôr em risco a vida de estudantes, professores e funcionários. Encontrei ainda, na rede, um déficit de 30.000 carteiras, o que fazia com que os meninos e as meninas tivessem que assistir às aulas de pé ou sentados no chão. Isto é incrível quando se pensa que estamos na cidade de São Paulo e revela, sobretudo, um desrespeito das administrações anteriores pela educação e pela coisa pública. Acrescento ainda um obstáculo que se localiza no emperramento da própria máquina administrativa. Em certos casos, até se consegue o recurso necessário para determinadas ações, mas a burocracia é tão lenta e complicada que, na verdade, acaba sendo uma barreira tão grande que parece ter sido inventada para que as coisas não se

façam, não andem. Quero insistir, no entanto, que a escola que se quer não nascerá de puro decreto publicado no Diário Oficial como será a escola, mesmo porque isto, além de ser uma postura autoritária, em nada garante que a escola será melhor ([1991], PAULO FREIRE, 2001, p.97).

Em 1989, a administração iniciou a manutenção dos equipamentos, a compra de materiais e o restabelecimento dos serviços nos prédios municipais ao invés de procurar uma ampliação da rede. (Camargo, 1997, p.189).

Segundo Camargo (1997), até 1991, foram adquiridas 53.600 conjuntos de carteiras para as Escolas Municipais de Primeiro Grau (EMPGs) e restauradas 22.500 carteiras pela oficina de SME, adquiridos 6500 conjuntos de mesas com 4 cadeiras para as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), 240 TVs e 240 vídeos para as EMPGs, 350 aparelhos de som para as EMEIs, 700 projetores de slides, 700 gravadores, 450 microcomputadores e 66 impressoras para as EMPGs, materiais didáticos variados, livros para a sala de leitura (p.189).

O autor pontua que, em 1992, a rede municipal de ensino era composta por 682 escolas, 771.354 alunos, 1625 especialistas e 33.506 professores e, no início em 1989, era composta por 612 escolas, 650.773 alunos, 1586 especialistas e 27.526 professores (2007, p.190).

1.3.2.5.2 Organização dos Agrupamentos.

A Rede Municipal do Rio de Janeiro, a partir do ano 2000, e, de forma gradativa, implantou apenas o primeiro Ciclo de Formação, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em toda a rede de ensino.

De maneira diferente da Rede Municipal do Rio de Janeiro, a proposta dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Niterói (RJ), organizou o Ensino Fundamental em nove anos e implantou os Ciclos de Aprendizagem, dividindo-os em quatro ciclos: o primeiro, com duração de três anos, com ingresso da criança aos seis anos de idade, e os demais ciclos com duração de dois anos. Poderia ocorrer retenção, no final dos três primeiros ciclos, com exceção do final do quarto ciclo. A organização dos ciclos fundamentou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na LDB nº 9394/96 (Fernandes, 2003; Kaneko, 2008).

Kaneko (2008) pontua que a proposta dos ciclos de aprendizagem, na Rede Municipal de Niterói, em 2005, foi redimensionada a partir do *Documento Preliminar*

para a Proposta Pedagógica de Reorganização do Ensino Fundamental (2005), não havendo alteração na divisão dos ciclos no Ensino Fundamental de nove anos. Nesse momento, é dada a opção para a escola aderir ou não ao projeto escola-piloto.

Em 1999, a Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo (RJ) também adotou a organização dos ciclos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos), mantendo a organização seriada de 5ª à 8ª série. Em 2004, a Secretaria decidiu realizar uma mudança estrutural nos ciclos. O primeiro ciclo de três anos é reduzido a dois anos e o segundo ciclo de dois ampliado para três anos, a partir das reivindicações dos professores de que a primeira forma demorava maior tempo para reter o aluno, logo, no primeiro ciclo. A retenção poderia ocorrer, ao final de cada ciclo.

Na Rede Municipal de Educação, em São Paulo, no ano de 1992 juntamente com o Regimento Comum das Escolas Municipais, materializa-se a proposta de flexibilização curricular em ciclos, ou seja, o ensino de 1º Grau⁵⁶, de oito anos, passa a organizar-se em três ciclos: o Ciclo Inicial em três anos (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries), o Ciclo Intermediário, em três anos (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e o Ciclo Final em dois anos (antigas 7ª e 8ª séries).

Com a mesma estrutura organizacional da gestão de São Paulo (1989 a 1992) a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, em 1994, organizou o Ensino Fundamental em nove anos, com três Ciclos⁵⁷ de Formação: Primeiro Ciclo Básico – ciclo da infância, alunos da faixa etária de 6-7,7-8,8-9 anos; Segundo Ciclo Básico – ciclo da pré-adolescência, 9-10, 10-11, 11-12 anos; Terceiro Ciclo – ciclo da adolescência, 12-13, 13-14, 14-15 anos. As turmas dos ciclos foram organizadas pela idade e pelo princípio da heterogeneidade.

1.3.2.5.3 - Organização dos tempos e espaços escolares.

Fetzner (2007), em sua pesquisa destaca, no documento preliminar elaborado pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, a defesa da heterogeneidade no agrupamento das turmas, pois possibilita o intercâmbio de experiências significativas e a incorporação de novos conhecimentos, inclusive de valores éticos. Por isso, a opção

⁵⁶ À época, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional era a lei nº5692/71.

⁵⁷ Em 1995, ocorre a organização dos 1º e 2º ciclos e em 1996 a organização do 3º ciclo. Em 1998 é realizada a Conferência Municipal de Educação, que referenda a Proposta da Escola Plural e criado o Sistema Municipal de Educação, com a realização da primeira eleição para representantes do Conselho Municipal de Educação. (Fardin, 2003).

metodológica desse currículo foi valorizar e trabalhar com as diferenças (Documento Preliminar, 2000, p.20), (Fetzner, 2007, p. 90).

Entretanto, a autora pontua uma discrepância na proposta dos Ciclos de Aprendizagem, na Rede Municipal do Rio de Janeiro, uma vez que defende organização das turmas heterogêneas e, ao mesmo tempo, propõe a organização de turmas de progressão, ao final do ciclo, que reúnem alunos reprovados, com dificuldades próximas de aprendizagem.

Fernandes (2003) observa que a proposta dos Ciclos de Aprendizagem implantados na Rede Municipal de Niterói (RJ), estabeleceu a flexibilização do tempo, porém permitiu retenções entendidas como necessárias para a correção da distorção na defasagem de conhecimentos, situando-se, assim, num polo mais conservador, em relação às propostas de São Paulo e Belo Horizonte.

Diversas medidas são instituídas, segundo a autora (2003, p.159), o que pode ser observado nos documentos oficiais, tais, como: a recuperação paralela, ao longo do ano letivo, na própria sala de aula, com proposta de atividades diferenciadas; a reorientação da aprendizagem, com duração máxima de um ano letivo; a retenção, apenas ao final de cada ciclo; a progressão parcial, ao final do terceiro ciclo, sendo o aluno aprovado para o Ciclo 4, em regime de dependência, no máximo de três disciplinas; ao final do Ciclo 4, não há retenção por aproveitamento.

A progressão parcial prevista no Ciclo 3, ocorreu em duas escolas da rede e tem o objetivo de recuperar o conteúdo de até três disciplinas em forma de dependência. Os alunos do Ciclo 3, indicados para dependência, cursam as disciplinas em horários diferentes do turno regular. Os professores responsáveis são da coordenação do 3º e 4º ciclos da Secretaria e professores da Comissão Multidisciplinar. (Fernandes, 2003).

A Secretaria Municipal de Educação de Niterói implementou o Centro Municipal de Otimização da Aprendizagem (CEMOA), como uma ação para a correção da distorção idade/série, que possibilitasse aos alunos com defasagem escolar, a partir de 13 anos, cursarem os 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental.

Fernandes (2003) observa que a proposta do CEMOA é contraditória com a justificativa apresentada no documento da própria Secretaria, quando instituiu a proposta de implementação da reorientação da aprendizagem, com a intenção de resgatar as primeiras etapas da escolaridade. Nesse documento, se propunha que o aluno, ao final de cada ciclo, passasse a freqüentar classes de reorientação da

aprendizagem, com o objetivo de reintegrar o aluno à sua turma original, superando a defasagem idade-série.

Quanto à flexibilização do tempo escolar, segundo Kaneko (2008) *o trabalho com projetos desenvolvidos, a partir do interesse do grupo de alunos, tem possibilitado aprendizagens significativas e rompido com a disciplinarização dos conteúdos.* (p.99).

A autora afirma que a *ruptura com a organização em séries está se dando de forma gradativa, na medida em que impregna de sentido as práticas escolares* (p.99).

Numa perspectiva mais radical, a proposta da Escola Plural, no município de Belo Horizonte, apresentou a possibilidade de reorganização do trabalho pedagógico e uma nova organização dos tempos escolares. Buscou a ruptura com os tempos fechados da escola seriada e com a lógica linear da transmissão dos conteúdos, divididos em bimestres, anos letivos, séries e currículos organizados por grades curriculares.

A organização do tempo escolar foi ampliada, para aumentar o tempo de permanência do aluno na escola que passa de 8 anos de ensino seriado para 9 anos na organização da escola em Ciclos de Formação, buscando, assim, a continuidade do processo de aprendizagem, sem interrupção ou repetição. O foco do processo passou a ser a aprendizagem do educando e a formação e a integração dos conteúdos, com base nas vivências sócio-culturais dos alunos e próprias para cada idade (Fardin, 2003).

Quanto ao trabalho docente, a proposta enfatizou a construção do trabalho coletivo, em cada escola. Segundo Fardin (2003), no documento da Escola Plural, elaborado pela Secretaria, recomendou-se aos professores:

(...) evitar a organização por conteúdos; fazer rodízio de funções; abolir a organização dos professores na relação de um professor por turma e instituir a forma coletiva de trabalho; abolir a estrutura de equipe de professores por disciplinas especializadas; constituir espaços de planejamentos agrupados em pequenos grupos; realizar planejamento conjunto das atividades por turma; aprofundar os conhecimentos em relação à faixa etária trabalhada. (p.76).

Além disso, Fardin (2003) destaca que há, na proposta da Escola Plural, momentos, em que os professores se reúnem para o planejamento coletivo do trabalho a ser realizado nas turmas, para articular o trabalho com outras turmas do mesmo ciclo, para troca de experiências, aprofundamento teórico e esclarecimentos de dúvidas sobre o trabalho, tempo de estudo e preparo individual do turno. Para a garantia dessa formação, a Secretaria contratou três professores para cada duas turmas (chamado na proposta de 1.5), como parte do quadro dos profissionais de educação. Essas ações expressavam o que se propunha no discurso oficial da proposta:

A idéia é que esses professores se tornem uma equipe, com uma intervenção pensada e discutida coletivamente, mesmo que, em um determinado momento a intervenção seja feita por apenas um dos professores. (Belo Horizonte 1994b, p.10 *apud* FARDIN, 2003, p.98).

Segundo o autor, na proposta afirma-se também a autonomia da escola na definição da organização do trabalho, na distribuição dos professores e coordenação pedagógica⁵⁸ (diretor, vice-diretor, supervisor e orientador), de acordo com a necessidade. A carga horária do professor era cumprida em todos os dias da semana, totalizando 16 horas com os alunos, em sala de aula; 01 hora por dia, dedicada a estudos e atividades pedagógicas, e 02 horas semanais, destinadas a reuniões pedagógicas, em horário comum, com todos os professores de cada turno.

Em São Paulo, a proposta da Secretaria Municipal de Educação efetivou a flexibilização do tempo de aprendizagem, numa perspectiva de construção de conhecimento significativo respeitando o ritmo, as vivências culturais, o saber de experiência feito de cada educando, visando a uma melhor compreensão da realidade no processo ensino-aprendizagem.

1.3.2.5.4 Fundamentação teórica do currículo.

Segundo Fetzner (2007), o Documento Preliminar (2000) elaborado pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro define, a priori, os conteúdos da aprendizagem, como a aquisição da leitura e da escrita, os conceitos básicos matemáticos, compreensão da realidade social e do mundo natural, das artes, da cultura e das ciências e define um tempo mais elástico e mais flexível, que permita aos alunos uma continuidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A autora destaca que o Documento Preliminar apresenta as diretrizes filosóficas, políticas, teóricas e pedagógicas para o 1º Ciclo de Formação e solicita aos professores o apoio na implantação. Nesse Documento Preliminar, os princípios que fundamentam a proposta estão, assim, expressos:

O ser humano se desenvolve contínua e sequencialmente; o crescimento cognitivo, afetivo, social, moral, cultural e físico, não para, nem retrocede.

Durante toda a vida, o ser humano se desenvolve e aprende, mas não de forma linear e cumulativa, e sim por meio de uma reestruturação contínua, que modifica e aprofunda toda a sua forma anterior de ver, agir, entender e organizar o mundo.

O desenvolvimento humano se organiza em etapas ou períodos de formação, cada uma delas “abrigando” determinados processos e aquisições essenciais.

⁵⁸ A coordenação pedagógica é escolhida por meio de eleição, com apresentação de proposta de trabalho discutida pelo coletivo.

A escola é uma das possibilidades de desenvolvimento/aprendizagem para o ser humano e não a única. As práticas sociais e culturais vividas fora da escola, articuladas ao processo de amadurecimento biológico, são relevantes para o crescimento global das pessoas;

As experiências vividas na escola precisam atender aos dois níveis presentes, em cada período do desenvolvimento/aprendizagem: o real (definido pelas funções mentais já amadurecidas) e o potencial (definido pelas funções mentais em processo de amadurecimento).

O currículo escolar deve prever uma organização mais plástica e flexível, considerando as características, as singularidades e os conhecimentos já construídos e também o que eles ainda precisam construir. (Documento Preliminar, 2000, p.3, *apud* FETZNER, 2007, p.90).

Além disso, Fetzner (2007) aponta a influência da concepção teórica de Vygotsky no documento e a citação constante dos conceitos de desenvolvimento humano, desenvolvimento real e desenvolvimento potencial.

Segundo Fetzner (2007), o documento preliminar, também, apresenta a matriz curricular constituída por Princípios Educativos – Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens e por Núcleos Conceituais (Transformação, Tempo, Espaço, Identidade), estabelecendo-se os objetivos ou competências e as aprendizagens a serem desenvolvidas pelos alunos, ao longo do ano de cada ciclo.

Quanto ao currículo, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro produziu e divulgou o documento *Multieducação* para os professores.

A partir do referencial teórico fundamentado em Perrenoud sobre a concepção de Ciclos de Aprendizagem, Fernandes (2003) faz uma análise da proposta pedagógica expressa nos documentos e observa que, na proposta da Secretaria Municipal de Educação de Niterói, houve a proibição total da retenção, ao longo dos ciclos, com o objetivo de aumentar a fluidez das progressões. Entretanto, não foi proposta nenhuma medida ou estratégia complementar da Secretaria, o que pode provocar uma distorção de conhecimento entre alunos ainda maior que o observado, na proposta anterior (p.153).

A autora pontua que Perrenoud refere-se às diferenças de conhecimentos entre alunos e a proposta afirma a diferença de conhecimento entre alunos nas séries, portanto, o eixo de referência continua sendo a seriação.

Outra questão observada refere-se à coerência com a prática, na proposta. Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Niterói, a proposta curricular em ciclos foi adotada com uma concepção de conhecimento em espiral e integrado, no entanto, a própria justificativa para a implantação dos ciclos referencia a escola seriada. A proposta estabeleceu um fio condutor do primeiro ao último ciclo, com características,

objetivos e conteúdos, num processo contínuo, estabelecendo uma evolução para o próximo ciclo, o que para Perrenoud significa dizer que os ciclos proporcionam um trabalho com objetivos, cuja complexidade aumenta ao longo dos ciclos. No entanto, observa-se uma contradição, quando a proposta privilegia um currículo estruturado por uma listagem de conhecimentos organizados por séries e estabelece o conceito distorção conhecimento-série, contradizendo a própria proposta que também estabelece a concepção de conhecimento integrado, conhecimento e aprendizagem como um aspecto dinâmico dos ciclos, com um movimento pedagógico flexível (p.153).

Fernandes (2003), ao analisar os planos de ensino dos professores, na escola em que desenvolveu sua pesquisa, observa que os conteúdos são organizados por séries, com base em programas de diferentes propostas curriculares, inclusive de outras secretarias, e em livros didáticos.

Segundo a autora (2003), a escola elaborou sua proposta pedagógica, de acordo com as orientações e organização dos objetivos e conteúdos existentes no Documento Proposta Pedagógica de 1999, elaborado pela Secretaria, no entanto, apenas alguns professores consultam a proposta da escola. Constata que, considerando os programas, planos de ensino e os planejamentos de aulas dos professores e como esse texto interage com o contexto em sala de aula, o currículo real da escola não se realiza com uma concepção de um currículo em ciclos.

Por sua vez, na proposta político-pedagógica da Escola Plural de Belo Horizonte, em 1994, a reorganização do currículo e dos conteúdos escolares estava imbricada com a concepção de cultura e currículo, propondo a ressignificação dos conteúdos, a partir da cultura e das vivências dos alunos. O trabalho docente reestruturou-se, por meio de um projeto interdisciplinar - os Projetos de Trabalho -, ou seja,

(...) pela articulação e transversalização dos conteúdos disciplinares, visando um processo de formação e partindo do interesse dos próprios alunos em temas contemporâneos (Belo Horizonte, 1994a *apud* FARDIN, 2003, p.81).

Fardin (2003) pontua que a proposta político-pedagógica da Escola Plural teve por objetivo associar a cultura e o currículo e incorporar na escola a diversidade social e a diversidade cultural existente na realidade dos alunos.

Em suas discussões, o autor ressalta que o eixo da proposta curricular da Escola Plural direciona-se para as noções de “aprender a aprender” (conhecer) e “aprender a

viver” (conviver), buscando a construção de um cidadão plural, em que o saber e a ação estão interligados. O autor expressa que esses objetivos

(...) são alcançados por meio do trabalho com os temas transversais (questões contemporâneas), e com o conteúdo das disciplinas que configuram a estrutura da proposta curricular (conteúdo + método de ensino + alunos + professores + desenvolvimento). (p.84).

Quanto ao processo de desserialização da Escola Plural, Gomes (2003), constata que o currículo foi repensado a partir de princípios norteadores para a construção de uma escola popular e democrática e a partir da integração entre conteúdos, baseados nas vivências sócio-culturais dos alunos, desconsiderando as disciplinas escolares.

O primeiro eixo foi denominado pela proposta de *uma intervenção coletiva radical* e apontou para uma discussão sobre a repetência e evasão para a intervenção na lógica da escola, a fim de torná-la mais democrática e igualitária, reconhecendo as diferenças de ritmos de aprendizagem, de classe, gênero, raça e cultura e interferindo nas estruturas excludentes e na cultura que legitima essa seletividade. (Fardin, 2003).

O segundo eixo foi o da *sensibilidade com a totalidade da formação humana*, ou seja, a proposta sugeriu ampliar a formação humana pelas práticas na escola, imbricadas com as pluralidades de espaços e tempos sócio-culturais dos alunos. (Fardin, 2003).

O terceiro eixo, *a escola como tempo de vivência cultural*, buscou uma aproximação da escola com a vida cultural dos sujeitos. (Fardin, 2003)

O quarto eixo da proposta, denominado *a escola, experiência de produção coletiva*, propôs a garantia da participação dos sujeitos envolvidos no processo na construção do conhecimento, entendendo a escola como um espaço de construção coletiva. (Fardin, 2003).

O quinto eixo, *as virtualidades educativas da materialidade da escola*, visou compreender as condições físicas de organização do trabalho e de organização dos tempos e espaços, que deformam alunos e professores e investir nas mudanças na estrutura escolar existente. (Fardin, 2003).

A vivência de cada idade de formação sem interrupção configurou-se no sexto eixo da proposta, a partir da reorganização dos tempos e espaços escolares para a garantia dos direitos da infância, da adolescência e da idade adulta, ou seja, a educação como um direito humano. (Fardin, 2003)

O sétimo eixo foi apresentado como *socialização adequada a cada idade-ciclo de formação*, reafirmando a função socializadora e formadora da escola, no convívio dos educandos com educandos da mesma idade, no ciclo. (Fardin, 2003).

O último eixo, intitulado *nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional*, reconheceu os profissionais da educação como participantes ativos na construção da proposta da Escola Plural, portanto, como sujeitos sócio-culturais. (Fardin, 2003).

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, uma prioridade fundamental da administração (1989 a 1992) foi a busca de uma nova qualidade do ensino. Para isso, efetivou o Movimento de Reorientação Curricular, por meio da democratização do poder pedagógico-administrativo, pela participação e autonomia dos seus instituintes, ou seja, dialogando com todos da comunidade escolar: pais, educadores, alunos, funcionários e toda a comunidade local.

Paulo Freire afirmava que não se constrói uma escola com qualidade por meio de um decreto do gabinete, de forma autoritária, pelo contrário, afirmava que tal medida não garantiria em nada a melhoria da escola. Proclamava também que a mudança da escola não se faz de um dia para outro, *de terça-feira para quarta-feira*, não se faz apenas pelo instituído.

Para iniciar a efetivação da mudança pretendida nas escolas da rede municipal de ensino, um primeiro documento foi elaborado pela administração com o objetivo de iniciar um diálogo com toda a rede municipal e definir os eixos norteadores de uma escola pública, popular e democrática. Tal documento foi publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo, em 1º de fevereiro de 1989, intitulado: *Aos que fazem a educação conosco em São Paulo*, no qual se desvelava a escola que se desejava construir.

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para

consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo que a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular, enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social (FREIRE, [1991,] 2001, p.15 -16).

A proposta político-pedagógica da administração buscou o resgate das experiências sócio-educacionais de educadores e de educandos, no processo de construção e sistematização do conhecimento. O desenvolvimento da autonomia estava imbricado com a construção do saber, por meio da participação de todos os envolvidos no processo.

O Movimento de Reorientação Curricular em ciclos de aprendizagem foi estruturado, a partir de conhecimentos significativos para os educandos, por meio de um processo de produção coletiva por todos os envolvidos, ou seja, pela escola, pela comunidade e por especialistas nas diferentes áreas do conhecimento.

O movimento de Reorientação Curricular desencadeou um processo em cada escola, de construção de um currículo crítico-emancipatório e, dentro da ação curricular, do programa de ensino.

As ações principais que nortearam o movimento curricular foram: fortalecimento do trabalho coletivo dos profissionais na escola; grupos de formação permanente de Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola para reflexão sobre a prática e possibilidade de cada escola propor e executar seu projeto pedagógico.

Em 1990, 100 Escolas Municipais de 1º Grau (EMPGs) optaram por desenvolverem o projeto interdisciplinar pela via do tema gerador e 67% desenvolveram projetos próprios que envolveram a participação de um coletivo mais amplo, visando à construção de uma escola pública, popular, democrática e com qualidade. Em 1992, havia 1563 projetos das escolas em desenvolvimento, na rede municipal de São Paulo. (Camargo, 1997, p.193).

O Movimento de Reorientação Curricular parte do envolvimento de todos da comunidade escolar no processo de problematização da escola, evidenciando *a escola que temos e a escola que queremos*.

Os eixos básicos da proposta de Reorientação Curricular foram assim definidos:

- a construção coletiva, que deve se expressar através de um amplo processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo;
- o respeito ao princípio da autonomia da escola, permitindo que sejam resgatadas práticas valiosas, ao mesmo tempo em que sejam criadas e recriadas experiências curriculares que favoreçam a diversidade na unidade;
- a valorização da unidade teoria-prática que se traduz na ação-reflexão-ação sobre experiências curriculares. É fundamental que a prática em situações pontualizadas anteceda a ampliação gradativa do processo de construção curricular para as escolas da rede. Esta perspectiva permitirá o aprendizado do processo, antes de expandi-lo, possibilitando, ao mesmo tempo, a sistematização tanto do processo como dos resultados de reconstrução curricular;
- a formação permanente dos profissionais de ensino que deve partir, necessariamente, de uma análise crítica do currículo em ação, ou seja, a partir do que efetivamente acontece na escola, buscando-se, através da consciência de acertos e desacertos, localizar os pontos críticos que requerem maior fundamentação, revisão de práticas e superação das mesmas (SME, 1989, p.02).

A problematização da escola foi desenvolvida, em várias etapas, e em todas as unidades escolares. Iniciou-se, em agosto de 1989, quando foi elaborado um documento para os educadores, com a finalidade de subsidiar a discussão, nos dois dias de reuniões pedagógicas, – *O movimento de reorientação curricular na Secretaria Municipal de Educação – documento 1* (roteiro para problematização, como sugestão) e um vídeo com uma apresentação de Paulo Freire, encaminhando o texto, como sensibilização, aos educadores da rede:

Prezados educadores,

É com satisfação que fazemos chegar as suas mãos este texto sobre o “Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo”.

Consideramos que a participação dos educadores na análise crítica do trabalho educativo que realizam, bem como o conhecimento de como vocês pensam as possibilidades e os limites para a melhoria do ensino numa perspectiva democrática, é muito importante para construir uma escola pública popular de qualidade.

Estes momentos de discussão serão, durante a nossa administração, propostos como oportunidades de estudo como uma das modalidades de formação permanente dos educadores.

Nestes dois dias de reuniões pedagógicas, todas as escolas estarão realizando reuniões pedagógicas onde, depois da leitura deste texto, será apresentado pela TV Cultura um programa preparado por esta Secretaria, após o que serão discutidas questões que fazem parte do roteiro anexo.

Desejamos a todos um trabalho proveitoso e aguardando com grande interesse os resultados deste movimento envio-lhes um fraterno abraço. (SME, 1989, p.01).

O documento 1 buscou definir, fundamentar e encaminhar o Movimento de Reorientação Curricular desencadeado pela Secretaria Municipal de Educação nas escolas da rede de ensino. (SME, 1991, p.03)

Segundo o documento da SME, as decisões sobre o currículo escolar são resultados da ação-reflexão-ação desenvolvida pelo coletivo de educadores, por diferentes grupos em interação. A problematização do currículo envolveu a descrição, a crítica e a expressão das expectativas. No âmbito da escola, foi desenvolvida por educadores, educandos, especialistas e Conselho de Escola. No âmbito da participação popular, aconteceu em plenárias pedagógicas, com representantes dos movimentos sociais e pais. (SME, 1989, p.03).

Os registros foram enviados à Diretoria de Orientação Técnica – DOT-, que trabalhou, com uma equipe de vinte educadores, para a leitura e organização das informações para a sistematização dos dados. Consta no documento de que todas as escolas enviaram relatórios (SME, 1990, p.06).

Em 1990, no período de planejamento, os educadores da Rede Municipal receberam o documento *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Documento 2*, dirigido aos educadores da Rede Municipal de Ensino, contendo a sistematização dos dados coletados para a continuidade do trabalho.

Em fevereiro de 1991, os educadores da rede receberam o *documento 3 da série Movimento de Reorientação Curricular- Problematização da escola: a visão dos educandos*, com a sistematização dos dados sobre a problematização da escola retratada pelos educandos, documento este que completa as informações registradas no documento 2.

Assim, o processo era descrito no documento 3:

No início de 1990, o documento 2 da série Movimento de Reorientação Curricular subsidiou a discussão retomada dos rumos da ação pedagógica das escolas Naquela ocasião falamos da cara da escola, vista pelos olhos dos educadores. [...]. De igual modo, a palavra dada aos alunos foi ouvida, organizada e analisada. Entendemos que a visão que os educandos têm da escola que frequentam diariamente completa a dupla mão da relação educador-educando. Ambos, ensinando e aprendendo, têm formas e concepções, na maioria das vezes, contraditórias a respeito da escola. (SME, 1991, p.03)

A dinâmica proposta pela SME para o Movimento de Reorientação Curricular apresentou três movimentos: a problematização, a organização das informações obtidas na problematização e o retorno para a escola dos rumos do trabalho pedagógico, anteriormente, apontados.

Nessa direção, expressava coerentemente a concepção de ensino-aprendizagem e concepção epistemológica que fundamentam toda a proposta curricular dos ciclos de aprendizagem.

Para Freire *não há docência sem discância, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.* (2001, p.25)

Camargo (1997) pontua que a problematização com os pais ocorreu em vários momentos, como nos eventos promovidos pelas escolas, pelos NAES, reuniões do CRECE, no I Encontro Municipal de Pais, Encontro InterCrees, I e II Congresso Municipal de Educação, entre outros. (p.192).

A problematização da escola realizada pelos pais foi sintetizada *no Documento 4 - Problematização da Escola: a visão dos educadores, educandos e pais*, documento este que subsidiou as discussões nas escolas, no início do ano letivo de 1992.

Pode-se afirmar que, no conjunto, os quatro documentos da SME permitiram construir uma visão geral das principais questões apontadas no Movimento de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, discutidas nos quatro anos da gestão (1989-1992), num processo dialógico. (SME, 1992, p.05).

Outro destaque observado por Camargo (1997) foi o desenvolvimento pela SME do projeto de atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais, na rede regular de ensino, com o apoio de 18 Centros Municipais de Apoio e Projetos (CAPS) que atenderam aos alunos, no contraturno do horário escolar, em parceria com a Secretarias da Saúde e do Bem Estar Social. (p.195).

Pode-se constatar que o Movimento de Reorientação Curricular nessa gestão foi um processo participativo de construção coletiva, por todos os envolvidos, ou seja, os educadores, pais, alunos, comunidade e os especialistas nas diferentes áreas do conhecimento.

Nesse movimento, a problematização e a sistematização foram desenvolvidas em todas as escolas da rede e modalidades de ensino.

Observa-se também que o Movimento de Reorientação Curricular procurou incentivar e subsidiar o desenvolvimento de diferentes projetos nas escolas, com o objetivo de proporcionar sua autonomia pedagógica.

Concomitantemente aos projetos desenvolvidos, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo propôs às escolas, sob a forma de adesão, o Projeto da Interdisciplinaridade.

O Projeto da Interdisciplinaridade fundamentava-se num trabalho de formação permanente dos educadores realizado com as equipes pedagógicas da DOT e dos NAEs e a assessoria externa da Universidade (USP, PUC, UNICAMP), para, juntamente com os profissionais das escolas, desencadearem a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, visando a superá-la e transformá-la.

O projeto curricular pela via da interdisciplinaridade objetivou a construção coletiva do programa curricular por cada escola, de acordo com o estudo da realidade local, utilizando-se para isso de três etapas de encaminhamento da ação pedagógica.

A primeira etapa foi o estudo preliminar da realidade local com o objetivo de investigar criticamente o cotidiano da escola e da comunidade, seus problemas e contradições, favorecer o conhecimento da comunidade escolar vinculada a uma comunidade local e perceber as questões significativas para a escola-comunidade-região. (SME, 1, 1990).

O estudo realizado pela escola foi organizado em relatório-síntese. A seguir, foi realizada a análise e discussão dos dados, permitindo o surgimento de situações significativas na comunidade escolar.

Para a análise e discussão dos dados, a fim de se fazer o levantamento de situações significativas, a SME apontou alguns indicadores:

- inter-relação dos dados coletados;
- situações que representem o cotidiano da comunidade pesquisada;
- situações que representem contradições em dois níveis: na própria comunidade (falas antagônicas, discursos X práticas) e em relação à estrutura social mais ampla;
- situações que possibilitem explicações pelas diversas áreas do conhecimento;
- consideração da freqüência com que os dados aparecem;
- consideração da não freqüência, quando indicador de contradições. (SME, 1990, caderno1, p.37).

As situações significativas foram elencadas e apresentadas para toda a comunidade escolar, em cada escola.

O Caderno de Formação nº 01: *Um Primeiro Olhar sobre o Projeto*, e o Caderno de Formação nº 02, *Estudo Preliminar da Realidade Local*, da série: *Ação Pedagógica da Escola pela via da interdisciplinaridade* (1990), elaborados pela SME, subsidiaram todo o processo de estudo da realidade local, com sugestões de práticas e de encaminhamentos.

A segunda etapa da proposta tratou da escolha e sistematização dos temas geradores. Os temas geradores foram escolhidos num processo de discussão pelos educadores, considerando as situações significativas para aquele contexto social. Os temas geradores estão imbricados com a investigação do universo temático e sua inserção no contexto social, econômico e cultural da comunidade.

Para subsidiar a construção dos temas geradores e do programa, a SME publicou o Caderno de Formação nº 03, *Tema Gerador e a Construção do Programa: uma relação entre currículo e realidade*, (1991), procurando nesse documento registrar o embasamento teórico da proposta e práticas das escolas que optaram pela proposta.

A última etapa constituiu-se na construção do programa. A construção do programa, conforme expresso no documento de SME (Caderno de Formação nº01, 1990) é a consequência de todo o caminho da ação pedagógica escolhida pela escola. (p.39).

Conforme o documento da SME, a construção do programa por cada escola se apoiaria em:

- considerar como ponto de partida a realidade, nesse caso, traduzida em temas geradores e situações significativas;
- enunciar uma visão que ultrapasse a do senso comum, a da realidade próxima, utilizando como mediador o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, selecionado de forma crítica, e o conhecimento que é construído e/ou reconstruído;
- considerar a visão de cada área numa perspectiva de educação libertadora;
- considerar, em sua seriação, a estrutura do pensamento do educando, orientada por uma teoria de construção do conhecimento que contemple, além dos fatores cognitivos, os afetivos e sociais;
- privilegiar a metodologia dialógica;
- considerar a natureza de cada área do conhecimento. (1990, p.39-40).

Na construção do programa estaria implícita a intencionalidade de cada visão de área do conhecimento e do significado do conhecimento trabalhado, do porquê, para quê e para quem.

O programa em construção foi, simultaneamente, processo e produto, em permanente revisão, e expressou a ação no cotidiano da sala de aula, nos trabalhos

pedagógicos, no dia a dia da escola. Fundou-se no diálogo, no envolvimento do coletivo e na troca entre os envolvidos no processo.

A SME, para subsidiar a proposta, publicou os cadernos da série, *Ação Pedagógica da Escola pela via da Interdisciplinaridade* e os *Cadernos de Visão de Área* para o entendimento do corpus teórico da proposta e sugestões de possibilidades práticas.

1.3.2.5.5 Práticas Avaliativas e Registros.

Quanto à avaliação, o documento preliminar elaborado pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro sugere estratégias, instrumentos e registros como a observação cotidiana, Relatório Individual do Aluno, Relatório Síntese da Turma, definindo indicadores para a observação do professor em relação à aprendizagem dos alunos. E, também, define a concepção de avaliação, numa perspectiva global, focada no processo de desenvolvimento e aprendizagem e objetivada para a intervenção no processo educativo. (Fetzner, 2007).

Quanto ao sistema de avaliação, na Rede Municipal de Ensino em Niterói (RJ), Fernandes (2003, p.159), constata, pela análise dos documentos, que devem ser preenchidos pelos professores relatórios e fichas de acompanhamento do aluno, considerando a divisão do ano letivo, ou seja, uma atribuição de conceito a cada dois trimestres, no primeiro semestre, e, no segundo semestre, um conceito bimestral e trimestral.

A avaliação assume um caráter diagnóstico, sistemático, contínuo e integral, destinado a determinar quais objetivos educacionais foram alcançados tanto para os alunos, como para os professores, com registros do processo ensino-aprendizagem e de desenvolvimento de cada aluno. (Fernandes, 2003; Kaneko, 2008).

Kaneko (2008) observa que a proposta de 1999 possibilitava a retenção, no final dos três ciclos, exceto no 4º ciclo.

Observa também que na segunda proposta, encaminhada pela Secretaria Municipal de Niterói, o Documento Preliminar para a Proposta Pedagógica de Reorganização do Ensino Fundamental (2005) não se explicitava a possibilidade ou não de retenção, e sim orientava para que fosse evitada a retenção. Assim, era expressa a concepção de avaliação no documento:

(...) a avaliação é um processo permanente a ser desenvolvido em diversos momentos na escola com o objetivo de subsidiar o processo ensino-aprendizagem, através da utilização de procedimentos e instrumentos diversificados que favoreçam a interpretação qualitativa do percurso e da evolução de cada aluno. (p.47).

Kaneko (2008) pontua que, conforme o documento, a responsabilidade do processo avaliativo é da Equipe de Referencia do Ciclo, composta por professores do ciclo, orientador e/ou supervisor educacional; portanto, o processo avaliativo se viabiliza pelo coletivo e não mais sob a responsabilidade de um único professor.

Além disso, a autora evidencia na proposta a intencionalidade de proporcionar a participação dos pais e alunos no Fórum dos Pais e nos Conselhos em Classe, com o objetivo de exercitar o avaliar e o dialogar. Evidencia também que a escola tem a dinâmica de construir as regras para a organização dos espaços e tempos de convivência e que a participação nas reuniões ainda era muito tímida.

David (2003) aponta que na própria proposta oficial implantada na Rede Municipal de Ensino de Niterói, há contradições e inconsistência. Uma das contradições refere-se ao sistema de avaliação. Era proposta uma concepção de avaliação contínua e integral e, ao mesmo tempo, adotava-se uma prática de mensuração, com conceitos bimestrais ou trimestrais relacionados ao aproveitamento e aos avanços progressivos dos alunos. Segundo a autora, de um modo geral, a avaliação objetivava a aprovação ou a retenção, no final de cada ciclo, e não se efetivava uma avaliação contínua para a intervenção no processo de aprendizagem ao longo dos ciclos.

Quanto à proposta da avaliação, na Escola Plural do município de Belo Horizonte, buscou-se uma ruptura com a concepção de avaliação quantitativa, centrada apenas no rendimento e no desempenho cognitivo do aluno. Foi proposta, como forma de superação, uma prática de avaliação qualitativa e formativa, cuja intencionalidade era a interpretação da realidade, dos processos vividos, para a intervenção no processo de aprendizagem e redimensionamento da prática educativa, a partir das dificuldades e dos avanços dos alunos (Gomes, 2003).

A avaliação tem que incidir sobre aspectos globais do processo, inserindo tanto as questões ligadas ao processo ensino/aprendizagem como as que se referem à intervenção do professor, ao projeto curricular da escola, à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, da ética, enfim, ao seu Projeto Político-pedagógico. Assim, não mais procede pensar que o único avaliado é o aluno e seu desempenho cognitivo. (SMED, 1994, p.41 *apud* GOMES, 2003, p.41).

Nessa perspectiva, a proposta dos Ciclos de Formação na Escola Plural exigiu uma mudança na concepção de avaliação dos educadores. A avaliação objetivava a organização do trabalho, em coletivos de professores, para o atendimento às turmas de alunos de um mesmo ciclo.

Gomes (2003) pontua que os Ciclos de Formação deram sustentação às oportunidades verdadeiras para a formação dos educandos, como sujeitos de direitos, tendo seus processos de formação e ritmos de aprendizagem respeitados.

Gomes (2003) discute amplamente a prática dos docentes no enfrentamento dos desafios da prática da avaliação utilizando-se dos dados coletados por questionários, entrevistas, grupo focal, análise de documentos, observação participante em sala de aula e nos espaços e tempos coletivos dos professores, para sintetizar três questões centrais fruto desta investigação:

- 1- *A prática de avaliação formativa em processo de construção*: o trabalho pedagógico dos professores revelou práticas de avaliação formativa e todos os professores pesquisados tinham consciência de suas concepções e práticas de avaliação formativa, entendendo-as num processo de construção permanente;
- 2- *A prática da intervenção construída no coletivo*: a autora constatou, nas escolas pesquisadas, que os professores elaboraram um projeto de intervenção coletiva, visando ao atendimento dos alunos em seus níveis diferenciados de aprendizagem e
- 3- *A formação do professor no cotidiano do trabalho*: as discussões realizadas pelos professores, nos encontros de formação, os ajudaram na reflexão sobre a prática de avaliação formativa. Ao assumirem o desafio de implementarem a avaliação formativa proposta pela Escola Plural, os professores mudaram significativamente a postura avaliativa.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, no período de 1989 a 1992, a avaliação da aprendizagem deixou de ter o caráter quantitativo, classificatório e seletivo, e passou a ser entendida como um processo emancipatório, diagnóstico, qualitativo, contínuo e cumulativo. Foram construídos e observados registros do aluno, registros do grupo-classe, registros do professor.

1.3.2.5.6 Organização do Trabalho Coletivo e Formação de Educadores.

Fetzner (2007) destaca que, para a implementação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal do Rio de Janeiro, houve um investimento na política de formação de professores no 1º Ciclo, com remuneração para a participação. Ocorreram trabalhos de formação à distância e acompanhamento das escolas pela SME. Entretanto, não houve uma política de ampliação de carga horária para os professores que trabalhavam no ciclo.

A Secretaria Municipal de Educação de Niterói (RJ) em relação à formação de professores, segundo Fernandes (2003, p.156-157), tem procurado viabilizar a proposta, a partir de reuniões constantes com professores da rede, de encontros regulares com os diretores, orientadores e supervisores das escolas. Houve um esforço da Secretaria em viabilizar e concretizar a proposta, no entanto, não se constataram indicadores avaliativos que evidenciaram a proposta se concretizar na prática.

Quanto à concepção dos Ciclos de Aprendizagem, Fernandes (2003) observa que o documento expressava o conceito de interação e progressão. A proposta dos ciclos de aprendizagem era apresentada como contraposição à seriação, pois flexibilizava o tempo de aprendizagem, tanto o tempo para o trabalho com o conhecimento, quanto o tempo e ritmo de aprendizagem do aluno. Assim, a proposta estabelecia como fundamental o trabalho coletivo, em que a *co-responsabilidade de todos é primordial*. (Fernandes, 2003, p.157).

No documento *Proposta Pedagógica dos Ciclos no Ensino Fundamental*, são apresentados os seguintes objetivos gerais, em relação à atuação dos docentes (Fernandes, 2003, p.158):

- respeitar o tempo do aluno, priorizando a evolução da construção de conceitos;
- valorizar as possibilidades de cada aluno em suas etapas de construção de saberes;
- reconhecer que o sujeito supera-se constantemente no processo de investigação estrutural;
- reconhecer que o aluno traz consigo uma bagagem de conhecimentos que não pode ser desprezada.

A autora (2003, p.159) observa que se pode perceber que a concepção de ciclo proposta relacionava-se com maior ênfase, com as questões de organização do conhecimento, do tempo e ritmo de aprendizagem, formação de grupos e respeito às individualidades do que com o sistema de avaliação.

A construção de uma escola em ciclos pressupõe uma ressignificação do conceito de ensino-aprendizagem e do conhecimento numa perspectiva crítico-emancipatória, porque parte da construção de conhecimento significativo pelos educandos. Para isso, o trabalho tem que ser obrigatoriamente pensado pelo coletivo dos educadores.

Trata-se de uma proposta que incomoda práticas pedagógicas mais tradicionais e conservadores. Por isso, caracteriza-se por uma proposta que está inextricavelmente imbricada com a formação permanente do educador para problematizar criticamente a prática desenvolvida e, sob a luz da teoria crítica do currículo, propor uma prática emancipatória.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, para a concretização dos projetos pedagógicos das escolas, utilizou-se de duas estratégias de formação permanente: grupos de formação permanente, que reuniam professores e especialistas por área do conhecimento, com o objetivo de desvelar a teoria existente na prática pedagógica e reorientá-la, com base na teoria crítico-emancipatória e outras modalidades de formação, como cursos, encontros, palestras, debates, seminários, oficinas.

Os grupos de formação inicialmente eram centralizados e foram gradativamente, instalados nos NAEs e, em 1992, nas escolas. Apresentava uma periodicidade variada, de acordo com as necessidades e disponibilidades dos grupos, central, local ou escolar, sendo mensais, quinzenais, vintenais, semanais. A metodologia de trabalho era baseada na metodologia dos grupos operativos de Pichón-Riviere, criando um vínculo intelectual e afetivo entre os participantes. (Camargo, 2007, p.195).

1.3.2.5.7 Dificuldades Apontadas na implantação da proposta.

Em sua tese de doutorado, Fetzner (2007) analisando as falas das professoras da Rede Municipal do Rio de Janeiro, pontuou algumas dificuldades na proposta de implementação dos ciclos:

- implantação da proposta de forma impositiva pela Secretaria, sem processo de discussão, reflexão e formação para os professores;
- desconhecimento dos professores sobre o Documento Preliminar da Proposta do Ciclo;

- dificuldade do professor em romper com a organização do conteúdo escolar seriado;
- falta de apoio da Secretaria para implantação da proposta;
- utilização do livro didático com conteúdos seriados;
- dificuldade do professor em trabalhar com turmas heterogêneas e em fazer um trabalho diversificado com essas turmas;
- ruptura com a aprovação automática;
- descompasso entre a proposta oficial dos ciclos e a prática pedagógica na escola.

Ao analisar a proposta de implantação da Rede Municipal em Niterói, Fernandes (2003) constatou, ao longo da pesquisa, alguns fatores dificultadores da implantação da proposta: falta de clareza sobre a proposta dos ciclos para os próprios gestores que idealizaram a proposta; concepção da cultura escolar baseada na seriação e em procedimentos para a recuperação de alunos com distorção conhecimento-série; dificuldade em romper com a seriação. Em síntese, a proposta na prática, ainda não se efetivou.

David (2003), Kaneko (2008) observam que uma das principais críticas feitas pelos educadores à proposta pedagógica implantada em 1999, na Rede Municipal de Ensino de Niterói (RJ) foi a forma de sua implantação e a impossibilidade de discussão para a implantação da proposta dos ciclos. As escolas não tiveram opção de escolha e passaram oficialmente para a organização dos ciclos. Além disso, não houve assessoria pedagógica da Secretaria às escolas, no processo de implantação. Mesmo implantada oficialmente nas escolas a organização em ciclos, o que se verifica na prática, é a organização de uma escola seriada.

David (2003) observa que muitos professores entendiam a proposta pedagógica como um documento oficial elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Niterói e que não necessariamente precisaria ser estudado e concretizado na prática. Afirma, também, que muitos educadores entrevistados não haviam realizado, até o momento, a leitura da proposta.

David (2003) afirma que a Secretaria não garantiu as condições básicas e necessárias para a implantação da proposta, dentre elas, uma discussão ampla e coletiva da proposta e sua elaboração com os educadores.

As representações dos professores sobre o sistema de ciclos, segundo Kaneko (2008), expressam os ciclos como um atendimento às estatísticas político-econômicas, objetivando mostrar apenas que as crianças estão alfabetizadas, que podem seguir o fluxo escolar, sem evasão ou repetência.

David (2003) constata em seu estudo, que a implementação dos ciclos foi uma alternativa que a Secretaria encontrou frente aos resultados alarmantes da proposta pedagógica anterior, para dar fluxo ao sistema, melhorar os índices e as estatísticas do Município de Niterói.

Concluiu a pesquisa, enfatizando que a proposta não possibilitou a mudança profunda e consistente necessária para a garantia da aprendizagem, desenvolvimento e formação do aluno, como propunha um dos princípios da proposta.

Na Rede Municipal de São Gonçalo (RJ), a partir da análise das entrevistas com as equipes pedagógicas e professores, Santos (2007) observa que a lógica seriada ainda impera na maioria das escolas e que houve uma tentativa isolada, pontual, de algumas equipes e professores em manter a discussão, à busca de alternativas para a implantação efetiva da organização em ciclos e a superação da lógica seriada. Nessa direção, destaca na rede algumas experiências pontuais e individuais bem sucedidas na organização dos ciclos, quanto à possibilidade de estudo e debates na escola em torno da proposta e de reformulação dos saberes e fazeres docentes.

No entanto, não houve nenhuma ação da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo para a continuidade de discussão ou debate sobre a proposta dos ciclos, *há um sentimento no ar de abandono do poder público, pelo fato de terem sido implantados em uma gestão diferente da atual. (p.123).*

Além disso, destaca que os professores associaram a discussão da organização escolar em ciclos, apenas, à questão da reprovação. Em 2004, a Secretaria decidiu realizar uma mudança estrutural nos ciclos. O primeiro ciclo de três anos é reduzido a dois anos e o segundo ciclo de dois ampliado para três anos, a partir das reivindicações dos professores de que a primeira forma demorava maior tempo para reter o aluno, logo, no primeiro ciclo. A retenção pode ocorrer, ao final de cada ciclo.

Santos (2007) aponta que o fracasso escolar para alguns professores *não é entendido como uma consequência de metodologias equivocadas ou de falta de condições efetivas para a realização do trabalho docente, mas sim, como resultado da incapacidade do aluno. (p.78).*

A autora observa, nas entrevistas com os professores, um grande descontentamento devido ao número excessivo de alunos, em sala de aula, e à redução pela Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo do número de funcionários da equipe escolar, como forma de “enxugar as escolas.”

Na proposta da Escola Plural no município de Belo Horizonte as dificuldades apontadas pelos estudos de Fardin (2003), Gomes (2003), Murta (2004) centram-se na questão da formação dos educadores, pontuando que a formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação foi insuficiente para garantir o sucesso da proposta, em todas as escolas da Rede Municipal. Além disso, foi insuficiente para subsidiar o professor na mudança estrutural e profunda da escola, na direção que a proposta da Escola Plural apontava.

Além disso, os autores evidenciaram que não houve um movimento de reorientação curricular estruturado e associado à proposta de formação permanente dos educadores.

Em São Paulo, Camargo (1997) aponta como uma grande dificuldade enfrentada a composição das equipes pedagógicas nos NAEs, devido à falta de funcionários comprometidos verdadeiramente com a proposta de defesa da educação popular e com a melhoria da escola pública e pela pouca disponibilidade apresentada pelos professores por medo de retaliação política posterior a administração, por assumir funções numa administração do Partido dos Trabalhadores na Secretaria Municipal de Educação.

1.3.2.5.8 Avanços na Proposta.

A Rede Municipal do Rio de Janeiro implantou o primeiro Ciclo de Formação, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, visando à ruptura com a organização da escola seriada. A proposta do primeiro Ciclo de Formação foi entendida como uma possibilidade de flexibilização no tempo de alfabetização dos alunos e de adequação e respeito ao ritmo e tempo de aprendizagem do aluno, numa fase importante da escola, que é o processo de aprendizagem, na alfabetização.

Fernandes (2003) ao longo de sua tese de doutorado, pontua alguns aspectos relevantes da proposta da Rede Municipal de Ensino de Niterói: a busca do aumento da fluidez das progressões, proibindo a total reprovação, ao longo dos ciclos, e, propondo a flexibilização do tempo de aprendizagem e o respeito ao ritmo de cada aluno; o enfoque de uma concepção de conhecimento em espiral e integrado, procurando viabilizar a

proposta, a partir da formação dos educadores; - a concepção de ciclo relacionada, com maior ênfase, com as questões de organização do conhecimento, do tempo e ritmo de aprendizagem, formação de grupos e respeito às individualidades do que, unicamente com o sistema de avaliação; o trabalho com projetos, ora com seleção de conteúdos baseados nos programas, ora com temáticas de interesse da comunidade e ora com ênfase nas aprendizagens dos alunos.

Kaneko (2008) identifica, numa escola pesquisada da Rede Municipal de Ensino de Niterói, um movimento de mudança, na tentativa de ruptura com a organização seriada pelo engajamento nos horários de estudo destinados à formação de professores (duas horas de estudo semanais na escola), o apoio da direção e sua integração no trabalho pedagógico e na inserção/participação da comunidade nesse processo de discussão para a implementação dos ciclos.

Os estudos de Fardin (2003), Gomes (2003), Murta (2004) evidenciaram que a implantação da Escola Plural de Belo Horizonte foi uma proposta político-pedagógica que promoveu mudanças no cotidiano de algumas escolas, na concepção de ensino e aprendizagem e na concepção de avaliação de alguns educadores da Rede. Objetivou um novo modo de operar da escola capaz de romper com a lógica seriada que favorecia a exclusão dos alunos.

A proposta da Escola Plural da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte construiu a proposta, promovendo a participação de todos os envolvidos no processo, tanto profissionais da educação, como a sociedade, de maneira geral.

A organização curricular da escola em ciclos de aprendizagem foi implantada na Rede Municipal de São Paulo, por meio de uma proposta de cunho crítico-emancipatório para a educação, com o objetivo de combater o caráter seletivo, elitista e excludente que norteava, até então, as práticas pedagógicas, nas escolas públicas municipais.

Por meio dos estudos acadêmicos, pode-se afirmar que a experiência pioneira de implantação da flexibilização curricular por meio dos ciclos de aprendizagem para todo o Ensino Fundamental, compromissada com a democratização do ensino para as camadas populares, ocorreu na gestão de Luiza Erundina (1989 a 1992), quando na Rede Municipal de Ensino de São Paulo se implementou a proposta político-pedagógica do educador Paulo Freire, que, nessa época, ocupava o cargo de Secretário de Educação.

A proposta de organização curricular em ciclos de aprendizagem, alicerçada em pressupostos freireanos, expandiu-se para outras redes de ensino, sendo re-estruturada

de acordo com cada contexto histórico-social, econômico e cultural e a realidade local, numa perspectiva de construção de uma escola pública, popular e democrática.

Nessa perspectiva, destacam-se a Escola Plural em Belo Horizonte (1994), a Escola Cidadã em Porto Alegre (1995), a Escola Cabana, em Belém do Pará (1997) e a Escola Sem Fronteiras, em Blumenau (1997).

1.4 SÍNTESE PROVISÓRIA

Esse capítulo teve o objetivo de contribuir para o avanço na produção acadêmica sobre o Estado do Conhecimento referente à temática da Progressão Escolar e Ciclos, ampliando e atualizando o balanço dos estudos, já existentes, sobre a temática.

Para isso, foram consultados: o Relatório Final sobre o Estado do Conhecimento referente à temática da Progressão Escolar e Ciclos, no período de 1990 a 2002, publicado pelo MEC/INEP; teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas sobre a temática no período de 2003 a 2008, localizadas e registradas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), num total de 41 trabalhos acadêmicos.

Constatou-se um aumento significativo de estudos acadêmicos produzidos sobre a temática, nos últimos cinco anos. No período entre 1987 e 2002, foram localizados 73 trabalhos e, no período entre 2003 e 2008, foram localizados 173 trabalhos.

As pesquisas foram desenvolvidas em diferentes regiões do país, com índice maior de trabalhos nas regiões Sul e Sudeste, sobretudo, nas redes de ensino de Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo.

Segundo dados do censo escolar do ano de 2000, divulgados pelo INEP, apenas 18% das escolas públicas de Ensino Fundamental adotam a organização da escola em ciclos. Em 2006, último censo escolar em que se diferencia a forma de organização da escola em séries e/ou ciclos, os dados praticamente se mantêm.

Assim, o crescimento da produção acadêmica, entre teses e dissertações, produzidas sobre a temática da progressão escolar e ciclos, não está relacionado diretamente com a expansão significativa de escolas públicas do Ensino Fundamental e/ou redes de ensino que adotaram a forma de organização curricular em ciclos. Talvez, esse crescimento possa ser justificado pela necessidade de um maior aprofundamento dos estudos sobre a organização da escola em ciclos, dada a radicalidade e desafios que a proposta apresenta em sua implementação na prática, uma vez que busca a ruptura, a

superação e a transformação da estrutura seriada, enraizada nos saberes e fazeres dos educadores e na rotina cotidiana da escola.

Alguns autores (Arroyo, 1999; Freitas, 2003 e Bertanha 2003) que não consideram o regime de progressão continuada como uma proposta de organização em ciclos, porque, no bojo da proposta, não se evidencia uma ruptura com a lógica seriada e excludente. A progressão continuada limita-se a medidas reguladoras para o custo/benefício e a reformas pontuais de melhoria do fluxo de alunos e suas aprendizagens, com medidas de apoio (classes de aceleração, recuperação paralela, entre outras). Nessa pesquisa, também, não se comprehende o regime de progressão continuada como uma proposta de organização curricular em ciclos.

O conceito de ciclos é um conceito recente, na literatura acadêmica, foi introduzido na década de 80, a partir da implantação do Ciclo Básico.

A experiência pioneira de implantação da flexibilização curricular em ciclos de aprendizagem para todo o Ensino Fundamental, compromissada com a democratização do ensino e com o direito à educação para as camadas populares, ocorreu na gestão de Luiza Erundina (1989 a 1992), no município de São Paulo, sendo secretário de Educação o professor Paulo Freire.

A proposta de organização curricular em ciclos de aprendizagem, alicerçada em pressupostos freireanos, expandiu-se para outras redes de ensino, sendo denominada mais frequentemente de ciclos de formação e reestruturada, de acordo com cada contexto histórico-social, cultural e econômico e de acordo com a realidade local, numa perspectiva de construção de uma escola pública, popular e democrática.

Cada sistema de ensino, estadual ou municipal, definiu a sua proposta político-pedagógica para a implantação da organização curricular em ciclos, com diferentes caracterizações, concepções, conceitos e intencionalidades, cada qual com sua moldura educacional.

Quando adotada, para todo o Ensino Fundamental, há variação na duração dos ciclos e na forma dos agrupamentos de alunos, além de algumas redes de ensino combinam a organização entre séries e ciclos. Muitas vezes, justifica-se essa combinação, pela municipalização do Ensino Fundamental ou por mudança de gestão na administração pública ou pela dimensão política, pedagógica e psicológica dos pressupostos que fundamentam a organização curricular em ciclos.

Pode-se constatar que há semelhanças nas propostas quanto à intencionalidade da regularização do fluxo escolar e de enfrentamento aos elevados índices de retenção,

por meio da limitação e/ou extinção da reprovação escolar. Também, se assemelham quanto aos objetivos de resgate do direito à educação e da democratização do ensino.

Por outro lado, as concepções de ciclos implantadas nas redes de ensino se diferenciam, segundo Fetzner (2007) e Mainardes (2009).

Mainardes (2009) distingue três concepções de ciclos utilizadas pelas redes de ensino no Brasil: os Ciclos de Aprendizagem, os Ciclos de Formação e o Regime de Progressão Continuada.

Para o autor, os Ciclos de Aprendizagem fundamentam-se, principalmente, na teoria de Phillippe Perrenoud. São organizados em ciclos plurianuais, evidenciando aspectos psicológicos e pedagógicos. O respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos é uma dimensão fundamental. Utilizam a pedagogia diferenciada, a observação e a avaliação formativa.

O autor, porém, enfatiza que associar a implantação dos ciclos de aprendizagem a reformas mais amplas e políticas, comprometidas com mudanças essenciais e não apenas formais, precisam ir além do referencial de Perrenoud.

Para Mainardes (2009) os Ciclos de Formação objetivam uma ruptura radical com a escola seriada e organizam-se de acordo com o ciclo de desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência, adolescência.

Já o Regime de Progressão Continuada, segundo Mainardes (2009), divide o Ensino Fundamental em dois ciclos e tem sido criticado, por constituir-se em uma política que propõe uma ruptura parcial com a escola seriada e por gerar novas formas de exclusão no interior da escola.

Fetzner (2007) entende que os conceitos de ciclos podem ser compreendidos em três perspectivas: agrupamentos por idade (Ciclos de Formação), agrupamentos por conteúdos anteriormente adquiridos (Ciclos de Aprendizagem) e por uma conjugação dos dois fatores.

No entanto, observa-se, na análise de teses e dissertações produzidas e registradas no Portal da CAPES, uma multiplicidade de experiências e de referenciais teóricos, o que possibilita uma classificação ou definição de conceitos para a organização curricular em ciclos. A possibilidade existente é a de compreensão dos ciclos, dentro de cada contexto implantado, da moldura político-educacional proposta e suas intencionalidades.

As pesquisas desenvolvidas pautaram-se na metodologia qualitativa; na sua grande maioria, desenvolveram estudos de casos, em escolas e/ou redes de ensino, e algumas desenvolveram estudos de caso do tipo etnográfico.

Nos trabalhos acadêmicos, ao desenvolverem as pesquisas, as temáticas com maior incidência podem ser assim sintetizadas: características da implantação e implementação de uma proposta alternativa de escolarização por meio da organização curricular em ciclos, condições de implantação da proposta, formação de educadores, fortalecimento do trabalho coletivo na organização dos ciclos, alfabetização, prática pedagógica na sala de aula com a proposta dos ciclos, avaliação da aprendizagem e instrumentos de registros da aprendizagem, o processo de aprendizagem e de não – aprendizagem dos alunos, organização do espaço/tempo para a aprendizagem dos alunos, possibilidades e limites no processo de implantação dos ciclos.

Destaque-se que há uma grande concentração de estudos sobre a questão da avaliação da aprendizagem realizada, internamente, pela escola. Há alguns trabalhos que evidenciam a influência da avaliação externa do rendimento escolar no processo de ensino-aprendizagem e apontam a necessidade de elaboração de políticas externas de avaliação mais eficazes e contextualizadas com a realidade social da escola.

Quanto às questões curriculares, há poucos estudos que aprofundam tal temática, sobretudo, numa concepção de currículo crítico-emancipatório e pela via da interdisciplinaridade. Na verdade, há poucos estudos porque há poucas experiências significativas implantadas nas redes de ensino, estaduais e/ou municipais, nessa perspectiva.

Não foram localizadas pesquisas que analisassem a questão da formação inicial nos cursos de pedagogia e licenciaturas, buscando identificar o que é tratado sobre a temática da progressão escolar e a organização dos ciclos, nesse período de formação acadêmica.

Nos trabalhos examinados, também, não foram localizados estudos sobre os investimentos necessários e gastos públicos para a implantação da proposta curricular em ciclos.

Alguns estudos pontuam uma maior possibilidade de sucesso na implantação/implementação da proposta de flexibilização curricular em ciclos quando a administração adota, como princípio estruturante, a participação de todos os envolvidos no processo, na elaboração, discussão e construção da proposta curricular, acompanhada

da formação permanente dos educadores e do princípio de autonomia pedagógica para as escolas.

Outros estudos apontam os interregnos administrativos por mudança e alternância nas gestões públicas como aspectos obstaculizadores no processo de implantação/implementação da proposta curricular em ciclos, o que tem inviabilizado a continuidade das propostas de políticas públicas compromissadas com a democratização do ensino e com qualidade social da educação para as camadas populares.

Nas pesquisas, são apontados diversos aspectos dificultadores no processo de implantação e/ou implementação da proposta de flexibilização curricular em ciclos:

- dificuldade de superação da organização disciplinar do currículo escolar seriado;
- dificuldade no trabalho docente com a perspectiva interdisciplinar;
- dificuldade dos professores em concordarem com a não reaprovação dos alunos, pois se mantém a crença do professor de que a não retenção é um fator que desmotiva o aluno para os estudos;
- criação de mecanismos de retenção oficiosa dos alunos;
- dificuldade dos professores em romper com a avaliação quantitativa, classificatória e o sistema de notas e conceitos;
- avaliação dissociada do processo ensino-aprendizagem;
- falta de recursos financeiros e ausência de reposição de materiais pedagógicos nas escolas;
- espaço físico insuficiente nas escolas para a realização de todas as atividades propostas;
- dificuldade das Secretarias de Educação em conhecer e acompanhar as necessidades e ritmos diferenciados dos professores;
- imposição autoritária das propostas pelas Secretarias, causando resistência dos professores;
- mudança na organização curricular da escola por portarias e decretos, publicados em Diário Oficial;
- currículo unificado, prescrito pelas Secretarias, para todas as escolas da rede de ensino;
- organização curricular que não articular as dimensões sócio-culturais, considerando a realidade de cada educando, da escola e da cidade, com as dimensões metodológicas no processo ensino-aprendizagem;

- política de avaliações externas instituídas pelos Sistemas de Ensino, como mecanismos de controle e regulação dos produtos ou resultados educacionais e dos currículos escolares, não associada aos necessários investimentos financeiros e mudanças curriculares estruturais para que efetivamente ocorra a melhoria na qualidade de ensino da escola pública.

Por outro lado, constatam-se alguns aspectos considerados avanços nas redes de ensino, com a implantação da proposta da organização curricular em ciclos:

- implantação da proposta, de maneira gradativa, acompanhada com ampla discussão, re-elaboração, acompanhamento pela Secretaria de Ensino, educadores e comunidade escolar;
- combate aos índices de evasão, repetência e ao fracasso escolar;
- eliminação da distorção idade/ano do ciclo;
- regularização do fluxo escolar;
- ampliação do tempo de permanência do aluno na escola;
- construção de um fazer pedagógico cotidiano diferenciado, respeitando a diversidade existente;
- formação permanente dos educadores, como possibilidade de construção e de transformação de suas práticas pedagógicas;
- trabalho com conteúdos significativos;
- proposta de uma mudança paradigmática na concepção de avaliação da aprendizagem;
- inovação nos procedimentos avaliativos, utilizando reuniões de pais, ou de pais e alunos juntamente, analisando o processo de aprendizagem;
- fortalecimento do trabalho coletivo e dos Conselhos Escolares;
- re-elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola;
- possibilidade de reorganização dos espaços escolares e flexibilização do tempo de aprendizagem;
- plano pedagógico de apoio e agrupamentos diferenciados que orientam o trabalho com alunos com dificuldades na aprendizagem;
- construção de um currículo, numa perspectiva crítico-emancipatória que articula as dimensões sócio-culturais, considerando a realidade de cada educando, da escola e da cidade, com as dimensões metodológicas de ensino-aprendizagem;

- mudança na lógica da organização da escola, de modo a garantir o direito a todos de aprender;
- função social da escola, visando à formação humana, à formação de cidadãos;
- construção de uma escola pública, popular, democrática, com qualidade de ensino.

Pode-se afirmar, portanto, que a organização curricular em ciclos tem condições de concretizar a melhoria da qualidade da educação e combater o fracasso escolar.

No entanto, entende-se que, essa possibilidade, considerando os limites da educação, não se evidencia em qualquer proposta curricular em ciclos, pois, trata-se de uma proposta político-pedagógica ousada que estrutura um novo projeto educacional que considera a diversidade cultural, a desigualdade social existente e o direito de todos à educação.

Evidencia-se que a estrutura curricular em ciclos, numa perspectiva crítico-emancipatória, tendo como fundamento o referencial teórico em Paulo Freire, tem uma melhor possibilidade de provocar uma mudança estrutural radical na *gramática da escola*, rompendo com a estrutura elitista e excludente da escola seriada.

A estrutura curricular em ciclos no paradigma crítico-emancipatório freireano, propõe um *quefazer* crítico, diferenciado e criativo para o cotidiano da escola, a partir da flexibilização, da continuidade e da articulação curricular, do trabalho coletivo, do respeito ao ritmo, ao saber, à diversidade, à experiência de vida de cada educando, concebendo-o como sujeito histórico-social, no processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Nessa perspectiva, a estrutura curricular em ciclos está imbricada com a democratização do ensino e com a construção de uma escola pública, popular, democrática e com qualidade social, tendo como horizonte a transformação da realidade opressora e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Nesse processo, a democratização da escola não se faz no gabinete do Secretário, autoritariamente, por decreto, nos dizeres de Freire, *não se muda a cara da escola da terça para quarta-feira, mudar é possível e urgente*.

Pelo contrário, se faz, de maneira participativa e democrática, objetivando a autonomia da escola, fundamentada num paradigma epistemológico que articula as dimensões sócio-culturais e considerando a realidade concreta situada de cada escola, com as dimensões metodológicas do processo ensino-aprendizagem.

É uma proposta ousada que estrutura um novo projeto político-educacional em favor das vítimas e dos oprimidos, buscando permanentemente a superação de situações limite e a superação da contradição educador-educando.

É uma proposta que precisa permanecer, por tempo indeterminado, até que efetivamente se supere o fracasso escolar existente e a exclusão social.

É uma proposta que precisa fincar raízes, nos sistemas de ensino, estaduais e/ou municipais, como prática valiosa de estrutura curricular, no bojo de uma pedagogia crítico-emancipatória freireana, para a qual se requer, sempre, acompanhamento e avaliação, visando ao seu aperfeiçoamento.

Perante as evidências, intencionalidades e concepções político-pedagógicas pontuadas, ao longo deste capítulo, é que se faz a opção, nesta tese de doutorado, em aprofundarmos, teoricamente e empiricamente, o estudo da proposta de organização curricular em ciclos de aprendizagem numa perspectiva freireana, conforme implantados na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, no período de 1989 a 1992, visando à construção de uma escola pública, popular e democrática, com qualidade para as camadas populares.

No próximo capítulo, aprofunda-se o estudo do referencial teórico que estrutura a organização curricular em ciclos numa perspectiva freireana, pois entende-se tal teoria como uma possibilidade que permite explicar a realidade concreta existencial para transformá-la.

CAPÍTULO II

A PROPOSIÇÃO DE OUTRO PARADIGMA CURRICULAR: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA EM CICLOS, A PARTIR DE PRESSUPOSTOS E CONCEITOS FREIREANOS.

*Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho:
Os homens se libertam em comunhão...*

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,
Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.
Paulo Freire.*

Em toda a sua obra, Paulo Freire pensa a existência concreta, a vida humana, e propõe, a partir da afirmação total de uma ética universal humana, uma ontologia, uma concepção de educação, uma epistemologia, uma pedagogia crítico-libertadora e anti-hegemônica, comprometida historicamente com os oprimidos e excluídos.

Para Paulo Freire, não existe dicotomia entre ensinar-aprender, teoria-prática, saber popular-conhecimento científico, ética-estética, consciência-mundo, leitura do mundo-leitura da palavra, pensar-fazer, política-pedagogia, sujeito-objeto de conhecimento, relação afetiva-relação cognitiva.

Propõe a construção de um novo paradigma curricular crítico-libertador, que supere e transforme o dominante paradigma curricular técnico-linear inspirado em Ralph Tyler.

A escola seriada fundamenta-se no paradigma positivista dentro de uma racionalidade instrumental técnica, e estrutura-se numa concepção tecnicista de currículo, no paradigma curricular técnico-linear.

É uma instituição hegemônica e burocrática, que tende a legitimar um modelo excludente e opressor e, consequentemente, tende a contribuir para o elevado índice de reprovação e evasão das crianças e jovens, sobretudo das camadas populares.

O currículo, no paradigma técnico-linear, é limitado e estático, definido a partir de grades curriculares hermeticamente fechadas, com conteúdos academicistas e enciclopédicos, ordenados por listas e estabelecidos linearmente por bimestres, anacrônicos e descontextualizados da realidade sócio-cultural dos alunos.

Desconsidera o tempo de desenvolvimento de vida do aluno, impõe um tempo linear, uma duração rígida da aula, um ritmo de trabalho do professor descompassado

cronologicamente com o ritmo de aprendizagem do aluno, uma avaliação classificatória desvinculada do processo ensino-aprendizagem, o domínio da teoria, precedendo a prática, a desvinculação entre o pensar e o fazer, entre os sujeitos e objetos de conhecimento.

O ensino, na concepção fundada no paradigma da racionalidade técnico-linear, vem se caracterizando pela rigorosidade na instrução, pela exacerbação da técnica, pelo incentivo à individualidade e à competitividade e pelo “depósito de conteúdos” nos alunos.

A expectativa é a de que o conhecimento seja consumido pelo aluno como um produto, destinado a ajudá-lo a dominar uma linguagem monotética, uma determinada cultura hegemônica, um saber científico irrefutável, um conhecimento absoluto já elaborado e definido, a priori, por um currículo oficial, por meio de guias curriculares, propostas curriculares, manuais curriculares, entre outras denominações.

Tal prática educativa pode legitimar a seletividade e a exclusão social, ignorando os sonhos, as utopias, as histórias, os textos e contextos, a vida dos alunos, os sujeitos do processo; nas palavras de Paulo Freire, *é isto que nos leva à crítica e à recusa ao ensino bancário*. ([1996], 2001, p.27)

Saul (1998) ressalta que o paradigma técnico-linear está em crise e que, segundo Thomas Kuhn, *as crises indicam a ocasião da renovação paradigmática*.

Para Thomas Kuhn ([1970], 2009), a crise de um paradigma institui-se, quando o mesmo deixa de funcionar adequadamente, quando se revela incapaz de tratar do problema que provoca a crise e quando a teoria existente no campo do saber e do poder passa a ser refutada por novos conhecimentos científicos, teóricos e empíricos, podendo gerar uma *revolução científica*, a partir de um novo paradigma, orientado por uma nova teoria e com outra direção.

Nesse sentido, trata-se de uma crise de legitimidade da racionalidade técnico-instrumental e, consequentemente do modelo de escola seriada, que, até o momento, empiricamente não conseguiu combater os índices da repetência, evasão e do fracasso escolar.

Numa perspectiva de renovação paradigmática do currículo, perante um cenário, de repetência, evasão e fracasso escolar é que Paulo Freire, quando assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina (1989 a 1992) implantou, em toda a rede de ensino, a adoção do regime dos ciclos e o Movimento de Reorientação Curricular, sob uma concepção crítico-libertadora ou crítico-

emancipatória. Tal implantação foi parte do projeto político-pedagógico proposto pela Secretaria Municipal de Educação.

Segundo Saul (1998), a Reorientação Curricular na rede municipal em São Paulo (1989 a 1992) norteou-se pela racionalidade emancipatória, apoiada na teórica crítica, como proposta pelos estudiosos da Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse).

A estrutura curricular em ciclos no paradigma crítico-emancipatório freireano, objetiva propor um *quefazer* crítico-reflexivo para o cotidiano da escola, respeitando o princípio de autonomia e participação, num processo de construção coletiva na elaboração, nas decisões e ações sobre a proposta curricular da escola.

Busca articular teoria-prática, por meio da ação-reflexão-ação sobre as práticas e experiências curriculares, objetivando uma análise crítica do currículo, para localizar pontos vulneráveis, que precisam de modificações e, a partir da fundamentação teórica crítica, rever práticas para superá-las.

A organização da escola em ciclos pressupõe o respeito ao aluno, ao ritmo de desenvolvimento humano, ou seja, cognitivo, social e afetivo. Tem por objetivo assegurar ao aluno a continuidade e a articulação do processo ensino-aprendizagem, respeitando seu ritmo, o seu saber de experiência feito, suas experiências, o conhecimento que o educando traz, ou seja, sua história de vida.

O regime em ciclos implica uma nova forma de trabalho do professor, com articulação coletiva, adequando os conteúdos e a metodologia aos estágios de desenvolvimento da vida dos alunos e uma nova concepção de ensino-aprendizagem, vinculando a aprendizagem de cada aluno, a partir de um conhecimento significativo, e considerando a avaliação dos avanços e dificuldades do processo.

A proposta dos ciclos busca ressignificar o processo de construção do conhecimento pelo educando, a partir do paradigma epistemológico crítico-emancipatório, que articula as características sócio-culturais, considerando a realidade de cada escola e dos alunos e a dimensão do processo ensino-aprendizagem.

Para Freire, *educar é substantivamente formar* ([1996], 2001, p.37), formar o ser humano, um sujeito histórico-social, consciente da sua realidade, capaz de valorar, escolher, refletir, ler o mundo, decidir, mudar. Educar não se reduz ao puro treinamento técnico.

Na visão de Freire, ensinar inexiste sem aprender, não há docência sem discência e vice-versa. Assim, ensinar é uma relação de A com B, entre dois sujeitos

cognoscíveis, numa relação dialógica, mediatizados pelo mundo, por objetos de conhecimentos cognoscíveis e que gera conhecimento novo.

A arquitetônica do currículo em ciclos, numa perspectiva freireana, funda-se nos princípios *de respeito ao educando*, seu ritmo e experiências, e de *construção do conhecimento* em três dimensões que são indissociáveis:

- 1- **a dimensão psicológica da teoria de desenvolvimento humano, associada ao paradigma curricular crítico;**
- 2- **a dimensão ético-estética, na pedagogia crítico-emancipatória de Paulo Freire;**
- 3- **a dimensão político-pedagógica na epistemologia freireana.**

Torna-se necessária, portanto, a associação dessas três dimensões para que uma proposta de organização curricular em ciclos, numa perspectiva freireana, se efetive. Como exemplo, no capítulo 1 dessa pesquisa, foram apresentadas algumas experiências de implantação de propostas curriculares em ciclos, que consideraram apenas a dimensão psicológica na teoria da aprendizagem e do desenvolvimento humano, numa perspectiva construtivista ou sócio-interacionista. Assim, essas propostas estavam dissociadas das dimensões ética e político-pedagógica, o que não as identificava com um paradigma curricular em ciclos, na perspectiva crítico-emancipatória freireana.

2.1 A dimensão psicológica, na teoria da aprendizagem e do desenvolvimento humano, associada ao paradigma curricular crítico.

Há uma aproximação do campo da psicologia sócio-histórica com os estudos da pedagogia freireana. Pode-se afirmar que os estudos da psicologia sócio-histórica complementam o campo da pedagogia e vice-versa, na questão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano, e têm uma importante contribuição ao processo de construção do conhecimento e na interação entre a subjetividade humana e o objeto de conhecimento.

No entanto, numa concepção freireana, tem-se clareza de que a solução para os problemas educacionais não está somente na teoria desenvolvida pela psicologia sócio-histórica, mas, sobretudo, no entendimento da teoria da psicologia sócio-histórica, na perspectiva de uma educação crítica e contextualizada, no texto e contexto dos problemas sociais, culturais e políticos.

Os estudos de Vigotski e Wallon configuram-se, sem dúvida, como uma significativa e relevante contribuição para a fundamentação sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana para a proposta pedagógica da organização curricular em ciclos.

As teorias de Vigotski e Wallon fundamentam-se no materialismo histórico dialético de Marx e descrevem o desenvolvimento e a aprendizagem humana, a partir do contexto social e cultural, compreendendo o indivíduo como um sujeito afetivo, cognitivo, social e histórico, que pelo trabalho produz o pensamento e a linguagem como representações da realidade material. Essas características aproximam essas teorias do paradigma curricular de Paulo Freire.

2.1.1 O conceito de desenvolvimento e aprendizagem, na psicologia sócio-histórica, em Vigotski.

Para Vigotski, foi fundamental a criação de uma “nova” psicologia, que pudesse explicar e descrever o desenvolvimento complexo do psiquismo, ou seja, do comportamento e da consciência humana, a partir da investigação entre os fenômenos psicológicos, que se constituem na realidade social e cultural, e os mecanismos biológicos do comportamento.

Até então, nem a corrente da psicologia empírica do behaviorismo norte-americano, nem a corrente da psicologia objetiva da reflexologia russa tinham conseguido desvendar o desenvolvimento do psiquismo, devido ao simplismo, ao reducionismo fisiológico e à maturação biológica, com que tratavam os princípios dos fenômenos psicológicos.

Para Vigotski, a concepção apriorística das funções psicológicas superiores é um equívoco, pois os processos mentais não são descobertas ou adivinhações rápidas que se processam de forma súbita, repentina, assim como os processos psicológicos não são inatos, não afloram com o simples experimentar de uma experiência.

A “nova psicologia” a ser construída deveria realizar um estudo psicológico concreto da consciência como realidade psicológica histórica e material. Para isso, utiliza como aporte teórico os princípios da base filosófica, teórica e metodológica do marxismo. Vigotski encontrou no materialismo dialético a solução para os paradoxos científicos postos pela psicologia empírica e pela psicologia objetiva da reflexologia russa.

O ponto central da teoria de Vigotski é que todos os fenômenos são estudados como processo histórico, dialético, em contradição, em movimento e em mudança, ou seja, o homem é entendido como um sujeito ativo, transformador de sua própria realidade, um ser consciente que se constrói no processo social e histórico. A sociedade é entendida como a produção histórica dos homens que, pela atividade laboral, pelo trabalho, produzem sua vida material e o pensamento como representações dessa realidade material.

Vigotski, a partir de Engels, reelabora a concepção de trabalho humano e o uso de instrumentos sociais, como sendo meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo.

Isso significa a possibilidade da crítica e o desafio de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência humana, ou seja, do fenômeno psicológico, na perspectiva de uma corrente da psicologia dialética, denominada Sócio-Histórica. Com isso, Vigotski objetivou explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos.

Na psicologia sócio-histórica proposta por Vigotski, o pensamento complexo, as funções psíquicas são constituídas pelas funções psíquicas elementares e pelas funções psíquicas superiores. As funções psíquicas elementares estão relacionadas à base dos processos psíquicos naturais e biológicos inerentes ao desenvolvimento humano (como a percepção, a memória, a atenção), com características involuntárias e não mediadas.

As funções psíquicas superiores são mediadas por instrumentos e signos culturais, com características voluntárias. A função psíquica superior é mediada por instrumentos e meios auxiliares psíquicos específicos. Assim, a interação do sujeito com o mundo é mediada pelo uso de instrumentos e de signos sociais (linguagem, escrita, sistema numérico, etc).

E, consequentemente, os instrumentos e signos criados pelo homem, a partir do trabalho, se modificam, ao longo do tempo, o que, simultaneamente, provoca transformações no comportamento e no desenvolvimento humano.

A relação do sujeito com o mundo é mediada por sistemas simbólicos. A linguagem é o sistema simbólico universal do ser humano, de todas as culturas. Há diferentes tipos de linguagens (oral, matemática, escrita, corporal, artística, mapas, esquemas). Nesse contexto, a escola necessita trabalhar com as diferentes linguagens, expressão de todas as culturas e do meio social, inerentes ao processo de

desenvolvimento humano. Além disso, a aquisição das diferentes linguagens sistematiza as experiências e orientam o pensamento, a percepção e a ação humana.

A percepção humana é uma percepção categorizada num mundo com sentido e significado para o indivíduo. O significado é a interpretação da palavra, o que o indivíduo se apropria pelo processo de internalização de uma atividade social. *O sentido* é o confronto das significações sociais com as vivências pessoais. É mais complexo e mais amplo que o significado.

O pensamento é toda ação psíquica que o indivíduo faz com significado. É o diálogo consigo mesmo e na interação com o outro. É um processo constante, dinâmico e em permanente mudança.

O pensamento e a linguagem permitem ao indivíduo explicar a realidade social, em que vive. No desenvolvimento humano, não existe o pensamento sem a sua expressão, que é a linguagem. É na interação com o mundo e com o outro que, numa relação dialética, se desenvolve o pensamento e a linguagem.

Além disso, Vigotski pontua que a interseção da linguagem com o pensamento representa o pensamento verbal. Consequentemente, a fala é a expressão do pensamento verbal, por meio de um signo social, que é a palavra.

A palavra é um instrumento psicológico para mudar o mundo real das pessoas e para ajudar a ordenar o mundo real – se expressa em som com significado, do qual o sujeito se apropria. É um instrumento utilizado para ter o contato com o outro e consigo mesmo. Expressa o pensamento e, ao mesmo tempo, o modifica, o transforma.

Pode-se dizer que a palavra é a unidade de análise da psicologia sócio-histórica. O significado das palavras evolui histórica e socialmente.

Por sua vez, a linguagem é constituída por signos culturais e sociais, que vão, dialeticamente, construindo as funções psicológicas superiores. É a base material da consciência. A linguagem é a mediação para a internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade.

A linguagem tem a função fundamental de intercâmbio social, como um meio de comunicação entre sujeitos, nas relações sociais.

Ao agir no mundo, pela linguagem, o ser humano apreende e significa sua experiência, ou seja, desenvolve sua consciência sobre o meio social, em que vive, estabelecendo o contato social consigo mesmo e transformando suas estruturas cognitivas.

Assim, a consciência é inerente à atividade, à prática laboral do trabalho, e é determinada socialmente pela forma como se organiza o trabalho humano.

A consciência é o que regula a conduta do ser humano. Constitui-se por meio de um processo de mudança constante, em que há a reconstrução interna do mundo subjetivo, que decorre de significações feitas pelo homem, a partir das interações com o meio social. É constituída pela atribuição de significados e sentidos a diferentes experiências. Expressa-se pela forma integrada e contraditória de pensar, sentir e agir.

Todo processo educativo é formador da consciência e da regulação da conduta do ser humano, no contexto de uma realidade social, contraditória e conflituosa.

A inteligência prática, em unidade dialética com os usos de signos sociais, constitui a essência do pensamento complexo humano.

Para Vigotski, desenvolvimento e aprendizado são dois fenômenos distintos, porém inter-relacionados, desde o primeiro dia de vida da criança, ocorrendo aspectos específicos dessa relação, quando a criança atinge a idade escolar.

Para o autor, o ponto de partida é que a criança tem um aprendizado anterior à idade escolar, um aprendizado diferenciado do conhecimento científico, o que significa que, numa situação de aprendizado, com a qual a criança se defronta na escola, tem normalmente uma história anterior. Assim, na escola, o nível de aprendizado deve ser combinado com o nível de desenvolvimento da criança.

Para explicar o desenvolvimento e a aprendizagem, Vigotski estabeleceu dois tipos de conceitos: os conceitos cotidianos e os científicos.

A formação do conceito científico é oposta à formação do conceito cotidiano. A formação do conceito científico parte do abstrato para o concreto, quando a criança reconhece o conceito que o objeto representa.

A assimilação do conceito cotidiano mostra o nível de desenvolvimento real da criança, ou seja, o que a criança já sabe, é o nível de desenvolvimento das funções, são os ciclos de desenvolvimento já completados.

No entanto, para Vigotski, o que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros pode ser mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que o que já foi internalizado.

A assimilação dos conceitos científicos corresponde ao nível de desenvolvimento proximal (distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial), ou seja, caracteriza a diferença entre aquilo que a criança já sabe ou é capaz de alcançar por conta própria e aquilo que ela pode vir a saber, pela intervenção com o

outro, que pode ser o professor ou outro aluno. São as funções que estão em processo de maturação, de amadurecimento. O que a criança faz com a mediação do outro caracteriza a zona de desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento potencial da criança, hoje, será, posteriormente, seu nível de desenvolvimento real. Consequentemente, essa visão, ajuda a compreender o desenvolvimento e o aprendizado, num processo de permanente construção, de uma maneira mais flexível e contínua.

Para Vigotski, o aprendizado pressupõe *uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam*. (2007, p.100). Aprendizado não é desenvolvimento, o aprendizado organizado resulta em desenvolvimento mental e, ao mesmo tempo, coloca em movimento vários processos mentais, resultando, assim, nas zonas de desenvolvimento proximal.

O aprendizado está diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança; no entanto, o desenvolvimento da criança não acompanha linearmente o aprendizado escolar.

No processo ensino-aprendizagem, o professor deve interferir no aprendizado da criança, trabalhando na zona de desenvolvimento proximal, mediando os avanços com conhecimentos novos e mais elaborados, que a criança sozinha não conseguiria atingir.

Na escola, o currículo formal técnico-linear deve ser superado, pois deve se entender a importância de cada assunto, em particular, do ponto de vista do desenvolvimento global e levar-se em consideração o conceito de zona de desenvolvimento proximal. A escola, portanto, deve flexibilizar o currículo escolar, respeitar o conhecimento do aluno e entender o ensino e a aprendizagem, num processo contínuo e articulado.

2.1.1.1 Aproximações entre o pensamento de Vigotski e de Freire⁵⁹.

Tanto Vigotski como Freire constroem suas teorias sócio-interacionistas, a partir da mesma base filosófica, do materialismo histórico-dialético marxista, o que permite pontuar alguns conceitos que aproximam a psicologia sócio-histórica de Vigotski com a pedagogia crítico-emancipatória freireana. Nesse sentido, serão aqui brevemente

⁵⁹ Para uma discussão mais aprofundada sobre a temática entre pontos de aproximações e diferenciações do pensamento de Vigotski e de Freire consulte-se a tese de doutorado de Poli (2007).

tratados: o conceito de homem, trabalho, práxis, pensamento e linguagem e construção do conhecimento.

Há o entendimento do conceito de homem como um ser ativo, histórico e social, o homem se constrói nas relações sociais e culturais, não se reduz a um ser biológico. O homem, ao agir sobre a natureza e transformá-la, constrói a sua história, ou seja, se constitui num determinado tempo e espaço. A história da natureza e a história do homem são inseparáveis.

Assim, pode-se afirmar que, desde a origem de sua existência, o homem exerce uma ação de interferência no mundo, para modificá-lo e adaptá-lo de acordo com suas necessidades existenciais. Tal ação, que transforma o ambiente, o mundo, que manipula a natureza, é o trabalho.

A própria necessidade humana de agrupar-se gerou a divisão social do trabalho. O trabalho é toda a ação de intervenção do humano sobre o mundo, a serviço de sua existência. O homem cria condições de melhorias para a sua existência produzindo a vida material, ou seja, o trabalho permite ao homem fazer da realidade natural uma realidade cultural ou humana. O homem produz instrumentos e signos, ou seja, produz crenças, valores, regras, conhecimentos e cultura.

Pelo trabalho, o homem é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre sua própria atividade. Pelo trabalho, o homem se faz um ser da práxis.

A práxis expressa a relação dialética entre a razão (teoria) e a experiência (prática). Toda vida social é prática, é experiência, e a construção da prática social requer uma teoria. Nesse sentido, somente o homem pode pensar criticamente sobre a realidade e modificá-la, somente o homem pode refletir sobre sua ação e propor uma nova ação, somente o homem pode agir no mundo, porque o ser humano está no mundo e constrói o mundo.

Ao agir no mundo, o homem reflete sobre si mesmo e sobre sua atividade. O homem constrói sua consciência, ou seja, a consciência nasce do trabalho e envolve os aspectos cognitivos da base biológica e afetivos da base social.

A consciência se constitui num processo de mudança constante e movimento permanente com o tempo, onde há reconstrução interna do mundo subjetivo, que decorre de significações que o homem faz a partir das interações objetivas com o meio social. Há, assim, uma relação dialética entre objetividade e subjetividade, que expressa de forma contraditória o pensar, o agir e o sentir. O saber está ligado ao fazer, ao agir sobre o mundo e à consciência. O saber é a palavra e a ação.

A consciência se constitui pelo pensamento e pela linguagem, por significados e sentidos construídos, a partir de diferentes experiências.

Para Vigotski, a palavra (oral, escrita, ou substituto dela) é a unidade entre o pensamento e a linguagem, uma vez que a consciência é a palavra com significado, constituindo o fenômeno psicológico. Para Freire, a palavra é a manifestação da relação homem-mundo, a palavra se dá, a partir de diferentes visões de mundo, onde todo o ser humano tem o direito de pronunciar a palavra e pronunciar o mundo.

Nessa mesma perspectiva, a linguagem é o instrumento simbólico de mediação entre os homens e o mundo, a linguagem faz a mediação entre a subjetividade e a objetividade concreta da realidade.

Tanto para Freire, como para Vigotski, é na aproximação entre o sujeito e o objeto real que se dá a construção do conhecimento. O processo de construção do conhecimento se dá na relação entre sujeitos, na interação com o outro, na construção com o outro, mediatizados por objetos de conhecimento. A produção do conhecimento se dá num determinado tempo histórico, num lugar, numa época.

Portanto, o conhecimento é histórico, construído pelo homem, a partir da reflexão crítica sobre a prática social e sobre a realidade. O ser humano subjetiva, opera cognitivamente o conhecimento para ad-mirar a realidade, apreendê-la, distanciar-se da realidade imediata, para transformá-la e, posteriormente, objetivá-la numa nova ação-reflexão-ação.

Nessa perspectiva, é fundamental que o educando tenha consciência da história do meio social em que vive, da realidade concreta e da possibilidade real das limitações que a realidade impõe.

No processo de construção do conhecimento, Freire prevê cinco momentos para o trabalho de educadores na sala de aula: - levantamento preliminar da realidade local; - escolha de situações significativas; - retirada dos temas geradores; - construção de programações interdisciplinares e preparação das atividades para a sala de aula.

Nesses momentos, pode-se também evidenciar uma aproximação com a teoria de Vigotski (Poli, 2007) o que será trabalhado, no item 3 desse capítulo.

2.1.2 O processo ensino-aprendizagem e a afetividade, na teoria do desenvolvimento de Henri Wallon

*Queremos a estrutura a serviço do homem
e não o homem a serviço das estruturas...*

*Desencadear duas revoluções, duas mudanças radicais:
na concepção do saber e da cultura
e no sentido e significado da educação...*

Henri Wallon

Henri Wallon, em toda a sua obra, estudou a psicogênese do ser humano concreto, numa situação concreta, como um sujeito social, e não apenas numa condição estritamente biológica.

A psicogênese não é desenvolvida automaticamente, há uma continuidade de progressão da psicogênese, ao longo da materialidade concreta da vida, e encontra-se associada à necessidade de aprendizagens prolongadas e sucessivas, num determinado meio social.

Definiu a psicologia como um plano original da realidade concreta. Fundamentou toda sua teoria psicogenética do desenvolvimento humano, a partir do materialismo histórico dialético, em Marx e Engels.

Para Wallon, a psicologia deve explicar e descrever o desenvolvimento complexo do psiquismo, a partir da investigação entre os fenômenos da psique, que se constituem na realidade social e cultural e nos mecanismos biológicos do comportamento, visando à superação das dicotomias subjetivo/objetivo individual/social, pela relação dialética entre esses polos.

A psicologia deve estudar o psiquismo como realidade psicológica concreta. Para isso, deve utilizar como aporte teórico os princípios da base filosófica, teórica e metodológica do materialismo dialético, em que todos os fenômenos são estudados como processo histórico, em movimento e em mudança.

Nessa perspectiva, o homem é entendido como um sujeito social, transformador de sua própria realidade, um ser consciente de seu processo social, temporal e histórico e a sociedade como a produção histórica dos homens, que, pela atividade laboral, pelo trabalho, produzem sua vida material e as idéias como representações da realidade material.

Para Wallon, a psicologia é uma unidade indissolúvel do biológico, do psíquico e do social.

Além disso, pontua dois elementos constituintes e extremamente importantes para a formação do psiquismo humano: a memória e a linguagem.

A memória é a capacidade do homem de reter fatos passados, é a aptidão que o homem tem para o registro. A memória é uma aptidão que diferencia o homem das outras espécies e, ao mesmo tempo, é o que possibilita a perpetuação do homem, enquanto ser humano e espécie.

A evolução biológica proporcionou também ao homem a capacidade de desenvolver a linguagem. O sistema nervoso central permite ao homem a capacidade do uso da palavra. E isso permitiu ao homem o desenvolvimento da cultura. A cada geração, é possível transmitir a cultura acumulada pela humanidade, por meio da linguagem. A linguagem é também o que possibilita a perpetuação do homem, enquanto ser humano.

Nesse contexto, a escola necessita trabalhar com o desenvolvimento da cultura, patrimônio histórico da humanidade, inerente ao processo de desenvolvimento humano.

Outro conceito importante na obra de Wallon é o conceito de *socius*, utilizando-se de expressão de Pierre Janet. Wallon, ao afirmar que, primeiro, a criança se socializa, para depois individualizar-se, contrapõe-se à teoria de Piaget, afirmando que

(...) o indivíduo, se ele se apreende como tal, é essencialmente social. Ele o é, não em virtude de contingências externas, mas devido a uma necessidade íntima. Ele o é geneticamente. O *socius* ou o outro é um parceiro permanente do eu na vida psíquica. (WEREBE (org), 1986, p.165).

Para Wallon, existem três “*outros*” que variam de acordo com os níveis de relações e de interações que *eu* tenho com o outro: “*os outros*”, que é a humanidade, em geral; “*o outro*”, que são pessoas, com as quais eu tenho um convívio menos íntimo e o “*outro íntimo ou socius*”, que é o outro, com o qual tenho relações mais íntimas, que integram valores, hábitos, cultura no meu *eu*, o que permite no meu *eu* a cumplicidade, a consciência do mundo. O “*outro íntimo*” pode ser um membro da família, um amigo próximo, um professor. Por isso, a importância desse conceito para o entendimento da cumplicidade e da responsabilidade do professor, no seu relacionamento afetivo e na interação, em sala de aula, com seus alunos.

O entendimento da constituição das relações afetivas do eu/outro, professor/aluno, e do processo de desenvolvimento da criança são dois fundamentos essenciais e inextricavelmente imbricados com o saber fazer docente.

O professor precisa ter uma formação, tanto inicial quanto permanente, para a compreensão e a prática desses fundamentos.

Outro destaque das discussões sobre a constituição do *eu* refere-se à influência do meio, em que a criança vive, uma vez que o meio é o complemento indispensável ao ser vivo.

O ser humano é influenciado, em toda sua existência, por diferentes meios: o meio físico-químico, necessário para a existência da vida; o meio biológico, essencial para a existência da espécie e o meio social, condição fundamental para a existência coletiva.

O meio social acrescenta procedimentos técnicos e culturais que pressupõem atividades ou crenças coletivas num grupo, ou seja, em sociedade. A família, a escola, a igreja e outros são meios sociais, em que o ser humano estabelece relações interindividuais, se educam, se instruem, afinal, constituem o *eu*.

No processo ensino-aprendizagem, não existe dicotomia entre ensino e aprendizagem e nessa unidade encontramos a relação afetiva e interpessoal entre aluno-professor. O processo ensino-aprendizagem e a relação interpessoal constituem um processo de permanente construção do eu/outro, em unidade dialética, no meio social escolar.

Wallon considera tanto alunos, como professores, sujeitos históricos, culturais, concretos de seu tempo, com uma bagagem que o meio social lhes propiciou, portanto, instituintes de seus saberes e fazeres, que são construídos, numa integração cognitiva, afetiva e motora.

Na dimensão do ensino, o professor deve ter clareza da possibilidade da aprendizagem de todos os seus alunos, de acordo com o ritmo de seu desenvolvimento humano e, ao ensinar, promover o desenvolvimento do aluno e o seu próprio desenvolvimento. O aluno deve ser visto como uma totalidade e não como um ser fragmentado.

Quanto à dimensão da aprendizagem, os alunos têm diferentes motivações, saberes diversos e várias condições de existência, por isso precisam ser compreendidos em sua totalidade e concretude, concretude esta que considera o meio social como indispensável ao desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a escola é um dos meios fundamentais para o desenvolvimento do aluno e do professor, porque possibilita a participação de todos os sujeitos do processo, em diferentes grupos, sendo professor e aluno afetados um pelo outro e pelo contexto, em que vivem. Portanto, toda educação é ação e movimento, é cultura e socialização.

Assim, Wallon pontua a importância da escola e do educador. A escola deve propiciar um trabalho que desafie a capacidade dos educandos, suas idéias e suas compreensões do mundo.

O educador tem uma tarefa fundamental na organização do processo ensino-aprendizagem. Deve sempre oportunizar a interação entre os educandos e, a vivência, em diferentes grupos. Nessa perspectiva a escola deve flexibilizar o currículo escolar, respeitando o ritmo de desenvolvimento do aluno.

Wallon se opõe ao ensino tradicional, devido ao seu autoritarismo, verbalismo, fragmentação entre a escola e a vida; também, se opõe à Escola Nova pela sua proposta espontaneísta.

Como alternativa ao ensino tradicional, Wallon propôs uma reforma para todo o sistema educacional francês, conhecida como Plano Langevin-Wallon (1945-1947), a partir do objetivo central de construção de uma educação mais justa, tendo como horizonte uma sociedade também mais justa, com base na solidariedade humana.

2.1.2.1 Aproximações entre Wallon e Freire.

Assim como Vigotski e Freire, Wallon também constrói sua teoria sócio-interacionista, a partir da mesma base filosófica, o materialismo histórico-dialético marxista.

Alguns conceitos que aproximam a psicologia proposta por Wallon com a pedagogia crítico-emancipatória freireana podem ser identificados e serão, aqui, brevemente tratados: o conceito de homem, cultura e aspectos cognitivo-afetivos, solidariedade e justiça social.

O homem é compreendido como um ser social e histórico, ou seja, o homem é entendido como um sujeito ativo, concreto, situado, transformador de sua própria realidade, um ser consciente de seu processo social e histórico libertador. A sociedade é entendida como a produção histórica dos homens, que, pela atividade laboral, produzem sua vida material e as idéias.

O ser humano é influenciado, desde sua existência, por diferentes meios, ou seja, o meio físico-químico, necessário para a existência da vida, o meio biológico, necessário para a existência da espécie, e o meio social, condição necessária para a existência coletiva. O meio social acrescenta procedimentos técnicos e culturais, que pressupõem atividades ou crenças coletivas num grupo, ou seja, em sociedade.

A família, a escola e a igreja são um meios sociais, todos estes são locais, onde o ser humano estabelece relações interindividuais, se educam, se instruem e constituem o *eu*.

O papel da escola não se limita à instrução, mas à formação do ser humano, e ao desenvolvimento da personalidade humana.

Outro conceito importante é o de cultura. O homem, por meio de suas múltiplas atividades, cria cultura, que é transmitida de geração para geração e, ao mesmo tempo, recriada pelas gerações. Nesse sentido todo ser humano, todo grupo social é produtor de cultura, o que caracteriza a existência de uma diversidade cultural.

Um dos instrumentos de mediação da cultura é a linguagem (oral, escrita, corporal, etc). A linguagem permitiu ao homem o desenvolvimento da cultura. A cada geração, é possível transmitir a cultura acumulada pela humanidade pela linguagem. A linguagem é também o que possibilita a perpetuação do homem, enquanto ser humano.

Outra aproximação significativa é a integração da dimensão afetiva com a dimensão cognitiva, no processo ensino-aprendizagem.

O processo ensino-aprendizagem se dá na dimensão afetiva, na compreensão do papel da afetividade. Nesse processo não existe dicotomia entre ensino e aprendizagem, pois, nessa unidade encontramos a relação intersubjetiva de educador-educando.

Educandos e educadores são sujeitos históricos, culturais, concretos de seu tempo, portanto, instituintes de seus saberes e fazeres, entendendo também esse processo como uma contínua construção dinâmica e flexível.

Na dimensão do ensino, o educador acredita na possibilidade da aprendizagem de todos os seus alunos, de acordo com o ritmo de seu desenvolvimento.

Na dimensão da aprendizagem, o educando é compreendido na integração cognitivo-afetivo-motora, ou seja, em sua totalidade e concretude, concretude esta que considera o meio social como indispensável ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, a escola é um dos meios fundamentais para o desenvolvimento do educando e do educador.

Na dimensão afetiva, Freire pontua o ensino-aprendizagem como um ato de amorosidade, em que o educador deve ter uma postura feita de humildade, escuta atenta e, ao mesmo tempo, de diálogo, de crítica e de solidariedade. Uma postura de respeito e confiança no *saber de experiência feito* do educando.

Para Wallon, assim como para Freire, a escola deveria ser organizada de modo que o direito de todos se concretizasse, oferecendo uma educação mais justa para uma sociedade mais justa, com base na solidariedade.

2.2 A dimensão ético-estética, na pedagogia crítico-emancipatória de Paulo Freire.

*Ela está no horizonte (...) me aproximo dois passos,
Ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei.
Para que serve a Utopia? Serve para isso: para caminhar.*
Eduardo Galeano.

A pedagogia crítico-emancipatória de Paulo Freire funda-se na ética humana. Todo seu pensamento está comprometido com a defesa rigorosa da dignidade da vida humana e com uma prática coerente, em prol dessa dignidade.

Paulo Freire estruturou sua obra e dedicou sua vida em favor da libertação dos oprimidos e de uma ética universal do ser humano. Esta ética é inseparável da prática educativa, como Freire propunha na educação crítico-emancipatória: (...) *me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana* ([1996], 2001, p.19).

A educação crítico-emancipatória torna-se necessária para a superação das injustiças sociais e das práticas desumanizantes, tanto dentro, quanto fora dos muros da escola.

Freire busca na ação humana concreta e histórica a construção de uma sociedade mais justa, menos feia, mais solidária, menos discriminatória e menos violenta.

Entende o ser humano como um sujeito social, construtor e transformador da realidade histórica, em que vive, o que significa que a história é uma construção humana, é um tempo de possibilidades e não de determinismo de uma ideologia dominante. A história não é inexorável.

Para Freire, a possibilidade de construção de uma sociedade mais solidária está também na possibilidade de construção de uma educação crítico-emancipatória, pois, em seus dizeres: *se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.* (2000, p.67). Esse pensamento se complementava, quando afirmava que *mudar é difícil, mas é possível* (2000, p.55).

Paulo Freire propõe uma educação crítico-emancipatória como defesa de um projeto de ser humano, na perspectiva de *ser mais*, da ética universal do ser humano, que a define como uma ética maior, de vocação ontológica *do ser mais*, em contraposição à ética do mercado, à ética neoliberal, imposta pela sociedade capitalista, *a ética menor*.

Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Em nível internacional, começa a aparecer uma tendência em acertar os reflexos cruciais da nova ordem mundial, como naturais e inevitáveis. (...) A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória, de raça, de gênero, de classe. (FREIRE, [1996], 2001, p.17).

O sistema capitalista defronta-se com duas situações totalmente díspares e extremas. De um lado, o tempo da revolução tecnológica, da era da expansão da informática em todos os setores da sociedade, do desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento, da ideologia neoliberal, da globalização da economia, do imenso acúmulo de capital pelos grandes blocos econômicos e por uma pequena parcela de uma elite burguesa dominante no poder.

De outro, a miséria, a fome, altos índices de desemprego, elevados registros de violência, um abismo nas condições de vida para a maioria da população, a vida humana sendo dilacerada e marginalizada, por escassez total das necessidades básicas para a sobrevivência, a desumanização do humano, a coisificação da pessoa, a banalização e a negação da vida para a maioria.

Nas palavras de Freire:

Como tentar explicar a miséria, a dor, a fome, a ignorância, a enfermidade crônica, dizendo, cinicamente, que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso tem mais e que é preciso ser pacientes pois um dia as coisas mudam. Há uma imoralidade radical na dominação, na negação do ser humano, na violência sobre ele, que contagia qualquer prática restritiva de sua plenitude e a torna imoral também. (1995, p.92)

Uma grande maioria da população, no mundo atual capitalista que exacerba a individualidade e a competitividade como estratégia para a dominação, está proibida de ser e de viver.

De acordo com Freire, *não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma “morte em vida”. E a “morte em vida” é exatamente a vida proibida de ser vida.* ([1968], 2004, p.170).

A pedagogia crítico-emancipatória freireana, ao contrário, visa exaltar a vida em todas as suas manifestações.

2.2.1- A negatividade na ética: o ponto de partida.

A pedagogia crítico-emancipatória parte da negatividade da ética menor, do contexto real dos oprimidos e das vítimas, para uma positividade da ética universal humana, uma ética maior, de valorização ontológica do ser humano, como possibilidade de construção de uma vida digna, um *ser mais*, um *ser humano* consciente de sua ação, em permanente processo de busca para a superação de todo os tipos de opressão existentes na sociedade.

Nesse sentido, Freire anuncia uma pedagogia do oprimido, não uma pedagogia para o oprimido e esclarece que os sujeitos oprimidos são agentes dessa pedagogia, seu ponto de partida e sua finalidade.

A pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. ([1968], 2004, p.32).

Nesse contexto, a pedagogia crítico-libertadora parte da situação-limite, ou seja, de uma situação de opressão da realidade social concreta, objetivando a reflexão consciente da situação pelos oprimidos, para uma nova ação, o ato-limite. A busca da superação da situação-limite e da opressão, expressa a luta pela superação do não ser e pela assunção da vocação ontológica do *ser mais*.

Ao situar a questão da situação-limite dentro da escola, verifica-se que a educação ministrada pelos educadores aos educandos, até então, tem contribuído para legitimar o status opressor e a sociedade opressora.

Para Freire, *matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los são o próprio dos opressores.* ([1968], 2004, p.126).

A opressão constitui um mundo na *pseudoconcreticidade, o mundo das aparências* e produz, pela manipulação uma práxis fetichizada dos homens. (Kosik [1976], 2002, p.15).

A educação instituída pelos órgãos oficiais nacionais e internacionais, denominada por Freire de educação bancária e/ou pedagogia da transferência, fundamenta-se filosoficamente no paradigma da ciência positivista, dentro de uma racionalidade instrumental técnica acrítica, estruturando-se numa concepção liberal e num paradigma curricular técnico-linear.

Para Freire,

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores. ([1986], 2003, p.97).

No paradigma técnico-linear, o currículo padrão é elaborado e prescrito oficialmente por “experts” em educação, legitimando uma dicotomia pedagógica entre os que pensam (experts/secretarias/opressores) e os que executam a proposta (professores /escola/oprimidos). Segundo Freire, nesse contexto, a única mediação possível é a imposição pela prescrição:

Um dos elementos básicos na mediação opressor-oprimido é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isso, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. ([1968], 2004, p.34).

Pode-se afirmar que os instituintes da proposta, educadores, educandos, pais, comunidade escolar, são meros executores externos à construção da proposta. Participam, apenas, como espectadores e cumpridores de tarefas programadas para serem executadas, com qualidade, eficiência e eficácia.

Nesse sentido, para Freire, *a liderança não pode pensar sem as massas, nem para elas, mas com elas. [...] pensar com elas seria a superação de sua contradição. Pensar com elas significaria já não dominar.* ([1968], 2004, p.128). Também, significaria superar a prescrição, pela comunicação e pelo diálogo, atitude esta

inconcebível para os opressores. Toda a opressão estrutura-se, a partir de ações antidialógicas.

A prescrição de tarefas para seu fiel cumprimento é uma ação alienante, reificante, coisificante e uma estratégia dos opressores para a manutenção do *poder* dominante. Os educadores são reduzidos ao puro fazer, ao tecnicismo, ao ativismo, sem reflexão crítica sobre a prática.

O currículo é prescrito verticalmente pelos manuais, cadernos de orientações curriculares⁶⁰, guias curriculares, documentos curriculares, propostas curriculares, subsídios para a implantação do currículo, entre muitas denominações e sua execução fiscalizada autoritariamente pelos órgãos centrais, por diferentes estratégias, para a verificação de seu fiel cumprimento.

Pode-se constatar que as Diretorias de Ensino⁶¹, órgãos intermediários entre as secretarias estaduais e/ou municipais de ensino e as escolas, são responsáveis pela implementação das propostas de políticas públicas. As Diretorias vêm desempenhando o papel de fiéis fiscalizadores e profícuos executores das propostas curriculares prescritas verticalmente e impostas autoritariamente pelas secretarias, sobretudo, pelas funções desempenhadas pelos professores formadores, designados para atuarem nas oficinas pedagógicas, e pelos supervisores escolares.

Para Freire, trata-se da *absolutização da ignorância*, ou seja, alguém decreta a alguém o que fazer, o que ensinar, o que dizer, roubando-lhe o direito à palavra, o direito de ser, reificando-o. ([1968], 2004, p.131).

Ainda para Freire,

Não há absolutização da ignorância, nem absolutização do saber. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco. É sabendo que se sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. ([1977], 2006, p.47).

Paradoxalmente, muitos educadores preferem o currículo prescrito verticalmente pelos guias e decretado pelos órgãos oficiais, pois têm medo da própria liberdade,

⁶⁰ Os cadernos de orientações curriculares, prescritos verticalmente e autoritariamente pelas secretarias estaduais e/ou municipais de ensino, frequentemente são veiculados pela mídia. Recentemente houve a divulgação do Jornal Curricular implantado na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, na gestão da Secretaria de Educação, Profª Maria Helena Guimarães de Castro e na Rede Municipal de Ensino na cidade de São Paulo dos Cadernos de Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem, na gestão do Secretário Alexandre Alves Schneider.

⁶¹ A dinâmica burocrática das Diretorias e/ou Delegacias de Ensino favorecem a manutenção do autoritarismo e do *status quo* dominante. Normalmente, os diretores regionais de educação ou delegados de ensino são indicados para exercerem a função pelos Secretários de Educação e obrigatoriamente precisam de apoio político-partidário de vereadores e deputados estaduais da região para se manterem nos cargos.

liberdade de serem sujeitos autônomos de um processo sócio-histórico, de um processo de construção de conhecimento, de atos cognoscíveis.

Temem correr o risco de dialogar, criar, participar, conhecer, pesquisar, aprender e ensinar, inventar, demonstrar ao outro que não têm o domínio de um conhecimento absoluto e irrefutável, e desafiar-se, cotidianamente e rotineiramente, enfim, libertar-se e tornar-se mais humano.

Alguns educadores temem perder a situação “conquistada” em que vivem, receiam de serem “perseguidos”, “ridicularizados”, “exonerados” do sistema e pelo sistema opressor, ao defenderem a posição das vítimas e engajarem-se na luta pela própria libertação.

Já outros educadores não se sentem capazes para participarem de uma proposta de construção curricular. Trata-se do conceito de *autodesvalia*, em que os oprimidos introjetam em si a visão que deles têm os opressores, destruindo, assim, a sua autoimagem e legitimando sua incapacidade para pensar, dialogar com o outro, constituir-se como sujeito social e histórico. (Freire, [1968], 2004, p.50).

E outros se adaptam à situação, passivamente, frente à dominação, como uma forma de defesa da própria opressão. Há uma ratificação da baixa auto-estima de todos os educadores envolvidos.

Para Freire, *há razões de ordem histórico-sociológica, cultural e estrutural que explicam sua recusa ao diálogo. Sua experiência existencial se constitui dentro das fronteiras do diálogo.* ([1977], 2006, p.48)

Uma estratégia bastante utilizada para manter a opressão entre os educadores é a escolha de “líderes” para treinamento ou formação. A formação em serviço não é feita para todos, com todos os educadores envolvidos no processo, para uma reflexão crítica sobre a prática e a realidade.

A formação dos educadores para discussão do currículo a ser implantado ocorre normalmente apenas com alguns educadores que, muitas vezes, são considerados “referências” para as secretarias de ensino. São tidos como educadores sérios e comprometidos com o ensino, que têm a intenção verdadeira de contribuição, porém, ingênuos na percepção da manipulação do processo.

A formação dos educadores “referências” tem o objetivo de eles convencerem seus pares sobre a importância da mudança curricular imposta e de “multiplicar” o currículo dominante prescrito verticalmente.

Dividir o grupo de educadores para manter a opressão é uma característica da ação antidialógica e que tem sido evidenciada nas estratégias das secretarias de ensino, de forma autoritária, enganosa e excludente.

Além das formações oferecidas pelas secretarias aos educadores serem descontextualizadas com a realidade sócio-cultural das comunidades escolares, em que os mesmos atuam. O que pode explicar a concepção curricular com conteúdos anacrônicos e descontextualizados com a realidade sócio-cultural dos alunos.

Para Freire, *não há dicotomia entre o conteúdo e a forma histórica de ser do homem*. ([1968], 2004, p.52). Não há dicotomia entre conhecimento e realidade, entre metodologia de ensino e processo de aprendizagem. Tais dicotomias retratam uma determinada concepção epistemológica, ou seja, o caráter autoritário e opressor que vem constituindo o currículo técnico-linear.

O ensino bancário, na concepção fundada no paradigma curricular técnico-linear, caracteriza-se pela exacerbação do indivíduo, pelo incentivo à competitividade, pelo “depósito de conteúdos” nos educandos, pela narração dos conteúdos, pelo ensino carregado de verbosidade, completamente descontextualizado, com conteúdos sem significado, desconectados da totalidade da realidade concreta e alheios à experiência existencial dos educandos.

Nesse sentido, Freire pontua que

(...) conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. ([1968], 2004, p.57).

A expectativa é a de que o conhecimento seja consumido pelo aluno como um produto, destinado a ajudá-lo a dominar uma determinada cultura, um saber científico irrefutável, um conhecimento absoluto já elaborado e definido, a priori, por um currículo oficial, para que, a posteriori, o aluno ocupe uma determinada função social que atenda às necessidades do mercado de trabalho.

A imposição de uma cultura hegemônica, dada como certa, invade o modo de vida dos educandos, que passam a reconhecer a cultura dominante como superior à sua cultura originária. Os educandos tendem a vestir-se, a querer consumir marcas, a falar, enfim, a viver, a partir dos valores, costumes e hábitos de consumos que a sociedade capitalista apregoa. A mídia, por seu lado, é utilizada como um importante canal de

veiculação de seu ideário, atraente e criativamente, manipula as crianças e os jovens educandos.

Nos dizeres de Freire,

A propaganda, os slogans, os depósitos, os mitos, são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí que seja necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da cultura invasora. ([1977], 2006, p.42).

Nessa perspectiva, a *invasão cultural* é uma característica da ação antidialógica. A cultura da sociedade capitalista é uma cultura da opressão, obstaculiza a criação e recriação da cultura pelos educadores e educandos, entendendo-os como seres de não cultura, descaracterizando suas culturas.

A educação bancária forma para a homogeneidade cultural com um tipo de linguagem monotética, visando à adaptação do indivíduo, que vive numa diversidade social e cultural. A escola bancária ignora a polifonia de vozes dos sujeitos e a pluralidade cultural existente. Da mesma forma, a sociedade opressora recusa um projeto libertador que considera a pluralidade cultural.

O ensino bancário estrutura-se numa relação antidialógica e opressora, competindo ao aluno apenas a escuta silenciosa, como objeto ouvinte, sem poder de participação e de autonomia, no seu próprio processo de construção do conhecimento.

A educação bancária desrespeita o conhecimento e nega a possibilidade ao educando de dizer a palavra, de expressar a sua própria cultura.

Para Freire: *Na concepção bancária a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos.* ([1968], 2004, p.59).

A educação bancária, além do depósito de conhecimentos no educando, fundamenta uma educação moral, estabelecendo o dever, a norma, a conduta moral, *atitudes e valores* comuns, necessários a todos os alunos para a adaptação social, para a submissão de “corpos dóceis”, para o silêncio das vozes, para o bom convívio na sociedade capitalista.

Assim, para a ideologia do mercado neoliberal, não importa se o educando, em seu processo de escolaridade, construiu conhecimentos, “apreendeu” conteúdos significativos, valores como o respeito e a solidariedade, mas, sim, se aprendeu a ser “um ser do ajustamento”, a se comportar e a se submeter à obediência, às normas e a

condutas desejáveis para a manutenção da sociedade opressora. O importante é a escola cumprir o seu papel de domesticadora e manipuladora de conhecimentos e valores.

Além disso, a escola inculca o conceito de *autodesvalia* no educando, pois ele se sente incapaz de aprender, de criar, de inventar, de desafiar-se, de ser curioso, capacidades estas inerentes ao próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Portanto, na educação bancária, o educando se sente incapaz de ser humano, de *ser mais*, de constituir-se como um ser inacabado, inconcluso, curioso, em processo permanente de busca e de formação.

Na concepção bancária, as salas de aulas são organizadas de forma homogênea, normalmente com alunos “classificados” de fortes, médios e fracos e/ou pré-silábicos, silábicos e alfabéticos, para que, a partir de seu mérito, de seu esforço individual, cada aluno consiga evoluir e ser aprovado.

Caso seja reprovado, a escola cumpriu sabiamente seu papel, o fracasso é do indivíduo, do aluno. Os alunos reprovados são tratados como casos individuais e isolados. O fracasso é exclusivamente dos alunos e das famílias, não da escola, nem da sociedade.

Todos os alunos têm liberdade para estudarem onde quiserem e escolherem o caminho a ser percorrido, por isso, o fracasso ou sucesso depende de seu mérito, da sua individualidade.

Trata-se da principal característica da ação antidialógica que é a *conquista*⁶². O opressor conquista o oprimido pelos mitos. Um deles é o mito (neo)liberal da liberdade e da igualdade, no qual o oprimido tem a condição de escolha para o sucesso ou para o fracasso.

Pela conquista, as elites dominantes manipulam as camadas populares, com a possibilidade de ascensão social pelo mérito individual. A *manipulação* é outra característica da ação antidialógica.

Na escola seriada, o aluno reprovado ou evadido, não é apenas “expulso” do direito à educação, é “expulso” do direito à vida, da capacidade de aprender, que é inerente ao ser humano.

As crianças populares brasileiras são expulsas da escola. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam,

⁶² Para Freire, a essência da práxis opressora é antidialógica e utiliza-se de ações com características comuns para manter a dominação, sendo estas: *a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural.* ([1968], 2004, p.135).

nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito. Há razões, portanto, internas e externas à escola, que explicam a “expulsão” e a reprovação dos meninos populares. (FREIRE, [1991], 2001, p.35).

Buscando entender as razões internas de *expulsão* dos educandos das camadas populares, observa-se que a escola não faz um uso bem-feito do tempo escolar. Há uma duração rígida da aula, pois o tempo cronológico prevalece sobre o tempo e o ritmo de aprendizagem do aluno. Desenvolve-se uma prática educativa totalmente anacrônica e descontextualizada, sem estímulo à criatividade, sem ser provocadora da curiosidade, da pergunta e da invenção.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem é classificatória, mensura o resultado, o rendimento do aluno, prevalecendo o produto sobre o processo, desconsiderando-se totalmente o processo de ensino-aprendizagem.

Tal práxis educativa é alienante e reificante, coisifica os educandos e educadores, um *quefazer* opressor, que mata a vida, no lugar de desenvolvê-la. Ignora os sonhos, as utopias, os textos, os contextos, os tempos históricos, a vida na existência concreta dos educandos, os sujeitos éticos e decentes. Nas palavras de Paulo Freire, é *isto que nos leva à crítica e à recusa ao ensino bancário*. ([1996], 2001, p.27).

Portanto, é preciso superar a educação bancária nas suas ações e características antidialógicas, ou seja, a relação verticalizada e autoritária entre secretarias/educadores/educandos; a relação antidialógica entre os sujeitos cognoscentes; o currículo técnico-linear e fragmentado; a avaliação desvinculada do trabalho cotidiano e classificatória no aspecto cognitivo; o trabalho pedagógico, sem um planejamento feito pelos envolvidos no processo; o trabalho pedagógico individualizado não coletivo; o caráter homogêneo e individualista da sala de aula; a conquista, a manipulação, a invasão cultural e o dividir para manter a opressão.

Em Freire, tal superação se dá por uma educação crítico-emancipatória, com flexibilidade curricular e com uma práxis libertadora.

2.2.2 A positividade na ética humana: o anúncio da educação crítico-emancipatória.

Decência e boniteza de mãos dadas.

Só somos, porque estamos sendo.

Paulo Freire

A educação como prática da liberdade tem o compromisso histórico de denúncia de um mundo opressor e da ética da negatividade e de anúncio de um mundo mais solidário e mais justo, pela produção de uma consciência ético-crítica.

Para Freire *os homens são seres da busca e sua vocação ontológica é humanizar-se*. ([1968], 2004, p.62). A ética humana é a essência da educação crítico-libertadora, por isso, educadores e educandos devem se orientar no sentido de efetivar sua vocação para a humanização.

Freire utiliza-se de um conceito proposto por Erich Fromm para explicar que a educação deve provocar o desenvolvimento da *biofilia*, ou seja, o desenvolvimento pleno da vida humana.

Todo ser humano é incompleto, inconcluso, por isso, é inerente à vida humana um permanente processo de busca, de conscientização de sua inconclusão, de conhecimento de si mesmo, de reconhecimento do outro na relação eu-tu e de conhecimento do mundo, para a formação da vocação ontológica de *ser mais*.

Em Freire, a vocação ontológica de ser mais se relaciona com o sonho, a esperança, o inédito viável, a utopia inerente à própria existência humana na história.

A utopia como unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia entre uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico. ([1968], 2004, p.73).

A utopia exige conhecimento crítico da realidade, implica na conscientização de uma situação-limite e na problematização de uma situação opressora para superá-la.

A utopia é um ato de conhecimento que permite o *desvelar* da estrutura desumanizante de uma situação opressora, para denunciá-la e superá-la, a partir do anúncio de um mundo humanizante, por meio de uma práxis libertadora.

Tanto os homens, quanto a realidade são produtos de um momento histórico, construídos numa situação de opressão e determinados pela dominação, portanto, não é em si uma situação inexorável.

Numa práxis de libertação, a situação de opressão é problematizada e transformada, de modo que os homens não são determinados e imutáveis, pelo contrário, estão sendo historicamente no mundo e com o mundo.

A humanização em processo não se dicotomiza do processo de conscientização e de libertação, ou seja, a partir do momento em que educadores e educandos percebem a contradição opressor-oprimido existente na educação bancária, deve se iniciar um processo de busca de sua superação, a partir de uma educação como prática libertadora.

Nesse sentido, não basta apenas que educandos e educadores se conscientizem do processo de opressão, que desvelem a realidade, é preciso, também, que a reflexão seja conduzida para uma prática, uma ação de superação, na unidade dinâmica e dialética entre o desvelamento da realidade e uma prática de transformação, por um projeto de educação por meio de uma práxis libertadora.

A educação, como prática da liberdade, implica no reconhecimento de si e do outro como oprimido, e do oprimido como ser humano, no reconhecimento de sua vocação ontológica para *ser mais*, de ser sujeito e não mero objeto.

Na educação bancária, o educador “disciplina” o conhecimento do mundo nos educandos, como se fosse possível depositar “o conhecimento da realidade” no educando, conhecimento este do mundo que se transforma em conteúdos. Educadores e educandos são compreendidos, nesse processo, como meros espectadores da realidade.

Na educação libertadora, educadores e educandos são sujeitos do processo histórico, são sujeitos do mundo, no mundo e com os outros. Não existe a dicotomia entre o conteúdo e a forma de ser histórica, entre consciência e mundo. O processo de conscientização não dicotomiza a consciência, de um lado, e o mundo, do outro.

O homem só pode ser compreendido em sua relação com o mundo, *um ser-em-situação*, o homem é um ser da práxis, da ação-reflexão-ação.

A educação bancária impede a ação e a reflexão dos sujeitos, a problematização, a conscientização, a práxis dos sujeitos em suas relações com o mundo.

Nas palavras de Freire,

Ao contrário da educação bancária, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o propósito da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma. ([1968], 2004, p.67).

A educação, como prática da liberdade, problematizadora, tem a intencionalidade do desenvolvimento da consciência crítica de si mesmo e/ou do mundo. A conscientização produz a desmitologização da liberdade e da igualdade, a desmistificação da realidade opressora e de suas ações antidialógicas. A conscientização não pode existir fora da práxis humana, da ação-reflexão crítica sobre o mundo e a realidade. A conscientização é uma operação humana que parte do confronto com a realidade, para objetivá-la e, ao objetivá-la, há uma percepção dos condicionantes dessa realidade.

Segundo Freire,

A posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “ad-mirador” do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos. ([1977], 2006, p.31).

Assim, o educador e o educando se conscientizam, na convivência, na comunicação, na participação, na ação-reflexão crítica, para a superação de uma situação opressora ou de uma situação-limite.

Para Freire, *ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão*. ([1968], 2004, p.52).

Educadores e educandos se libertam em comunhão, não há libertação de uns para outros, pois *apreendem* o mundo em comunhão, para transformá-lo.

O processo de libertação é a humanização em processo e se dá através da práxis, ou seja, *implica na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo*. (FREIRE, [1968], 2004, p.67).

A educação libertadora, problematizadora, exige a superação da situação de contradição opressora entre educador-educando. O objeto do conhecimento, ao invés de ser a finalização de um ato cognoscente do educando, é o elemento mediatizador entre o educador-educando, ou seja, entre sujeitos cognoscentes.

Nas palavras de Freire, *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatisados pelo mundo*. ([1968], 2004, p.68).

Na educação bancária, o educador educa o educando numa relação verticalizada, mantendo, assim, a contradição educador-educando, numa relação de dominação, sendo a essência da educação a prática antidialógica.

A educação problematizadora supera a contradição educador-educando, afirma a dialogicidade e se faz dialógica, numa relação horizontal entre educador-educando, mediatizados por objetos de conhecimento. A quintessência da educação problematizadora se faz numa ação dialógica.

Uma característica da ação dialógica é a *co-laboração*⁶³. Educadores e educandos, dois sujeitos cognoscíveis, com níveis diferentes de responsabilidade, em relação de comunicação, desvelam o mundo opressor, no trabalho de construção do conhecimento. A ação dialógica na *co-laboração* não impõe, não maneja, não conquista, não domestica.

Na educação bancária, Freire distingue dois momentos na ação do educador. O primeiro, em que prepara a aula, em sua biblioteca, sozinho, quando exerce um ato cognoscente, frente a um objeto cognoscível, a um conteúdo. O segundo, quando narra ou disserta sobre o objeto cognoscível ou conteúdo aprendido para os educandos, exercendo, assim, o seu ato cognoscente.

Na educação libertadora, o educador é sempre um sujeito cognoscente, quando se prepara e, quando se encontra com os educandos, refaz seu ato cognoscente na cognoscitividade dos educandos, visto que educando e educador *apreendem* o objeto cognoscível, em comunhão.

Os educandos não são recipientes passivos dos conteúdos, são sujeitos e construtores de conhecimento, investigadores críticos e desafiadores, em diálogo com o educador. Nesse processo, o educador se faz e refaz, mediante a problematização com os educandos.

O educador se educa com o conteúdo que o educando traz. O educador precisa “apreender” o mundo do educando, para intervir na realidade. O educador ensina ao educando a interpretar a realidade com criticidade. Para isso, há o respeito pelo saber e pela cultura do educando e do educador.

Há *união* entre educador e educando, no processo de construção do conhecimento, uma relação dialógica entre sujeitos mediatizados pela realidade, uma relação, ao mesmo tempo, afetiva e cognitiva e que não se dicotomiza. O ato de educar é extremamente amoroso⁶⁴.

⁶³ Para Freire, são características da ação dialógica: *a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural.* ([1968], 2004, p.165).

⁶⁴ Para Freire o ato de educar é afetivo, de amorosidade, porque há um compromisso com o outro, de solidariedade, humildade e respeito ao outro como ser humano, numa atitude ética, como ser mais.

A relação dialógica entre educador e educando, independente do contexto histórico e temporal, exige coerência entre a palavra e o ato, o testemunho do educador. Exige uma organização, uma ousadia, uma radicalização na ação pedagógica. A relação dialógica nega o autoritarismo e a licenciosidade, ao mesmo tempo, em que afirma a autoridade e a liberdade.

A ação pedagógica se efetiva na relação dialógica, numa comunidade discursiva intersubjetiva e simétrica, que permite a efetiva participação da vítima no discurso e na ação, como sujeito histórico e social.

A educação libertadora considera o sujeito como um ser social e histórico, situado num determinado tempo e espaço, numa época precisa, num contexto social e cultural preciso, como afirma Freire,

Os homens enquanto seres-em-situação encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem. Os homens são porque estão situados. Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens. ([1979], 2006, p.38).

O homem toma consciência de sua temporalidade e historicidade, na relação horizontalizada com o mundo e com o outro, reconhece que não vive num eterno presente, e sim, num tempo de passado, presente e futuro.

Desvela o passado como denúncia da desumanização e nele se reconhece como um ser adaptado, como um mero objeto nas diversas situações de opressão. Entende o presente como uma possibilidade de práxis libertadora, por meio da ação e reflexão crítica sobre a situação-limite, para superar a contradição opressor-oprimido. Vislumbra o futuro utópico de anúncio do permanente processo de busca do *ser mais*, de humanização.

É, pela ação e na ação, na realidade e com o outro, que o homem se constrói. O homem se constrói na relação dialógica, na *síntese cultural*. E ao se construir, cria saberes, cria cultura. Educador e educando são seres humanos que criam e cultivam cultura e fazem história.

E quanto mais produzem cultura e história, mais produzem respostas para as situações-limite, desafiadoras que precisam ser superadas.

O homem sobrevive como espécie humana, a partir de sua ação sobre a natureza pelo trabalho. O trabalho é toda a ação de intervenção do humano sobre o mundo, a serviço de sua existência. O homem cria condições de melhorias para a sua existência,

ampliando o poder de manipulação sobre a natureza, ou seja, aumentando o valor do seu trabalho.

O trabalho permite ao homem fazer da realidade natural uma realidade cultural, histórica e humana. O homem produz instrumentos e signos, com sentidos e significados, ou seja, produz ideias, valores, regras, conhecimentos, cultura, história.

Todos os homens ou agrupamento humano produzem cultura, independentemente do meio social, em que vivem.

E, levando-se em conta a diversidade de meios sociais, pode-se afirmar que há uma pluralidade cultural constitutiva da própria existência humana. Não há uma cultura melhor que a outra, não há cultura certa ou errada, o que existem são diferentes tipos, formas, maneiras de expressar as diversas culturas, ou seja, um pluralismo cultural.

A cultura, para Paulo Freire, é *todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens*. ([1979], 2006, p.43).

Toda prática educativa, numa concepção crítico-emancipatória, deve permitir a educadores e a educandos serem sujeitos, construírem-se como humanos, estabelecerem relações de diálogo, criarem cultura e fazer história, tornarem-se capazes de escolher, criar, inventar, decidir, valorar, intervir e transformar o mundo, porque não são, *estão sendo*.

Para Freire,

Não é possível pensar os seres humanos longe sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhá-lo que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar. ([1996], 2001, p.37)

Educar consiste em formar com conhecimentos e valores éticos, é uma formação ética ao lado da formação estética. *Decência e boniteza de mãos dadas*. (FREIRE, [1996], 2001, p.36)

Educar consiste em formar para a criticidade, para que se efetive, de fato, *uma educação que liberte, que não se adapte, domestique ou subjugue. Isto obriga a revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e métodos*. (FREIRE, [1979], 2006, p.45).

Isso requer, portanto, uma nova proposta política e pedagógica para os sistemas educacionais. Uma nova epistemologia na relação ensino-aprendizagem, radicalmente coerente com os princípios éticos e estéticos.

2.3 A dimensão político-pedagógica na epistemologia freireana.

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. Marx – Engels – Tese sobre Feuerbach III

Para Freire, a epistemologia está intimamente imbricada com a humanização, na busca da realização da vocação ontológica de *ser mais*.

Toda epistemologia é um ato político e expressa intencionalidades e valores: *a favor do que, a favor de quem, para que, por quem e para quem* é produzido o conhecimento científico. Assim, a diretrividade da prática educativa explicita um sonho, uma intencionalidade, uma opção política e de valores, sem neutralidade.

Na epistemologia crítica, a construção do conhecimento ou o ato cognoscente humano intenciona a conscientização da realidade na totalidade concreta, uma reflexão crítica no mundo, com o mundo e sobre o mundo, em interação com os outros, num processo de (re)construção permanente, criando possibilidades novas de ações para transformar a realidade social, que está situada num determinado tempo e espaço.

A partir da realidade na totalidade concreta, em que se acham o educando e o educador, Freire propõe uma educação problematizadora como prática da liberdade.

A educação problematizadora considera como exigência existencial e como essência da práxis transformadora a ação dialógica.

A palavra é um elemento constitutivo do diálogo e só pode ser verdadeira na práxis libertadora, ou seja, na ação e reflexão crítica sobre o mundo para transformá-lo.

Nas palavras de Freire, *existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar*. ([1968], 2004, p.78).

Dizer a palavra para pronunciar o mundo é um direito de todo o ser humano, é inerente à vida, não é um privilégio de uns sobre outros. Da mesma forma, não há palavra verdadeira de uns para os outros, mas o diálogo, numa comunidade discursiva

intersubjetiva de um com o outro, numa relação horizontalizada e comprometida com a emancipação humana.

Para Freire, o diálogo é o encontro de homens, mediatisados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu. ([1968], 2004, p.78).

O diálogo é um encontro entre sujeitos, mediatisados pelo mundo, para transformá-lo, é um encontro de intersubjetividades, mediatisado pela objetividade da realidade concreta. É um ato de criação e recriação da realidade concreta.

Para concretizar a pronúncia do mundo, segundo Freire, o diálogo exige amorosidade, humildade e fé nos homens. ([1968], 2004, p.78).

O ato de amor ou a amorosidade na ação dialógica é compromisso com o outro, com a superação da situação opressora, com a luta pela libertação, com a busca da vocação ontológica de todos os homens para *ser mais*.

A arrogância e a auto-suficiência são incompatíveis com o diálogo. Não existe diálogo numa relação verticalizada entre homens, pelo contrário, só é possível o diálogo na humildade, no reconhecimento do outro como reconhecimento de si mesmo, numa relação horizontalizada entre sujeitos, que, em comunhão, aprendem uns com os outros.

Outra exigência inerente ao diálogo é a fé nos homens. Fé no sentido de acreditar no poder de todo ser humano de criar e recriar, de fazer e refazer sua própria história, de transformar uma situação opressora.

Toda prática educativa, que se diz dialógica e libertadora, funda-se na amorosidade, na humildade e na fé nos educadores e educandos.

Toda prática educativa é um ato amoroso entre educadores e educandos, no sentido do compromisso com o outro, de compromisso com a busca da libertação, da vocação ontológica de *ser mais*, no compromisso de construção de uma sociedade mais solidária e mais humana.

A amorosidade, na prática educativa, exige humildade; - humildade não no sentido de obediência ou submissão de uns a outros, mas como possibilidade de respeito ao saber do educando e do educador, de acolhimento das diferenças de cultura, de raça e de gênero.

Humildade, no sentido de permanente luta de classe pelo respeito aos direitos sociais de educadores e educandos e pela dignidade da vida humana, por uma prática educativa ética e esperançosa.

Não há diálogo sem esperança. O diálogo é o encontro dos homens para a realização da vocação ontológica de ser mais e se dá na esperança, na luta, na busca, no

quefazer cotidiano libertador. Nos dizeres de Freire, *não é, porém, a esperança um cruzar de braço e esperar. Movo-me na esperança, enquanto luto e, se luto com esperança, espero.* ([1968], 2004, p.82).

Na prática educativa, a esperança é concretizada na luta pela superação de toda situação desumanizante e pela superação da contradição educador-educando, ou seja, numa situação gnosiológica de construção de conhecimento.

O conhecimento científico é histórico e se encontra em permanente processo de construção. Todo ato educativo, num *quefazer* crítico-libertador, pressupõe o conhecimento do conhecimento existente produzido pela humanidade, para a construção de outro conhecimento novo e não necessariamente inédito.

Nas palavras de Freire, *ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã.* ([1996], 2001 p.31).

Para Freire, há dois momentos que determinam o ciclo gnosiológico, *o, em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente, e o, em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.* ([1996], 2001 p.31).

Uma situação gnosiológica de construção de conhecimento se dá na tríade, de A com B, mediatizados por objetos de conhecimento, ou seja, entre educadores e educandos mediatizados por objetos de conhecimento com temáticas significativas.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças e desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE [1968], 2004, p.84).

Não há dicotomia entre a objetividade da realidade e a subjetividade humana, mas uma unidade dialética entre ambas, de acordo com o contexto histórico-cultural e a unidade espaço-tempo.

Da mesma forma, não há dicotomia entre educador e educando, pois ambos são sujeitos cognoscentes, mediatizados por objetos cognoscíveis, que realizam atos cognoscentes na criticidade, no pensar certo, na educação autêntica.

O educador refaz a sua cognoscibilidade através da cognoscibilidade dos educandos. Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do

desenvolvimento de sua compreensão crítica. (FREIRE, [1986], 2003, p.124).

Ensinar e aprender, portanto, é um processo indissociável, pois *ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar* (FREIRE, [1996], 2001, p.26), ou seja, o ato de aprender historicamente precedeu ao de ensinar. Ao mesmo tempo, quem ensina aprende, ao ensinar, e quem aprende ensina, ao aprender. É nessa relação dialética e dialógica que existe a possibilidade de se estruturar uma prática educativa inovadora e uma lógica escolar diferenciada.

O processo ensino-aprendizagem é resultado da interação, numa relação horizontal, entre intersubjetividades, numa relação de dialogicidade entre educador-educando e educando-educando. Educadores e educandos são sujeitos do processo, autônomos, curiosos, críticos, criadores e conscientes de sua história, de sua cultura e de sua humanidade. Todo ser humano é *programado para aprender* e não para submeter-se.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética, em que a boniteza, deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade. (FREIRE, [1996], 2001, p.26).

Pensar uma prática educativa nessa totalidade, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética, requer um novo sentido e uma ressignificação radical da lógica escolar, da concepção curricular técnico-linear, visando à superação do ensino bancário.

A organização curricular em ciclos apresenta-se como uma possibilidade de alternativa à lógica escolar seriada, à concepção curricular técnico-linear e ao ensino bancário, um outro jeito de se fazer escola.

O currículo em ciclos consolida-se por meio de uma metodologia dialógica considerando os estágios de desenvolvimento e de aprendizagem dos educandos.

Nessa perspectiva, o currículo em ciclos fundamenta-se numa concepção de educação popular, numa perspectiva de uma educação como prática pedagógica e política de construção de conhecimento significativo e crítico, de um *saber-fazer ou quefazer crítico*, que permite a transformação da situação-limite existencial da realidade desumanizante, em que vive a comunidade excluída.

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. [...] Há estreita relação entre escola e vida política. (FREIRE, [1989], 2002, p.19).

A organização da escola em ciclos caracteriza-se como uma *pedagogia em movimento*, de mobilização participativa e democrática, escrita e reescrita criticamente, com compromisso e intencionalidade política, por todos os sujeitos envolvidos no processo: educadores, educando, pais, comunidade e secretaria de educação.

Para Saul (2008, p.120) *o currículo é na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do quefazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora.*

O currículo em ciclos é um conjunto de práticas culturais e sociais com intencionalidades éticas e políticas, que se inter-relacionam com o tempo histórico e o espaço escolar. Nesse sentido, sua construção se efetiva no conhecimento que percorre os caminhos da prática educativa, vivenciado pela comunidade educativa, no limite de uma situação existencial situada de necessidade e de conflito.

O fazer e o pensar currículo, pela comunidade escolar rompe com o currículo técnico-linear imposto, vertical e autoritariamente, pelos programas oficiais das secretarias de educação e supera a pedagogia da transposição curricular e da transferência de conteúdos.

Na organização curricular em ciclos numa acepção freireana, há a construção de uma proposta curricular crítica, a partir da realidade imediata, em que cada comunidade se insere, negando a possibilidade de transposição de uma proposta curricular.

A organização da escola em ciclos, na perspectiva crítico-libertadora, permite a comunidade escolar assumir-se como uma comunidade curriculista efetiva, como construtora de sua própria prática pedagógica, o que requer a assunção de um trabalho coletivo para problematizar e analisar a realidade, em que a comunidade se insere, e para superar os obstáculos impostos pela tradição epistemológica do currículo técnico-linear. (Saul, 2010)

Além disso, a organização da escola em ciclos possibilita a flexibilização curricular, o que permite o respeito ao educando, à heterogeneidade, ao ritmo de desenvolvimento humano, ou seja, cognitivo, social e afetivo. Tem por objetivo assegurar ao educando a continuidade e a articulação do processo ensino-aprendizagem,

considerando seu saber de experiência feito, seu conhecimento prático, sua cultura, respeitando-o como sujeito, num processo contínuo de construção de conhecimento.

O currículo em ciclos implica uma reformulação do trabalho da escola e uma nova forma de trabalho do educador. Requer a ressignificação das contradições teoria/prática, educador-educando existentes no ensino bancário e a reinvenção da relação educador-educando e da práxis educativa, no processo de construção do conhecimento, em sala de aula.

O currículo em ciclos é estruturado, a partir de conteúdos significativos emergentes da problematização, dos conflitos e necessidades, da realidade concreta e existencial da comunidade escolar, com o objetivo de superar toda a forma de discriminação humana, de gênero, de raça, de classe e cultural.

Nesse sentido, o educador problematizador inicia o diálogo pelo levantamento preliminar da realidade local, para a construção do programa curricular. Assim, o programa curricular será construído, a partir da problematização da realidade concreta, da situação existencial, da relação objetividade-subjetividade, da relação educando-mundo, considerando as necessidades e conflitos da comunidade educativa.

Ao realizar o levantamento da realidade local, os educadores buscam a escolha das situações significativas, das *situações-limite*, para ruptura do conhecimento, no nível do senso comum. O aprofundamento do estudo pelo conhecimento científico e pela reflexão teórica crítica sobre a prática possibilitará à comunidade educativa superar a compreensão ingênua que tem sobre essa realidade.

O trabalho com o tema gerador tem a intencionalidade de garantir a todo cidadão a realização dos direitos sociais numa sociedade verdadeiramente democrática e humana, um nível utópico possível de ser atingido, na sua verdadeira acepção, ou seja, *u-topus*, o lugar que está adiante.

Outro objetivo do trabalho com o tema gerador é o de possibilitar à comunidade educativa a organização de uma ação política imediata de enfrentamento, de *atos-limite*, de respostas para a superação e negação da situação-limite desumanizante já problematizada.

Para Freire, no processo de aprendizagem crítico-libertador, só aprende verdadeiramente *aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações reais concretas*. ([1977], 2006 p.13).

Assim, educadores-educandos exercitam-se em seus *quefazeres* cotidianos como seres da práxis crítico-libertadora, seres de reflexão e ação para a transformação da realidade concreta desumanizante.

Educadores e educandos, então, constituem-se como sujeitos históricos, numa existência situada, num determinado tempo e espaço, podendo tridimensionar o tempo – passado, presente e futuro -, o que permite a (re) construção e a continuidade da história humana, a (re)construção e continuidade do conhecimento científico, numa determinada unidade epocal.

Freire define uma unidade epocal, como

(...) pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com os seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época. ([1968], 2004, p.92 - 93).

O conjunto de ideias, valores, temas de uma determinada unidade epocal constituem a temática significativa ou os temas geradores que explicitam motivações humanas e serão trabalhados pelo coletivo de educadores de cada escola, de acordo com a materialidade concreta da realidade situada.

Tanto os homens, como o conhecimento não estão prontos ou acabados, e, assim, a escola é um espaço histórico de (re) construção de conhecimento.

O tema gerador, como objeto de estudo, representa a história humana vivenciada e reflete o objeto de conhecimento que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática.

É através dos homens que se expressa a temática significativa e, ao expressar-se, num certo momento, pode já não ser, exatamente, o que antes era, desde que haja mudado sua percepção dos dados objetivos aos quais os temas se acham referidos. [...] É preciso que nos convençamos de que as aspirações, os motivos, as finalidades que se encontram implicitados na temática significativa são aspirações, finalidades, motivos humanos. Por isso não estão aí, num certo espaço, como coisas petrificadas, mas estão sendo. (FREIRE, ([1968], 2004, p.99)

A partir da definição da codificação-descodificação dos temas geradores, cada educador, em diálogo com outros educadores e com seus educandos e com os saberes de experiência feito de cada educando, considerando os diferentes ritmos de aprendizagens e o conhecimento científico acumulado pela humanidade em cada área do conhecimento, elabora o programa curricular interdisciplinar para sua turma.

O tema gerador se constitui num ponto, em que as áreas de conhecimento se relacionam interdisciplinarmente. O trabalho com o tema gerador exige uma nova organização curricular da escola, requer a experimentação do trabalho coletivo, a mudança de postura do educador, em sua relação com o conhecimento e com as interações em sala de aula.

A partir da elaboração do programa curricular interdisciplinar com temáticas significativas, o educador inicia o preparo das atividades para desenvolvimento em sala de aula, o que implica o planejamento das aulas e da metodologia dialógica, pelo coletivo dos educadores, com rigorosidade metódica.

O desafio posto para o educador, após a definição dos temas geradores, é problematizá-los de maneira curiosa e instigante, de modo que leve o educando à percepção do contexto sócio-econômico e cultural de sua existência, à observação dos fatos, à conscientização crítica de sua realidade, ao *des-velamento* do mundo desumanizante.

Para isso, o educador deve conhecer profundamente a área do conhecimento científico a ser trabalhado e o espaço externo, o local, o bairro, as ruas, etc. Todos esses locais serão investigados e debatidos, por meio de visitas, conversas informais com moradores locais, registros fotográficos, videográficos, notícias de jornais, registros no caderno de campo, com observações sobre a forma de ser das pessoas, a linguagem, os valores, e outras dimensões que se fizerem necessárias.

O observado e registrado pelo educador será discutido, no coletivo com os demais educadores da escola e com a comunidade escolar, para a apreensão do conjunto de contradições e escolha de algumas contradições, para a elaboração da codificação na investigação temática. Para Freire, o educador precisa ter conhecimento, objetivos, competência técnica para o desenvolvimento do trabalho.

(...) no momento em que o professor inicia o diálogo, ele sabe muito, primeiro em termos de conhecimento, depois em termos do horizonte ao qual ele quer chegar. O ponto de partida é o que o professor sabe sobre o objeto, e onde quer chegar com ele. ([1986], 2003, p.128).

Então, em aula, o educador parte de uma situação codificada, de uma situação existencial concreta, de uma situação que pode ser representada por desenhos, fotos, vídeos, cartazes, textos de leitura, por alguns elementos constitutivos em interação, que remete, por abstração, à situação da realidade concreta.

Segundo Vigotski significa partir da zona de desenvolvimento real, ou seja, do que o educando já sabe, no ciclo cognitivo das funções superiores desenvolvidas, para, a partir da mediação do educador, provocar um avanço na construção do conhecimento.

O educador provoca a descrição da situação dialeticamente, uma abstração da realidade concreta de reconhecimento do educando no objeto e do objeto como situação concreta, em que se encontra o sujeito.

O educador dialetiza o ato de pensar na análise da situação, indo do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, o que permite a descodificação, ou seja, a análise crítica da situação codificada, para superá-la.

No pensamento de Vigotski, na medida em que uma atividade provoca no educando um processo de abstração, de reflexão, de construção de hipóteses sobre a realidade, há um desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois o educador está trabalhando na zona de desenvolvimento proximal.

Nesse sentido, pode-se dizer que o educador, ao trabalhar com a situação codificada, trabalha com os temas significativos para aquela comunidade e, ao propor o *des-velamento* da realidade, necessita criar contratemas para que a descodificação se efetive.

Os educadores, no coletivo, elaboram questões geradoras para problematizar os temas geradores e gerar conteúdos que favoreçam o desocultamento das contradições da realidade implícitas na temática e que possibilitem os educandos de interagirem com o conhecimento, construindo-o.

O encaminhamento do contratema ou questões geradoras será feito para toda a escola. As questões geradoras serão elaboradas pelo coletivo dos educadores e de acordo com a faixa etária de cada turma.

Após o processo de descodificação, os educadores elaboraram a redução temática, buscando sintetizar as temáticas significativas para aquela turma, buscando estabelecer as unidades de aprendizagem, numa sequência lógica, de modo a desenvolver toda a temática, de maneira contínua e articulada, ou seja, provocar a construção do conhecimento em espiral.

No processo de redução temática, Freire destaca a possibilidade de o educador estabelecer um tema dobradiça, ou seja, acrescentar temas importantes, que, por ventura, não tenham sido sugeridos pelos educandos, mas que são fundamentais para o trabalho com aquela temática.

Nessa dinâmica, o educador precisa preparar atividades para o trabalho, em sala de aula, que sejam criativas, desafiadoras, curiosas epistemologicamente, instigadoras, de acordo com a realidade do educando e seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento.

A aula caracteriza-se como espaço e tempo de ação cultural, como círculos de investigação temática, de desenvolvimento da problematização, da curiosidade epistemológica, de construção do conhecimento coletivo, a partir do saber de experiência feito do educando e do conhecimento acumulado pela humanidade, das questões emergidas, das curiosidades, da pesquisa e das dúvidas levantadas sobre a temática significativa.

A aula caracteriza-se como um espaço de desenvolvimento da autonomia, da apreensão crítica da realidade pelos educandos, para a transformação radical da realidade social, para o que Freire denomina de empowerment⁶⁵ social de classe social.

A aula deve motivar o reconhecimento de que o conhecimento tem significado para o educando. A motivação é inerente ao ato de aprender.

Nos dizeres de Freire, *nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. [...] A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação.* ([1986], 2003, p.15).

A aula, portanto, deve provocar o educando para a pergunta, o risco intelectual, o pensar crítico e o agir, a reflexão e a ação, a criação do conhecimento, a motivação de aprender.

2.3.1 O espaço-tempo da escola e a dinâmica da organização curricular em ciclos.

Mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende.

Guimarães Rosa.

A organização curricular em ciclos é uma das ações, dentro de um projeto educativo amplo e coletivo de construção de uma escola pública, popular e democrática.

Administrar a educação e gerir as escolas, tanto como ensinar, são tarefas político-pedagógicas, implicando um trabalho educativo; ora tal como Paulo

⁶⁵ A palavra empowerment significa dar poder a, ativar a potencialidade criativa, desenvolver a potencialidade criativa do sujeito, dinamizar a potencialidade do sujeito. ([1986], 2003, p.11). Para Freire, o processo de aprender é um processo individual, no entanto, se faz no coletivo, no social. Aprender criticamente a realidade é um processo individual, de cada sujeito, um empowerment individual, no entanto, transformar a realidade opressora é um empowerment social.

Freire deixou muito claro, o trabalho educativo não pode existir sem opção política. (LIMA, 2002, p.103).

A construção do currículo em ciclos é um processo político-pedagógico, substantivamente democrático, que exige a participação por todos os envolvidos no processo de tomada de decisão e, consequentemente, a autonomia da escola.

As escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar. Nas salas de aula, os jovens e os professores envolvem-se no planejamento cooperativo, chegando a decisões que respondem às preocupações, aspirações e interesses de ambas as partes. (APPLE, 2001, p.21).

A organização curricular em ciclos parte do pressuposto de que democratizar o ensino não é somente ampliar o acesso e o número de vagas na escola, mas, garantir a permanência do educando na escola com qualidade social de ensino, sobretudo, pelos princípios da participação e da autonomia da escola.

Uma nova qualidade do ensino requer outro jeito de se fazer escola, uma escola pública que vá se constituindo como um espaço democrático, de construção coletiva, de criatividade, de cultura, em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e aprenda, com rigorosidade metódica, com alegria e com seriedade.

Uma nova qualidade de ensino exige a disponibilidade de educadores para diminuir a distância entre o discurso e a prática pedagógica e, consequentemente, para a reformulação do trabalho, no conjunto da escola e na sala de aula.

No conjunto da escola, se requer a superação do trabalho individual, a partir da articulação de um trabalho coletivo entre todos os educadores, de diferentes ciclos e de diferentes anos, dentro de um mesmo ciclo, para, no coletivo garantirem a efetiva aprendizagem de todos os educandos, de acordo com seus ritmos de aprendizagem e faixa etária.

Na organização da escola em ciclos, as turmas de educandos são organizadas heterogeneamente, respeitando-se e valorizando-se a diversidade cultural e a multiculturalidade existente.

O currículo em ciclos exige do educador, no coletivo, o planejamento de atividades diferenciadas, curiosas, desafiadoras, com uma lógica seqüencial, de acordo com a faixa etária e com os diferentes ritmos de aprendizagem.

O trabalho, dentro da organização da escola em ciclos, está imbricado com a continuidade e articulação, por meio de retomadas constantes dos conteúdos e temáticas significativas, relacionando-os e considerando os conhecimentos que devem ser construídos dentro de cada ciclo.

Além disso, a escola requer uma organização diferenciada, com rotina pedagógica da escola e da sala de aula que ressignifiquem o tempo de aprendizagem para o uso bem-feito do tempo escolar, superando a rotina anacrônica e descontextualizada da escola seriada.

Na sala de aula, o educador deve, permanentemente, de maneira dialógica, com rigorosidade metódica, reinventar a relação educador-educando, para que os educandos possam perguntar, pesquisar, criar, compartilhar, sem medo e com ousadia.

O educador deve envolver os educandos no planejamento dos trabalhos, explicitando claramente seus objetivos e intencionalidades da aprendizagem, tornando-os co-responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem.

A organização da escola em ciclos exige a ruptura com a organização tradicional da sala de aula, com carteiras enfileiradas, que caracterizam o trabalho individual. Há necessidade de uma organização espacial diferenciada, que favoreça o trabalho coletivo entre os educandos, em grupos.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem deve ser considerada como um instrumento importante para a aferição do saber e para o diagnóstico dos avanços e dificuldades do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem deve ser diagnóstica, contínua, processual, emancipatória, qualitativa e utilizada para ressignificar o uso bem-feito do tempo escolar, para indicar intervenções, a fim de superar possíveis dificuldades, como aponta Freire.

Os critérios de avaliação do saber dos meninos e meninas que a escola usa, intelectualistas, formais, livrescos, necessariamente ajudam as crianças das classes sociais chamadas favorecidas, enquanto desajudam os meninos e meninas populares. E na avaliação do saber das crianças, quer quando recém-chegam à escola, quer durante o tempo em que elas estão, a escola de um modo geral não considera o saber de experiência feito que as crianças trazem consigo [...] Democratizando mais seus critérios de avaliação do saber, a escola deveria preocupar-se com preencher certas lacunas de experiências das crianças, ajudando-as a superar obstáculos em seu processo de conhecer. ([1991], 2001, p.22).

Além da avaliação do processo ensino-aprendizagem, a organização da escola em ciclos requer a avaliação contínua da instituição escolar, ou seja, do trabalho coletivo realizado pelos educadores e funcionários, da elaboração e implantação do projeto político pedagógico, das ações de diferentes agrupamentos da escola, como grêmio, grupos de pais, reuniões de pais, momentos de formação, horários coletivos, entre outros.

Todo processo de avaliação associa-se ao registro das atividades, registros estes que devem favorecer a organização e sistematização do conhecimento trabalhado, visando à totalidade do conhecimento planejado para cada ciclo e a avaliação do processo ensino-aprendizagem em relação ao educando, ao agrupamento-turma e ao educador.

Os ciclos alteram a lógica do processo ensino-aprendizagem e, ao alterarem essa lógica, implicam uma mudança na relação entre educando-família, família-escola, pois nesse contexto, é imprescindível o envolvimento da família no processo ensino-aprendizagem, no acompanhamento do rendimento escolar e não, apenas, do boletim e da nota atribuída.

A participação da família no processo pedagógico poderá ser realizada por meio de reuniões formativas de pais, encontros participativos, em que deverão ser explicitados, com transparência e clareza, os objetivos da escola, da organização curricular em ciclos, da nova forma de trabalho coletiva dos educadores, dos diferentes agrupamentos dos educandos, da avaliação e do registro do processo ensino-aprendizagem.

A organização curricular em ciclos de aprendizagem exige obrigatoriamente a ressignificação da participação da família na escola e no processo de ensino-aprendizagem.

No próximo capítulo, será descrito o processo de implantação da proposta dos Ciclos de Aprendizagem numa perspectiva freireana, no Município de Diadema, com o objetivo de ilustrar empiricamente a teoria delineada nesse capítulo.

Em todos os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Diadema, está expressa a utilização do pensamento e dos fundamentos e pressupostos de Paulo Freire na construção da proposta da política educacional do município e na elaboração e organização curricular dos ciclos de aprendizagem, como descreve

Ana Firmino⁶⁶:

Paulo Freire sempre esteve presente em Diadema, foi uma pessoa muito atuante aqui na cidade, desde seu retorno do exílio, acompanhando a implantação da proposta educacional. A última vez que o professor Paulo Freire esteve aqui, foi em 1996, em um Congresso intitulado Investir em gente é que faz a diferença. Lembro que o teatro estava lotado. Lembro que foram colocados telões fora do teatro para que as pessoas pudessem acompanhar sua fala. Quando ele entrou no teatro foi aplaudido longamente pelas pessoas em pé. (...)

(...) Então, em todos os momentos, a obra, o pensamento, a presença de Paulo Freire está viva em Diadema, na nossa história. História essa que se renova todos os dias, com a implementação desses princípios. (...)

(...) Aqui, em Diadema, todo início de ano, são trabalhados os três princípios da proposta (acesso e permanência, qualidade social da educação e gestão democrática) e tais princípios já estão cristalizados na Rede, ou seja, qualquer professor ingressante ou antigo saberá responder. Os três princípios são as diretrizes da SME de Diadema e essas diretrizes fazem parte também de outras propostas educacionais, em vários municípios no Brasil inteiro.

E educadores⁶⁷:

Quando acolho a criança, vejo a criança como ser humano, como pessoa. Quando considero o percurso de aprendizagem do meu aluno, quando possibilito ao meu aluno pensar, quando considero o processo, não vejo o aluno como uma maquininha de devolver o que ensinei. A partir do momento, em que considero o aluno como um ser humano e as minhas ações para isso são políticas, contemplo o pensamento de Paulo Freire. Ele considera que o ser humano e todo pedagógico é político. Vejo dessa forma e fico muito emocionada, porque aqui no Anita, se considera o aluno, o aluno está aqui para aprender para modificar a vida dele, a vida da família dele, modificar a sociedade, na qual ele está inserido. (Educador 1).

Quando entrei como estagiária em Diadema, em 1989, tive a oportunidade de ouvir uma fala de Paulo Freire, aqui em Diadema. Eu amo Paulo Freire. O que me marca muito é que todos aprendemos e educamos o tempo todo, nós nos desenvolvemos, o tempo todo.

O pensamento de Paulo Freire é a base de toda a proposta da Secretaria Municipal de Educação, em Diadema. A implantação dos ciclos foi realizada com a participação de todos e acho que isso vai ao encontro do proposto por Paulo Freire, de todos construírem, juntos, o currículo, esse é o grande destaque; tudo foi construído pelo coletivo, com a participação de todos. Vivemos um grande movimento em Diadema, todos contribuem com a proposta. (Educador 2).

Conheci o pensamento de Paulo Freire quando ingressei na rede municipal de Diadema, porque, quando fiz faculdade, não tive a oportunidade de estudá-lo. Paulo Freire valoriza o humano e é preciso dar oportunidades para que o aluno se desenvolva como cidadão. Aqui, no Anita, nos esforçamos

⁶⁶ Ana Maria Maia Firmino foi chefe do departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Diadema, na gestão de 2005 a 2008. A citação acima faz parte da entrevista, realizada em 07/03/08, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, para compor esse trabalho.

⁶⁷ Entrevistas concedidas, no período de 07/03/08 a 07/08, nas dependências da EMEF Anita Malfatti.

muito para que os alunos sejam humanos, entendam que somos um grupo, um coletivo, que o aluno não é aluno de um só professor, ele é aluno do Anita, que é respeitado por todos e precisa respeitar a todos também. Dentro do pensamento de Paulo Freire, procuro enxergar na criança o que ela pode me ensinar e o que eu posso ensinar a ela. Procuro oferecer todas as oportunidades para que a criança aprenda; sempre valorizo a criança, o saber que ela tem, a sua autoestima, pois toda criança tem o seu valor. Particularmente, sempre procurei respeitar todas as crianças e tratá-las, com muito carinho. (Educador 3).

O pensamento de Paulo Freire nos ensina a aprender com os alunos. A proposta dos ciclos foi estruturada, a partir de Freire. Infelizmente Paulo Freire não está mais presente fisicamente entre nós, mas suas idéias permanecem. Vejo seu pensamento presente, no dia a dia, como eu aprendo com meus alunos, diariamente, quantas vezes, retomo um conteúdo, a partir de uma questão do aluno. Por mais que o professor tenha clareza sobre um conhecimento, ele não sabe tudo. Se eu tenho a concepção de que aprendo com o aluno, que todo aluno é capaz de aprender, não é fácil gerenciar tudo isso na sala de aula, no dia a dia. Por exemplo, tenho 27 alunos, na minha sala de aula, são 27 alunos diferentes, com culturas diferentes, com concepções diferentes, com famílias diferentes, com concepções de mundo, de sociedade, religião, totalmente diferentes, qual a relação da família com a leitura do mundo, com a leitura da palavra, com a escrita, esses são os desafios. Como posso possibilitar o desenvolvimento da autonomia do aluno, para que ele sempre aprenda, desperte o gosto pela pesquisa, isso é um eterno desafio. (Educador 4).

O pensamento de Paulo Freire é observado, no cotidiano, dentro das escolas. O professor da rede municipal de Diadema tem o pensamento de Paulo Freire muito enraizado.

O respeito ao aluno, o respeito à aprendizagem do aluno, o respeito à participação da comunidade nas escolas, em Diadema, é muito grande; todas as ações são planejadas com esses princípios. A criança é o foco principal. Todo conhecimento que a criança traz é respeitado e utilizado pelo professor, em sala de aula; a criança é “enxergada”, na sala de aula e na escola. Essa é a grande característica do Anita; em sala de aula, a criança tem “voz ativa”, pode trazer o conhecimento que sabe para a aula e o professor trabalhar, a partir desse conhecimento. Para quem conhece a escola e a rede municipal de Diadema, sabe que a educação retrata a criança e a criança se reconhece na escola. (Educador 5).

Em Diadema, Paulo Freire foi uma presença forte na educação, ele esteve pessoalmente, aqui, e isso trouxe um certo orgulho para a cidade, muitos professores falam que viram Paulo Freire, conversaram com Paulo Freire e isso é um orgulho para a educação, em nossa cidade. Eu mesma gostaria de ter tido essa oportunidade. Paulo Freire é um marco na educação e na educação de Diadema. Você vai encontrar muito de Paulo Freire em Diadema, o seu pensamento na Secretaria da Educação, nome de escola, homenagens, Diadema valoriza o pensamento de Paulo Freire. Acredito que muitos professores precisariam conhecer, aprofundar um pouco mais sua obra. (Educador 6).

CAPÍTULO III

OUTRA ESCOLA É POSSÍVEL: O MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR EM CICLOS DE APRENDIZAGEM, NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DIADEMA.

3.1 Contextualizando a cidade de Diadema: sobre os sentidos dos múltiplos olhares de seus pesquisadores.

A cidade é construção de homens e mulheres que se apropriam do espaço. O espaço é geográfico e histórico. A cidade é, assim, uma paisagem social. Enquanto paisagem é um recorte da natureza organizada pelo olhar e, no caso da cidade de Diadema, olhar revelador de muitos significados, condensação de diferentes facetas ligadas ao mundo econômico, à política, à vida social, à cultura, penetrando os modos de vida, as subjetividades, a sociabilidade de seus habitantes.

Este *item* do capítulo foi construído coletivamente pelo grupo de pesquisadores em Diadema⁶⁸. Procura introduzir o leitor no cenário da pesquisa, apresentando Diadema como Município que foi construído, por lutas de Movimentos Sociais, e que, hoje, se insere no grupo de Municípios que se anunciam freireanos em sua política e práticas educacionais.

Pesquisar, coletivamente, em Diadema, implicou, num primeiro momento, apropriarmo-nos, enquanto pesquisadores, do espaço e do tempo, na cidade. Conforme lembra Freire,

(...) Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. ([1991], 2001, p.39).

Enquanto ser de raízes espaço-temporais, o homem deve ser pensado por inteiro, em sua dimensão humana e social, criando possibilidades de entendimento da realidade, em que está inserido.

⁶⁸ São autores deste item: Denise Regina da Costa Aguiar, Elenir Aparecida Fantini, Maria Fátima da Fonseca, João Domingos Cavallaro Junior, Simone Fabrini Paulino, Solange Aparecida de Lima Oliveira, Sonia Regina Vieira e Patrícia Lima Dubeux Abensur mestrandos e doutoranda da PUC/SP, cujas dissertações e tese se articulam ao projeto de pesquisa da Cátedra Paulo Freire.

Mas o que significa apropriar-se do espaço e do tempo da cidade? Significa encontrar-se com a história da cidade, das suas comunidades, com a sua identidade ética e cultural. Significa, ainda, pensar *o viver e o habitar*, as dimensões do movimento da vida possível dos sujeitos da cidade.

As análises, aqui desenvolvidas, revelam-se em dois planos: inicialmente, conhecer um pouco da história da cidade de Diadema e, em seguida, articular a história da cidade com a educação na cidade.

3.1.1 Diadema: um pouco de História.

Diadema é um município da região metropolitana do Estado de São Paulo. Localiza-se, numa posição intermediária entre a cidade de São Paulo, o Porto de Santos e o município de São Bernardo do Campo.

A história de cidade de Diadema está profundamente vinculada à de São Paulo e seu desenvolvimento industrial. A cidade de São Paulo, na década de 50, do século XX, representava o maior polo industrial do país. O crescimento industrial paulista passou a exigir uma expansão física, e em consequência, a transferência e instalação de fábricas em áreas vizinhas, como São Bernardo, Mauá, Ribeirão Pires e Diadema, que se tornaram polos periféricos industriais da cidade de São Paulo.

Segundo Fonseca, Diadema é um

Bairro periférico da região de São Bernardo tem sua evolução marcada pela industrialização e por ser uma área residencial para uma população de baixa renda. Os moradores mais antigos dedicavam-se a atividades agrícolas ou trabalhavam em São Paulo ou nas áreas próximas onde existiam atividades manufatureiras. Havia inúmeras oficinas que praticavam esta atividade, fabricando tijolos e telhas. (2001, p.127).

É interessante observar que, até os anos 50, do século XX, Diadema não tinha nenhuma importância econômica regional, pois foi nas cidades localizadas, ao longo da ferrovia Santos-Jundiaí, principal via de circulação de mercadorias na época, que ocorreu a expansão industrial paulista até a década de 40, do século XX, especialmente em São Paulo, Santo André e Mauá.

Após a década de 50, o sistema de escoamento da produção, feito até então pelos eixos ferroviários, entra em declínio e o governo passa a optar pelos circuitos

rodoviários. A Via Anchieta, inaugurada em 1947, representa uma nova fase da industrialização paulista e da implantação do capitalismo no Brasil. Em São Bernardo, ao longo dessa estrada, instalaram-se grandes indústrias multinacionais; e, em Diadema, principalmente, pequenas e médias empresas nacionais que produziam, na sua maioria, objetos complementares para as multinacionais. A oferta de trabalho, nessas empresas foi se intensificando e, em consequência, um fluxo migratório de operários e suas famílias passaram a ocupar os terrenos em Diadema, mais próximos das fábricas.

A implantação da indústria e a concentração populacional em Diadema remetem à consideração do caráter da cidade, numa economia capitalista, como uma aglomeração, tendo em vista a produção. O processo de busca pela cidade como espaço de sobrevivência da sociedade intensifica-se, no período do Estado Novo (1937 a 1945), em virtude do processo de desenvolvimento industrial. Com o Estado Novo, foram dados os passos decisivos para a implantação do modelo de substituição de importações. Ou seja, por meio de uma deliberada intervenção econômica, o Estado restringiu a importação de bens de consumo não duráveis e estimulou a importação de bens de produção (máquinas e equipamentos) e bens de consumo duráveis (automóveis e caminhões). Agente da industrialização, o Estado direcionou seus investimentos para garantir a montagem de uma infraestrutura que permitisse a expansão do capital nacional.

O governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) foi marcado por grande e rápido desenvolvimento econômico, principalmente, no setor industrial, para substituir importações. Para promover esse desenvolvimento, JK criou o Plano de Metas. Entre outras medidas, o plano dava facilidades para as multinacionais montadoras de automóveis instalarem-se no Brasil. Essas multinacionais montavam carros, usando autopeças, inicialmente importadas, que passaram aos poucos, a serem fornecidas pela indústria nacional, que foi se desenvolvendo. A indústria automobilística concentrou-se no ABC paulista, formado pelas cidades de Santo André, São Bernardo e São Caetano.

As indústrias instalaram-se em Diadema, como parte da realização do Plano de Metas. Num primeiro momento, fábricas dos setores metalúrgicos, mecânico, elétrico, químico, de comunicações e transportes, tornaram-se responsáveis por 68% do total das indústrias, 90% da área construída, 96% do consumo de energia elétrica e 90% da população economicamente ativa. (DRAGHICHEVICH, 2001, p.180).

Em 1958, foi realizado um plebiscito referente à emancipação do Distrito de Vila Diadema e, em 01 de janeiro de 1960, é oficializada a criação do Município de Diadema. Nesse período, Diadema contava com uma população de 12.308 habitantes (IBGE, 1960).

A arrancada industrial da época de JK criou um clima de otimismo, no Brasil. Mas não beneficiou igualmente todas as regiões do Brasil, nem todos os grupos sociais. Os trabalhadores rurais, por exemplo, foram simplesmente esquecidos pelo governo.

As indústrias recém-criadas instalaram-se quase todas na região Sudeste, o que aumentou ainda mais as diferenças sócio-econômicas entre as regiões do país.

A industrialização incentivou fortemente a migração para o Centro-Sul. Milhões de brasileiros deixaram sua terra natal, em busca de emprego nas indústrias em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Boa parte desses migrantes era formada de nordestinos.

De acordo com Iokoi (2001), Diadema

(...) Ao longo das décadas de 1940/1950, deixou de receber os imigrantes europeus que emigravam da Itália, Portugal ou da Espanha e passou a receber os brasileiros nordestinos atraídos pelo mercado de trabalho, aberto pelo desenvolvimento industrial estimulado no desenvolvimentismo do período JK. (p.12).

Diadema era bairro residencial para a população de baixa renda, na periferia de São Bernardo do Campo, pois oferecia terrenos baratos àqueles com poucas condições financeiras. Sua afirmação e evolução como cidade se deu dentro do processo de industrialização regional. Com suas características de cidade dormitório para os trabalhadores, no processo de industrialização da cidade, Diadema ampliou seus índices demográficos. O crescimento populacional passou de 12.308 em 1959, para 79.316 em 1970 e 103.319 em 1975. Chegando, hoje, de acordo com dados do IBGE (2004) a 383.629 habitantes.

Diadema também não foi planejada, e, assim, com o crescimento populacional, organizou-se por ocupação, à revelia de planejamento. A cidade foi edificada, a partir da instalação de indústrias, da construção de casas, da abertura de avenidas e ruas para suprir necessidades do momento. Agravaram-se, desse modo, os problemas de infraestrutura. A população enfrentava problemas de abastecimento de água, luz e esgoto. Em dez anos (entre 1960 e 1970) os trabalhadores da indústria aumentaram de

632 para 9.622. Em 1970, Diadema ocupava o 9º lugar na ascensão industrial, graças ao dinamismo da atividade industrial no município. Em contraste, 30% dos diademenses viviam em favelas.

A população foi crescendo e as exigências dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e melhores condições de moradia e vida, passaram a ser nos bairros. No final de 1972, com uma população que se aproximava de 100.000 habitantes, não havia qualquer tipo de investimento em redes de esgoto nas áreas mais periféricas da cidade.

O relato, abaixo, é revelador das dificuldades enfrentadas pelos moradores do Município:

(...) Cheguei em Diadema em 1969, vim do Piauí, não tinha nada e tudo era muito difícil. Fui trabalhar na Mercedes-Benz, pegava ônibus e descia no ponto do Barateiro, não tinha luz e a noite não se enxergava nada, quando chovia era um quiabo (liso), pois não tinha asfalto. Passei a participar do conselho popular e fui eleito como representante pela população. Cada região tem seu conselho popular. Nós íamos a prefeitura reivindicar e lutávamos pelas necessidades dos bairros e da população, como guias, sarjetas, asfalto ou qualquer outra coisa. (...). (FONSECA, 2001, p.129).

Durante o período do regime militar (1964-1985), o governo manteve o intervencionismo na área econômica e abertura ao capital internacional. A partir de 1968, a economia brasileira passou a integrar uma nova divisão internacional do trabalho. A expansão industrial passou a ser dominada pelo capital multinacional, aumentando a tendência à desnacionalização, que já era presente, desde o governo de Juscelino Kubitschek. As prioridades industriais passaram a ser ditadas pelas necessidades do mercado mundial, e, assim, o grande capital dirigia-se ao Brasil atraído pelos baixos custos dos fatores de produção, principalmente da mão-de-obra e pelos incentivos concedidos às exportações.

A prosperidade da economia brasileira encobria a exclusão econômica e social da maior parte da população, que não se beneficiava do milagre econômico. A concentração de renda nacional tornou-se mais intensa acentuando as desigualdades sociais e regionais. Além disso, a condição de vida da população mais pobre foi se deteriorando, pois os gastos públicos nas áreas de educação e saúde eram preteridos pelas áreas de segurança e transportes.

Em Diadema,

A instalação de indústrias aos poucos levava ao crescimento demográfico da cidade, o que não era acompanhado por uma distribuição de riqueza produzida: se por um lado houve a transferência da força de trabalho até os espaços onde havia aumento de demanda, por outro não eram esses espaços beneficiados por tal produção. (...). (DRAGHICHEVICH, 2001, p.182).

(...) tanto o poder público como o capital se faziam ausentes e rejeitavam a concepção de direitos básicos como moradia, educação e saúde. (...). (*Idem*, p.183).

Ao final da década de 1970, a crise do petróleo e a elevação da taxa de juros, no mercado financeiro internacional, abalaram a economia brasileira. Entre 1974-1978, a inflação anual chegou próximo aos 40%. A alta da inflação repercutia diretamente no custo de vida.

Em Diadema, a crise econômica e a redução dos recursos externos, resultaram no agravamento dos problemas sociais. Este contexto abriu espaço para reivindicações pela ampliação de direitos sociais. Como assinala Moraes,

Os bairros no ABC, desde sua formação, apresentavam muitos problemas, como a falta de condições básicas: sistema de esgotos, água encanada, pavimentação, transportes públicos, entre outros. Como resultado desta situação, a população mobilizou-se para exigir reformas urbanas (...). (2001, p. 145).

Formaram-se Comissões de Bairros que se reuniram para discutir, das melhorias necessárias aos bairros até o apoio à luta dos operários das fábricas. O bairro se constituiu como um espaço de luta na medida em que existiram dificuldades para a sua formação que se davam em terrenos sem estrutura para tal empreendimento. O bairro estava na Igreja, na fábrica, nos sindicatos e nas assembleias de trabalhadores realizadas nos grandes estádios de futebol de Santo André e de São Bernardo. (*Idem*, p.146).

No final da década de 1970, o município contava com uma população em torno de 228.660 habitantes, dos quais um terço vivia em favelas sem qualquer tipo de benefício. Cerca de 80% das ruas não eram asfaltadas e a mortalidade infantil chegava a 82, 93 por mil (IBGE, 1980).

Com o regime militar o Brasil viveu um longo período de fechamento; as práticas de movimentos sociais e de participação democrática eram consideradas subversivas. Nesse sentido, ocorreu um processo de paralisia dos movimentos sociais de base.

A partir de 1979, a ditadura militar já mostrava sinais de enfraquecimento. Diversos fatos apontam para o enfraquecimento da Ditadura Militar:

- Em março desse ano, metalúrgicos do ABC, região da Grande São Paulo, entraram em greve. O movimento de paralisação envolveu cerca de 180 mil operários.
- No ano seguinte, mais de 200 greves aconteceram no país, e Luiz Inácio da Silva, o Lula, líder dos metalúrgicos do ABC, começara a se projetar nacionalmente.
- Em 1983 formou-se a Central Única dos Trabalhadores (CUT).
- Ainda em 1983, surgia a Frente Municipalista Nacional, que promoveu uma marcha a Brasília, da qual participaram mais de 3 mil prefeitos e vereadores. Pressionaram e obtiveram dos parlamentares federais uma mudança nos sistema de arrecadação dos impostos e taxas, que favoreceu os municípios.
- Finalmente, estima-se que, em 1984, mais de 6 milhões de pessoas manifestaram-se nas ruas das principais cidades, com o objetivo de forçar o Congresso Nacional a aprovar a emenda constitucional conhecida como “Diretas Já”.

Todos esses acontecimentos revelavam o forte sentimento e anseio de democratização e participação política que tomavam conta do povo brasileiro.

Diadema, como parte deste cenário histórico, passou por várias mudanças, dentre as quais, podemos destacar as eleições de governos populares, a partir de 1983. A administração desses governos trouxe como marca a participação popular nas decisões políticas e sociais do Município.

Em 1988 foi promulgada uma nova Constituição Brasileira, batizada “Constituição Cidadã”, elaborada, em seguida à queda do regime militar (1964-1985). A Carta Constitucional de 1988 ampliou a autonomia política, financeira, administrativa e legislativa dos municípios. Esta Carta transferiu para os Municípios maior poder, uma série de atribuições e maiores recursos, que, até então, estavam concentrados nas esferas estaduais e, principalmente, na federal.

Federalismo, descentralização e participação popular são as palavras-chaves para a consolidação da nova ordem democrática. A Constituição de 1988 não nos deixa

dissociar descentralização da participação popular, uma vez que em seu primeiro artigo é consagrado o princípio de que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de seus representantes eleitos diretamente, nos termos, desta Constituição” (art. 1º, parágrafo único da CF/88).

O ano de 1983, como já foi destacado anteriormente, marca o cenário político diademense: este município transforma-se primeira e única cidade do Brasil a ser governada pelo Partido dos Trabalhadores, com a gestão do Prefeito Gilson Menezes. Numa série de mandatos de caráter democrático e popular, as gestões municipais tomaram como desafio tornar realidade a democratização da administração municipal, pela criação de mecanismos de participação da sociedade na gestão pública, com o objetivo de fortalecer o poder local. As gestões se pautaram pela inversão das prioridades sociais. Foram implementadas políticas públicas que redirecionaram os recursos do orçamento municipal para investimentos nas áreas sociais, principalmente saúde e habitação. Grande parte das favelas foram urbanizadas e transformadas em núcleos habitacionais e passaram a contar com postos de saúde chamados UBS (Unidades Básicas de Saúde).

Na avaliação de Klein (2003),

(...) dos anos de 1990 em diante, com a internacionalização do neoliberalismo, os governos locais começaram a ter mais dificuldades financeiras, porque os governos federal e estadual começaram a repassar os serviços de saúde e educação para os municípios (municipalização), sem aumentar o repasse de recursos financeiros, quando se tem um crescimento demográfico anual de 2,48% (IBGE, 2000) na cidade. E através da Lei de Responsabilidade Fiscal, o ajuste exigido pelo FMI atingiu diretamente as políticas sociais dos municípios. A exclusão social se acentua na cidade à medida que aumenta o desemprego e o custo de vida em nível nacional (p.50).

3.1.2. A Educação no Município de Diadema.

A “Carta dos Pré-Congressos de Educação do Município de Diadema” revela o sentido da política educacional na cidade:

Nós mulheres, homens, jovens, crianças, de diferentes segmentos, estivemos reunidos, durante o mês de maio, em cinco grandes encontros que marcaram os pré-congressos de Educação e inúmeras sensibilizações, no intuito de

construir o conceito de educação a partir do conhecimento coletivo, extrato de toda sociedade organizada ou não.

Quando iniciamos a discussão, sobre o que era educação, para todos nós, profissionais da educação, conselheiros (as), movimentos estudantis, igrejas, associações de moradias, municípios da cidade compartilhamos de algumas conclusões.

Para melhorar a educação neste município, precisamos, a priori, compreender a educação como direito fundamental, garantido na Constituição para todos e em especial às crianças a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (...)

Quando falamos sobre a Escola, discutimos prioritariamente a partir do conceito da qualidade da educação para todos. (...) ⁶⁹.

Este documento aponta duas questões a serem discutidas. Em primeiro, aponta para a participação da população, presente por meio de seus representantes, como meio para a “construção de novas bases para as políticas públicas educacionais”; em segundo, provoca uma discussão sobre um direito inalienável do cidadão que é o direito à educação. Aponta a Educação como um direito.

Um dos mecanismos previstos, na Constituição de 1988, para a consolidação dos princípios constitucionais, foi a formação de Conselhos Municipais, órgãos deliberativos ou consultivos, compostos por representantes de um bairro ou setor, ou por representantes da Sociedade Civil. Seu objetivo é aproximar a população das decisões dos rumos da cidade. Em consequência desse mecanismo, foi criado, em 1996, em Diadema, o Conselho Municipal de Educação (CME). Neste Conselho, a população discute, indica e elege as ações educacionais prioritárias para a sua região e para a sua cidade.

Em Diadema fervilha política, aqui tudo é motivo para briga, quando se trata de política. Também tem Conselho de tudo que se imagina, e o mais interessante é que esses Conselhos se reúnem um sábado do mês para formações organizadas pela Prefeitura⁷⁰.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, os municípios vêm sendo gradativamente responsabilizados pela prestação de serviços públicos à população. Dentre eles, os de educação.

Em meio a esse conjunto de mudanças, por que passava o Brasil, a partir do processo de redemocratização (1985), consolidar uma política de educação com

⁶⁹ “Carta dos Pré-Congressos de Educação do Município de Diadema” faz parte dos documentos gerados pelo Congresso Popular de Educação para Todos – 2006.

⁷⁰ Entrevista com Ana Maria Maia Firmino – Divisão de Ensino Fundamental.

qualidade foi uma preocupação constante dos governos progressistas que administraram o município de Diadema.

Em 1988, o governo local elaborou o “Plano de Educação Municipal de Diadema”, com base em três princípios gerais:

1. Educação – direito constitucional de todo cidadão, seja criança, jovem ou adulto.
2. Escola – instituição social que possibilita o acesso à cultura, nas suas múltiplas manifestações, concebida para a formação do cidadão, que exige:
 - 2.1. compreensão crítica do mundo, isto é – a superação de esteriótipos, preconceitos, superstições;
 - 2.2. articulação entre os interesses da sociedade e do indivíduo, considerado como membro da sociedade;
 - 2.3. formação intelectual, física, ética, estética, técnica;
 - 2.4. unidade e integração entre o conhecimento, o trabalho e as práticas sociais;
 - 2.5. equilíbrio entre formação geral e formação profissional, não subordinada aos interesses do mercado.
3. Escola pública, gratuita, laica:
 - 3.1. de responsabilidade do Estado (poder público), com acesso a todos, sem discriminação ou privilégio, não excluente, não segregacionista, aberta ao controle da população organizada;
 - 3.2. financiada e mantida pelo poder público, em todos os graus, níveis, modalidades de ensino;
 - 3.3. de caráter científico e democrático, independentemente de credo e religião. (DIADEMA, 2000).

Conforme aponta o documento acima citado, a Educação, no município de Diadema, foi concebida como um direito inalienável da população, devendo garantir o acesso e a permanência de todos na escola pública.

Além disso, aponta também por uma opção de gestão democrática, que possibilite à sociedade a participação na discussão e a implementação das políticas educacionais, que garantam a qualidade social da educação.

A rede municipal presta atendimento educacional nos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil; Ensino Fundamental Regular; Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial e Ensino Profissionalizante.

3.2 O Movimento de Reorientação Curricular proposto pela Secretaria Municipal de Educação, em Diadema.

Desde 2001, a Secretaria Municipal de Educação de Diadema objetiva a estruturação de uma proposta de política pública educacional, em toda a rede municipal, visando a atender aos diferentes anseios, às diversas prioridades e às concretas demandas de cada escola, de cada região e da cidade.

A Secretaria iniciou o processo com a elaboração do Plano Emergencial, executado em caráter emergencial, de acordo com as necessidades de cada escola e cada região. Em continuidade, foi elaborado o Plano de Ações Pedagógicas (PAP), tendo a participação dos profissionais da educação e comunidade, objetivando indicar as diretrizes, metas e ações (a curto, médio e longo prazo) para a melhoria da qualidade da educação no município de Diadema.

Foram organizadas e seguidas as seguintes etapas:

1- Dialogando com os protagonistas: foram elaboradas, pelo Departamento de Educação, planilhas para a descrição de toda a situação das unidades escolares. Nessas planilhas, as equipes escolares deveriam descrever, detalhadamente, todos os problemas que interferissem no cotidiano do trabalho desenvolvido pelas escolas. Deveriam ainda, indicar como a execução se daria: a curto, médio ou longo prazo.

2- Elaborando estratégias: foi realizada, pela equipe do departamento, uma sistematização regional das planilhas. Em plenárias regionais com representantes de pais, alunos, professores e funcionários, foram elencadas as principais prioridades de cada região para a elaboração de um Plano Emergencial que seria executado em caráter de urgência. A intenção era solucionar as principais crises, para criar uma situação mais confortável para a elaboração do Plano Plurianual a ser entregue na rede no ano subsequente. Acompanhando e aprofundando o conhecimento dos problemas: foi eleita, nas plenárias, uma comissão, com representantes por região, para acompanhamento da execução do Plano Emergencial. Durante todo o ano de 2001, foram realizadas diversas ações de aprofundamento do diagnóstico que subsidiava, permanentemente a elaboração da proposta do PAP. (SME, Caderno Introdutório, 2007, p.7).

Tal proposta visou à construção de uma escola pública popular, democrática, com qualidade e para isso pautou-se em dois princípios fundamentados em pressupostos freireanos, que norteiam o conjunto das ações: participação e autonomia. A administração visa ao atendimento de três grandes objetivos: *democratização do acesso e da permanência das crianças das camadas populares, democratização da gestão e qualidade social da educação*.

Tais objetivos foram estruturados, a partir da experiência na Rede Municipal de Ensino em São Paulo, na gestão de Luiza Erundina (1989 a 1992), quando Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação (Firmino⁷¹).

A democratização do acesso e da permanência das crianças das camadas populares na escola constitui-se como um direito social subjetivo, é dever e responsabilidade do poder público e está garantido nos textos legais da Constituição Federal /88 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96. Isso significa que todas as crianças ingressem e concluam o Ensino Fundamental, com a melhor qualidade.

Desse modo, pensar em acesso/quantidade está inextricavelmente imbricado com o pensar em permanência/qualidade. Esta relação entre acesso e permanência é contraditória e histórica. Está posta como um desafio para as propostas de políticas públicas contemporâneas, entendendo-se que, para a superação dessa contradição, o uso bem-feito do tempo escolar para a aprendizagem deve ser repensado e ressignificado, dentro de uma concepção crítico-emancipatória de educação, ou seja, com qualidade social.

Pensar em permanência do aluno na escola significa uma reorganização do tempo da escola, um tempo de permanência para aprendizagens, em que se efetive a construção e reconstrução do conhecimento significativo, *o ciclo gnosiológico*, para todos os alunos, como assinala Freire.

Não me parece possível pensar a prática educativa, portanto, a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador-educandos, mas na experiência inteira, diária da criança na escola. ([1991], 2001, p.54).

A prática educativa, numa concepção epistemológica freireana, parte do *saber de experiência feito*, do conhecimento que o aluno traz, do saber popular, articulando-o com o saber científico, para que a apreensão do conhecimento seja significativa e relevante para o educando.

Não há hierarquização política do conhecimento, ou seja, todo conhecimento tem valor, não há uma supervalorização do conhecimento científico em detrimento do conhecimento popular ou a supervalorização de uma cultura em detrimento da outra.

⁷¹ Ana Maria Maia Firmino foi chefe do departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Diadema, na gestão de 2005 a 2008. A citação faz parte da entrevista concedida, em 07/03/08, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, para compor este trabalho.

A escola pública, com essa concepção do conhecimento, deve estimular o aluno a perguntar, a criticar, a ser curioso, a construir e reconstruir conhecimentos, a conviver com os diferentes, a pensar certo e a ler o mundo.

O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando. [...] Proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, mediados pelas experiências no mundo. (FREIRE, [1991], 2001, p.83).

O Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Diadema expressa ações que combatem as desigualdades, opressões e exclusões sociais, por meio de ações fundamentadas nos princípios da democracia, participação e autonomia.

O Projeto da Secretaria de Educação fundamenta-se nos princípios da democracia, solidariedade, justiça, liberdade, tolerância, equidade, de modo que ele contribua para a realização das pessoas e da sociedade, considerando a diversidade, respeitando os diferentes, fortalecendo-os e tornando a escola um espaço de permanência prazerosa e significativa, na direção de ser uma referência da comunidade local, uma vez que é lugar de todos e precisa ser feito com todos. (SME, Caderno Introdutório, 2007, p.7).

A democratização da gestão tem o propósito de contribuir para a concretização da democratização do ensino, do acesso e da permanência das crianças na escola, com qualidade e permitir que a escola e o conjunto do sistema sejam geridos por instâncias coletivas representativas, como um espaço público de direito.

A fundamentação teórica está na constituição de um espaço público de direito, que deve:

- 1- Promover condições de igualdade;
- 2- Garantir estrutura material para serviços de qualidade;
- 3- Criar um ambiente de trabalho coletivo que vise à superação de um sistema educacional seletivo e excludente;
- 4- Inter-relacionar o sistema educacional com o modo de produção/distribuição de riquezas com a organização política: com a definição de papéis do poder público, com as teorias do conhecimento, as ciências, as artes e as culturas. (SME, Caderno Introdutório, 2007, p.9).

Para aperfeiçoar as práticas democráticas, a Secretaria efetivou as seguintes ações: o fortalecimento da gestão por colegiados, Conselho Municipal de Educação e

Conselhos de Escola, eleição dos coordenadores⁷² das equipes diretivas das escolas, fortalecimento do Grêmio Estudantil e do Conselho Mirim e assembléias para o estudo e aprovação do Orçamento Participativo.

A democratização da gestão tem por objetivo a efetivação da participação de todos na vida cotidiana da escola, por isso Freire afirma que *a democratização da escola não pode ser feita como resultado de um ato voluntarista do Secretário, decretado em seu gabinete.* (2001, p.48). Afirma também que a mudança da escola não se faz de um dia para outro, de *segunda-feira para terça-feira*, não se faz apenas pelo *instituído*.

Ela se faz com o princípio da democratização do poder pedagógico-administrativo, pela dialogicidade, participação e autonomia e pelos seus instituintes, ou seja, dialogando com todos da comunidade escolar: pais, educadores, educandos, funcionários, a própria comunidade, em que a escola se situa, e os especialistas das diferentes áreas de conhecimento. Em síntese, utilizando-se de uma práxis educativa emancipatória.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Diadema defende o conceito de qualidade social da educação, entendendo que uma educação com qualidade compromete-se com a trama da vida e com o objetivo de formar educandos, que exerçam os seus direitos e vivam com dignidade humana. Considera a função social da escola, como um espaço-tempo de construção e produção de conhecimento significativo, histórico e de identidades culturais individuais e coletivas.

A conquista da qualidade da educação exige a adoção de novos pressupostos filosóficos na implantação e implementação das políticas públicas pertinentes a essa área. Pressupostos que concorram para que a função social da escola – marcada pela associação entre ética e conhecimento – volte-se à inclusão social, à superação das desigualdades sociais, à valorização igualitária das várias culturas, à preservação ambiental e ao desenvolvimento local. [...] Enfim, qualidade social da educação é construída na concepção de escola, enquanto espaço de inclusão, de pluralidade cultural, de formação contínua onde se forma, formando o outro, de democracia real, de confronto entre a realidade existente e a realidade desejada. (SME, Caderno Introdutório, 2007, p.11).

A Secretaria Municipal de Educação desencadeou um processo de reconstrução curricular, com a efetiva participação de todos os educadores da rede e comunidade,

⁷² Em 2007, ocorreu a 4ª eleição para coordenadores e assistentes de Unidade Escolar, envolvendo toda a comunidade escolar: pais, com alunos matriculados na escola, sendo 1 voto por família, alunos do Ensino Fundamental maiores de 14 anos, entidades regularmente constituída na comunidade, professores, coordenação da unidade e auxiliar da ação educativa. (SME, Caderno Introdutório, 2007, p.9).

reavaliando as propostas curriculares anteriores, no coletivo, e viabilizando em toda a rede municipal a discussão em plenárias locais, nas escolas, sobre a prática pedagógica e em plenárias regionais.

Foram produzidos registros, sínteses dos debates, proposições, numa versão preliminar em 2006.

Para Ana Maria Maia Firmino⁷³:

Isso não significa que a proposta esteja pronta, acabada. A Secretaria Municipal de Educação não acredita em proposta finalizada. Acreditamos em sua permanente construção, até porque os professores vão aprendendo, com suas experiências nas escolas, por meio de novas práticas, por isso a proposta nunca estará acabada, será constantemente renovada. A proposta curricular é um diferencial em nossa Rede de Ensino.

No ano de 2007, a Secretaria Municipal de Educação organizou seis cadernos que materializaram as ações e intenções do Movimento de Reorientação Curricular (SME, 2007, p.05):

Caderno Introdutório - apresenta o processo de construção curricular em Diadema, no período de 2001 a 2007, num movimento de análise, reflexão e sistematização dos dados, que compõe a história da educação na cidade.

Apresenta os eixos curriculares Dignidade e Humanismo, Cultura, Diferentes Linguagens, Meio Ambiente, Educar e Cuidar, Gestão Democrática e Formação de Educadores, articulados com as áreas de conhecimento. Apresenta também as ações e os programas da Secretaria.

Caderno - Áreas do Conhecimento – apresenta a concepção das áreas de conhecimento e de ensino-aprendizagem.

Caderno - Educação Infantil – apresenta o percurso, as concepções, práticas pedagógicas, pressupostos que fundamentam a Educação Infantil no município.

Caderno - Ensino Fundamental – apresenta a organização do Ensino Fundamental, no ciclo I, e o Diário de Ciclo, instrumento que possibilita o registro da avaliação e do trabalho pedagógico, os agrupamento dos educandos, prática educativa, cuja prioridade é o sucesso escolar.

Caderno - Educação Especial: apresenta as práticas inclusivas nas escolas do Município.

⁷³ Ana Maria Maia Firmino foi chefe do departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Diadema, na gestão de 2005 a 2008. A citação faz parte da entrevista concedida, em 07/03/08, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, para compor este trabalho.

Caderno - Educação de Jovens e Adultos – apresenta o movimento de reorientação curricular na EJA.

O foco principal de toda proposta curricular se deu a partir da caracterização sócio-cultural dos educandos, da situação da comunidade, da escola e da cidade para elaborar os objetivos de aprendizagens e princípios propostos para cada ciclo. Assim trata-se da

(...) opção da Secretaria de Educação de articular as dimensões sócio-culturais, considerando a realidade de cada escola e da cidade, com as dimensões metodológicas de ensino-aprendizagem (SME, Caderno Introdutório, 2007, p.7)

O currículo consolidou-se num paradigma epistemológico crítico-emancipatório que considera as características sócio-culturais da escola e dos alunos, no processo de aprendizagem.

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. Os significados estão estritamente ligados a relações sociais de poder e de desigualdade. (Henry Giroux, 1987, *apud* SME, Caderno Introdutório, 2007, p.11).

A organização curricular se estruturou por eixos temáticos. Estes concentraram conceitos e/ou temas extraídos do levantamento preliminar de situações significativas e da problematização da realidade social imediata, que foram sistematizados para estudo e aprofundamento nas atividades. A fundamentação teórica que alicerçou a construção dos eixos temáticos foram os conceitos de temas geradores e de ética humana propostos por Paulo Freire.

Assim, chegaram à intencionalidade político-pedagógica de desenvolver, nos âmbitos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, um Movimento de Reorientação Curricular, a partir de sete eixos temáticos, considerando as demandas historicamente acumuladas e as demandas contemporâneas emergentes. (SME, Caderno Introdutório, 2007, p.12)

Eixo 1- dignidade e humanismo: - busca articular as aprendizagens referentes à diversidade racial, de gênero, sexualidade, prevenção de doenças e uso de drogas. O foco da proposta é a formação humana, segundo o princípio da dignidade, visto que todos os seres humanos devem ser respeitados em sua diversidade.

Eixo 2 – cultura: - articula as aprendizagens com temáticas sobre conceitos, práticas, atitudes, valores e costumes, construídos historicamente pela humanidade. O foco do educador é criar situações de aprendizagens, que possibilitem aos educandos se

perceberem como sujeitos de identidade, sujeitos da história e produtores de cultura. O foco da proposta é a busca da autonomia dos educandos, da liberdade e do respeito ao outro.

Eixo 3 – democratização da gestão: - se efetiva, a partir de um processo de participação de todos os envolvidos na construção do Projeto Político Pedagógico, na construção do currículo em cada escola, na democratização dos saberes e na gestão democrática por colegiados.

Eixo 4 – formação de formadores: - proposta de formação permanente para todos os segmentos, compreendendo o conhecimento como um processo permanente e significativo.

Eixo 5 – as diferentes linguagens: - articula as aprendizagens com expressão e comunicação, presentes no universo sócio-cultural dos educandos. Objetiva o conhecimento, o acesso e o trabalho com diferentes textos e contextos. Nessa perspectiva, todo professor é professor de linguagem, é um mediador da linguagem, pois os conteúdos das diversas áreas de conhecimento humano são sistematizados, registrados e divulgados em diferentes linguagens, especialmente a linguagem verbal e suas relações com as demais.

Eixo 6 - meio ambiente: - uma questão social e urgente; articula as aprendizagens com questões de preservação do meio ambiente, de organização de uma sociedade mais autossustentável. Implica a conscientização da responsabilidade com a continuidade da vida sobre a terra.

Eixo 7 – educar e cuidar: - dimensões indissociáveis da prática educativa. Articula as aprendizagens com o objetivo de garantir o pleno desenvolvimento do educando. Os educadores devem estar atentos às diferentes demandas dos educandos, criar conhecimentos significativos para os educandos, com rotinas diferenciadas.

Todos os eixos são princípios éticos universais.

Os eixos tiveram, por função, articular interdisciplinarmente, o conhecimento trabalhado na escola. Os eixos serviram para tematizar as diferentes áreas do conhecimento e para orientar os educadores na escolha e priorização dos conteúdos, de acordo com a realidade conhecida e problematizada.

O currículo organizado, a partir dos eixos temáticos, estava imbricado com a compreensão de um conhecimento, enquanto saber dinâmico, numa dimensão de totalidade. Implicava a opção por uma prática pedagógica que rompia, com a

fragmentação e a linearidade, a partir de uma prática criativa, curiosa, inventiva, que favorecesse a possibilidade da leitura de mundo pelos educandos e pela comunidade.

Os eixos temáticos se complementavam e, com eles, se buscava garantir, ao longo do processo ensino-aprendizagem, a construção da identidade, o respeito à diversidade cultural, práticas solidárias, autonomia, criatividade e compromisso social.

Partindo dos eixos temáticos, as propostas curriculares para as áreas do conhecimento, enfatizaram (SME, Áreas do Conhecimento, 2007, p.16 -103):

Matemática: a proposta curricular foi estruturada, tendo como princípio os eixos temáticos. Fundamentou-se nos seguintes aspectos: ter como base a resolução de problemas; trabalhar com os diferentes conteúdos matemáticos (números, operações, espaço e forma, grandezas e medidas, tratamento de informação), de forma equilibrada e articulada uns com os outros; explorar situações vindas da vida cotidiana; utilizar os recursos tecnológicos disponíveis (vídeos, calculadora, computador, etc.) como instrumentos de aprendizagem.

Ciências: a proposta curricular tem como foco principal uma educação científica, que auxilie a superar os problemas atuais e configurar uma sociedade orientada por novos conceitos, novas maneiras de atuar e novos valores.

Língua Portuguesa: são objetivos da proposta curricular: escutar/produzir textos orais e ler/ produzir textos escritos, considerando as demandas sociais e propósitos comunicativos; usar a linguagem para explicar a realidade e ler o mundo; analisar criticamente os diferentes discursos; usar os conhecimentos da análise linguística para análise crítica da realidade.

Língua Inglesa: objetiva pensar a educação num contexto global, considerando a concepção de autonomia, de cidadania, de forma que conduza o educando a uma prática social local.

Arte: a proposta curricular da arte contempla as quatro dimensões da linguagem artística: artes visuais, dança, teatro e música. A proposta deve objetivar ao educando: o contato com diferentes produções e biografias, de diferentes artistas, em épocas e culturas diversas; conhecer e valorizar o patrimônio artístico da humanidade; experimentar as diversas possibilidades da linguagem artística; respeitar sua produção e a dos colegas; expressar sentimentos e idéias pelo exercício da arte.

Corpo e Movimento: a proposta curricular estrutura-se na perspectiva da cultura corporal, com o objetivo de desenvolver uma postura crítica dos educandos

perante as atividades da cultura corporal, na perspectiva da aquisição de autonomia de conhecimento, necessárias a uma prática intencional e permanente.

Geografia: a geografia é uma ciência que se pauta na observação. O campo de estudo é o mundo e a ação do homem no mundo e com o mundo. São três pilares que fundamentam a proposta curricular: localização espacial e representação do espaço; ação do homem e suas consequências; conservação do meio ambiente.

História: a proposta curricular tem como concepção o estudo dos acontecimentos passados, o tempo, os fatos históricos e o sujeito histórico como foco.

Esse movimento se estendeu a todas as unidades educacionais e estava articulado com a concretização de um outro Projeto Político Pedagógico mais amplo, pois, segundo Paulo Freire,

(...) todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” ([1991], 2001, p.44-45).

Por isso, cada escola construiria seu projeto político pedagógico, a partir dos eixos temáticos, da matriz curricular de cada área do conhecimento, em diálogo com a realidade local, de forma democrática, autônoma e participativa.

O Projeto Político Pedagógico expressava a *moldura* educacional proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Diadema que, ao definir os eixos temáticos, explicitava a intencionalidade política da educação a favor das camadas populares. Conhecimentos e valores de solidariedade, justiça social e liberdade nortearam todas as ações educacionais desse projeto.

Os eixos curriculares estruturaram-se, portanto, em temáticas que expressavam a ética universal do ser humano, como forma de superar a opressão, física e/ou simbólica, por meio de uma educação libertadora, em busca da emancipação para todos, conforme defende Freire.

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero e de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossa relação com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos. [...] Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. ([1991], 2001, p.18-19).

Nesse sentido, a proposta de trabalho com os temas geradores permite o levantamento de conteúdos, a partir do saber de experiência feito dos educandos, que expressam as situações-limite vividas por eles na cotidianidade, situações discriminatórias e opressoras da realidade. *O momento deste buscar é que inaugura o diálogo da educação libertadora.* (FREIRE, [1986], 2003, p.87).

A partir do levantamento da temática significativa, o professor constrói o programa para trabalhar o conteúdo significativo, problematizando a realidade. A problematização constitui-se em uma ação conscientizadora e transformadora da realidade e busca a superação da situação opressora. Conhecer é um meio para mudar o mundo.

Esta investigação implica necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, [1986], 2003, p.87)

O diálogo entre professores e alunos torna-se uma condição imprescindível, pois não há possibilidade de construção de conhecimento e de uma educação libertadora sem diálogo.

A construção do conhecimento se dá na relação com o outro, intermediado por objetos de conhecimento. Todo conhecimento é construído numa relação dialética e numa situação de diálogo, considerando a tríade A com B, mediatizados pelo mundo, ou, na prática educativa, a tríade educador-educando, mediatizados por objetos de conhecimento.

O que nas palavras de Freire significa dizer que: *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo* (p.68).

Essa concepção de construção do conhecimento está imbricada com a concepção de ensino-aprendizagem. Ensinar e aprender são práticas históricas e indissociáveis, segundo Freire.

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. ([1996], 2001, p.26)

A expectativa é a de que o conhecimento seja construído por educandos e por educadores em comunhão. Nesse contexto, não há um conhecimento absoluto ou uma cultura pré-estabelecida como verdadeira. Tal prática educativa favorece a realização dos sonhos, das utopias, das esperanças, das histórias de vida dos educandos e educadores, porque são sujeitos do processo histórico de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, evidenciam-se dois momentos no processo de educar. O primeiro é a construção do conhecimento, dentro do ciclo gnosiológico do que é conhecer; o segundo é a socialização, em que os educandos, pela solução dos problemas cotidianos de sua realidade, apreendem e desenvolvem valores de respeito, solidariedade, justiça, valores universais para a existência humana. Tornam-se assim éticos e humanos.

3.2.1 A dinâmica da organização curricular em ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Diadema.

Em 2003, a Secretaria Municipal de Educação de Diadema formou um grupo de estudos, composto por membros da Secretaria, professores e coordenadores das escolas para estudos sobre a temática dos ciclos e progressão escolar.

Iniciamos a discussão das propostas pelos estudos de Wallon, que idealizou essa proposta na França, no período do pós-guerra, e chegou inclusive a fazer uma proposta para o Ensino Francês no modelo dos ciclos. Também estudamos Vigotski. Acreditamos que todas as crianças podem aprender. O que a escola precisa é aprender “o que” a criança precisa aprender e como. Pois o que nós vivemos, até então, é que a escola tinha o foco no conteúdo. E, na organização dos ciclos, o foco não é no conteúdo e sim no processo ensino-aprendizagem, ou seja, é como cada criança aprende independente da sua condição social. (Firmino⁷⁴).

Além disso, foram estudadas as propostas de organização dos ciclos, implantadas, em diferentes regiões do Brasil, nos sistemas de ensino municipais: a proposta dos Ciclos de Aprendizagem, na Escola Democrática, no Município de São Paulo; a proposta dos Ciclos de Formação, na Escola Plural, em Belo Horizonte; a proposta dos Ciclos de Formação, na Escola Cidadã, em Porto Alegre; as propostas dos Ciclos de Formação, em Caxias do Sul e Chapecó.

⁷⁴ Ana Maria Maia Firmino foi chefe do departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Diadema, na gestão de 2005 a 2008. A citação faz parte da entrevista concedida, em 07/03/08, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, para compor este trabalho.

Nas palavras de Firmino⁷⁵:

Considerando todos os estudos e propostas, concluímos que nenhuma proposta é igual à outra, a idéia é a mesma, mas existe a especificidade de cada lugar, de cada cidade e de cada governo. (...) Cada lugar implantou os ciclos de acordo com sua realidade, por isso não há como definir um único conceito sobre os ciclos.

Após o estudo das propostas e a discussão com todos os educadores da Rede Municipal de Diadema e com a comunidade, a Secretaria elaborou a proposta dos Ciclos de Aprendizagem, a partir da realidade local da cidade.

A Secretaria Municipal de Educação de Diadema decidiu implantar os Ciclos de Aprendizagem nas primeiras etapas da educação básica, seguindo uma lógica que organiza a infância, na escola, por faixa etária/desenvolvimento, sendo:

Educação Infantil:

- Ciclo 1 (0-3anos) – correspondente ao período de atendimento realizado pelas creches;
- Ciclo 2 (4 – 6 anos) – correspondente ao período de atendimento realizado pelas creches e Escolas de Educação Infantil.

Ensino Fundamental (1º segmento):

- Ciclo 3 – (6-8 anos) – período destinado à alfabetização;
- Ciclo 4 – (9-10 anos) – período destinado à consolidação da alfabetização.

Além dessa organização, em 2006, conforme o previsto na LDB nº 9394/96, no Plano Nacional de Educação e na Lei nº 11.114 de 16/05/05, a Secretaria implantou o Ensino Fundamental de 9 anos, juntamente com o currículo em Ciclos de Aprendizagem, como uma outra maneira, um outro jeito possível de se fazer escola, com o objetivo de construção de um novo paradigma educativo, eliminando totalmente a repetência escolar.

A proposta de organização curricular em Ciclos de Aprendizagem integra uma proposta maior, de política pública, que expressa uma intencionalidade político-pedagógica emancipatória para toda a Rede Municipal de Ensino de Diadema.

A opção por essa organização curricular veio acompanhada por um conjunto de ações políticas e pedagógicas simultâneas, destacadas nos documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME, Ensino Fundamental, 2007, p.27-32):

- a reorganização radical de todo sistema de ensino;

⁷⁵ Ana Maria Maia Firmino foi chefe do departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Diadema, na gestão de 2005 a 2008. A citação faz parte da entrevista concedida, em 07/03/08, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, para compor este trabalho.

- o movimento de reorientação curricular;
- a proposta de formação permanente dos educadores;
- acompanhamento e intervenção pedagógica da Equipe Técnica;
- a gestão democrática;
- o processo de avaliação da aprendizagem;
- a organização das turmas;
- a flexibilização do tempo de aprendizagem e a reorganização dos espaços escolares;
- relação com a família e com a comunidade.

3.2.2 A reorganização radical de todo o sistema de ensino.

Em 2006, o Ensino Fundamental de 9 anos foi estruturado, do 1º ao 5º ano, em dois ciclos, a progressão escolar dos educandos é continuada, sem reprovação por nota/conceito, em qualquer ano do ciclo ou no final de cada ciclo.

A progressão continuada em Diadema objetivou a construção de uma proposta curricular com uma intencionalidade político-pedagógica que atendesse às reais necessidades dos educandos, considerando as diferenças e que garantisse a efetiva aprendizagem de todos, contrariamente à proposta de progressão continuada, instituída de forma equivocada como promoção automática em algumas redes de ensino, onde os educandos percorrem todo o percurso escolar sem condições efetivas de aprendizagem e são aprovados ao longo do percurso.

Uma grande preocupação expressa nos documentos da Secretaria Municipal de Educação com a implantação da proposta curricular em ciclos foi de proporcionar o atendimento às reais necessidades da infância, e, em especial, das crianças que passaram a ingressar no Ensino Fundamental com 6 anos de idade.

Por isso, a proposição do movimento de reorientação curricular se realizou juntamente com a proposta de formação permanente dos educadores de modo que esses dois movimentos possilitessem subsidiar o trabalho pedagógico, nas escolas. Houve a preocupação contínua de ofertar uma proposta político-pedagógica, que considerasse, uma concepção de educação, em que a criança exerce significativamente, a sua infância, ou seja, a possibilidade de brincar, correr, cantar, falar, expressar-se, criar, inventar, ser curiosa e ter acesso a diferentes linguagens e à cultura na escola, não limitando o trabalho pedagógico apenas ao ensino convencional da leitura, escrita e da matemática.

O ensino da leitura da palavra, da escrita, da matemática são imprescindíveis para o sucesso escolar, desde que, desafiadores, contextualizados, com conteúdos significativos, de construção de conhecimento, no processo ensino-aprendizagem.

A idéia central é a de que todas as crianças aprendem, porém em tempos e ritmos diferentes e de maneiras diferentes. Para Firmino⁷⁶ *esse é o grande desafio da escola hoje, atuar nas diferenças.*

Outro desafio posto para a Secretaria Municipal de educação e pontuado por Firmino⁷⁷

(...) é o de reduzir o número de crianças matriculadas por turma, porque eu só consigo fazer o diagnóstico da turma e o acompanhamento individual, se o professor tiver poucos alunos por turma. Aqui, em Diadema, a média de crianças matriculadas por turma é de 30 e em turmas que possuem crianças portadoras de necessidades especiais, matriculam-se, no máximo 25. Temos o compromisso de garantir turmas com 30 crianças e ofertar o atendimento a toda demanda, para que todos tenham o acesso à escola. Temos que garantir a redução para termos qualidade e, ao mesmo tempo, o acesso à escola.

Para materializar as ações de reorganização do sistema de ensino e subsidiar a implantação da Proposta Curricular, uma equipe da Secretaria Municipal de Educação propôs a organização do Regimento Comum para as Escolas Municipais, regimento este em discussão, por segmento, e em elaboração.

3.2.3 A proposta de formação permanente dos educadores.

A Secretaria Municipal de Educação teve uma grande preocupação com o processo de formação permanente dos educadores, sendo um dos eixos da proposta curricular.

O processo de formação permanente dos educadores realizou-se em dois formatos: um, dentro de cada unidade educacional, denominado pela Secretaria *grupo-escola*, nos horários coletivos de trabalho pedagógico, consistindo em reuniões aglutinadas semanais. Esses horários eram remunerados e previstos, nas jornadas de trabalhos dos educadores. Eram acompanhados pelo Grupo de Intervenção

⁷⁶ Ana Maria Maia Firmino foi chefe do departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Diadema, na gestão de 2005 a 2008. A citação faz parte da entrevista concedida, em 07/03/08, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, para compor este trabalho.

⁷⁷ Ana Maria Maia Firmino foi chefe do departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Diadema, na gestão de 2005 a 2008. A citação faz parte da entrevista concedida, em 07/03/08, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, para compor este trabalho.

Metodológica (GIM), com o objetivo de problematizar criticamente a prática pedagógica do educador, e, também, por instâncias centrais da Secretaria da Educação.

O outro tipo de formação ocorria, fora das unidades escolares, com Cursos de Formação escolhidos por cada educador ou pelo grupo de educadores, de acordo com as suas necessidades. Eram realizados com apoio de assessoria pedagógica externa, em parceria com universidades, cursos de formação acadêmica, de extensão, de atualização profissional, entre outros.

O encontro de trocas metodológicas, realizado anualmente, foi mais um espaço de formação oferecido pela Secretaria para professores, coordenadores e agentes de serviço. Para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e para subsidiar a construção curricular nas escolas da rede municipal, foram oferecidos mesas-redondas, palestras, oficinas, painéis, exposições e cursos.

As trocas metodológicas contavam com representantes da Secretaria, equipe de assessores e educadores da rede, para troca de experiências.

Em 2006, a Secretaria Municipal de Educação organizou o Congresso Popular de Educação, com o objetivo de proporcionar um grande debate com a sociedade, a favor da educação, envolvendo pais, profissionais da educação, estudantes, entidades e lideranças comunitárias.

O Congresso foi organizado em quatro etapas: - Reuniões de sensibilização, em escolas municipais, estaduais, centros comunitários, igrejas; - Pré-Congresso, realizado em cinco regiões diferentes da cidade, para debate e elaboração de propostas a partir das questões: O que é educação? Como participamos da Educação? Que educação queremos para a cidade de Diadema?; - Congresso mirim realizado para debater com representantes das crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental sobre o que vivem e o que sonham para a Educação; - Palestras, debates e fechamento, realizados de 7 e 10 de junho de 2006, em diferentes espaços, com mesas temáticas que discutiram as principais questões levantadas, anteriormente, por toda a rede municipal, para indicação das metas para o Plano Municipal de Educação. (SME, Caderno Introdutório, 2007, p.23).

Considerando os princípios que fundamentavam a educação (qualidade social da educação, democratização do conhecimento, valorização profissional, democratização da gestão, democratização do acesso e permanência) foram debatidos os seguintes objetivos:

- garantir a formação permanente de todos os profissionais da educação;

- realizar estudos e adequar os currículos escolares à realidade das necessidades dos estudantes;
- ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola em todos os níveis de atendimento;
- debater a implementação dos Ciclos de 9 anos, para todas as crianças a partir dos 06 anos;
- consolidar as políticas públicas de inclusão das crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas;
- debater a qualidade do Ensino Médio na igualdade de oportunidades de disputar as vagas nas universidades públicas;
- implementar ações educativas no Município atendendo a Lei Federal nº 10.639 – incluindo no currículo de todas as escolas públicas a História da África/História e Cultura Afro-Brasileira;
- debater na Educação de Jovens e Adultos um currículo na perspectiva da rede cultural e de orientação profissional;
- debater com a sociedade civil o atendimento à Educação Infantil;
- debater a universalização do atendimento a 100% das crianças em idade escolar no Ensino Fundamental Regular, em regime de cooperação com a Secretaria de Educação do Estado;
- reduzir progressivamente o analfabetismo e a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos;
- estabelecer parceria com a Secretaria de Educação do Estado para garantir que 100% dos alunos que saem do Ensino Fundamental tenham vagas garantidas no Ensino Médio;
- debater a organização e a qualidade dos espaços educacionais;
- estabelecer fórum de debates permanentes sobre a qualidade da educação;
- debater a importância do envolvimento da sociedade em ações comunitárias educacionais no incentivo à cultura de paz;
- consolidar políticas de segurança alimentar – alimentação escolar – nas escolas públicas;
- garantir materiais de qualidade para as escolas públicas;
- debater ações afirmativas para a juventude no acesso à universidade e ao emprego;
- debater a educação ambiental como caminho para a sustentabilidade do planeta;
- implementar mecanismos que garantam a gestão democrática dos espaços educativos, através dos Grêmios Estudantis, Conselhos de Escola, Conselho Municipal de Educação para estreitar as relações com a comunidade em todas as escolas públicas;
- valorização dos profissionais da educação. (SME, Caderno Introdutório, 2007, p.23-24.).

Em 2007, a Secretaria Municipal de Educação realizou o Seminário Estendido aos Profissionais de Educação, com o objetivo de aprofundar as reflexões sobre a Proposta Curricular, estabelecer relações entre os eixos curriculares, os projetos das escolas, as áreas do conhecimento e os objetivos finais de aprendizagem, por meio de temáticas problematizadoras:

- 1- como articular os conhecimentos dos alunos e da comunidade com os projetos pedagógicos e quais são os critérios utilizados para seleção dos conteúdos das áreas do conhecimento?

- 2- como associar as dimensões epistemológicas e metodológicas com dimensões sócio-culturais e político-econômicas presentes nas relações entre escolas e comunidade?
- 3- como desenvolver, coletivamente, metodologias questionadoras nas diferentes linguagens das áreas do conhecimento: arte, ciências, corpo e movimento, geografia, história, língua inglesa, língua portuguesa, e matemática?
- 4- considerando que as práticas, de ensinar e de aprender, estão relacionadas, como a escola está avaliando o processo de aprendizagem das crianças, dos jovens e adultos e quais instrumentos estão sendo utilizados? (SME, Caderno Introdutório, 2007, p.23.).

No ano de 2007, a Secretaria Municipal de Educação, também, organizou o Seminário da Educação, com o objetivo de aprofundar o debate sobre as temáticas: - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB; - implementação dos ciclos com Ensino Fundamental de nove anos; - implantação da proposta curricular; - Plano de Desenvolvimento da Educação; - Plano Municipal de Educação e construção da Qualidade Social da Educação, na Rede Municipal de Diadema. (SME, Caderno Introdutório, 2007, p.23).

3.2.4 Acompanhamento e Intervenção Pedagógica da Equipe Técnica.

O Assistente Técnico Pedagógico é um profissional da Secretaria Municipal de Educação que faz a mediação entre a proposta e o trabalho da Secretaria com o trabalho político-pedagógico desenvolvido na escola. O Assistente Técnico Pedagógico tem como atribuição o acompanhamento e a intervenção em cada unidade escolar.

O Assistente Técnico Pedagógico tem a responsabilidade de acompanhar a gestão da escola, contribuindo com as questões estruturais e político-pedagógicas, atuando na mediação das dificuldades e encaminhamentos à Secretaria.

Tem a função de assessorar a coordenação pedagógica da escola, na elaboração e execução do plano de trabalho, na ação da coordenação e da equipe docente e na elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Conforme expresso no documento da Secretaria, são atribuições do Assistente Técnico Pedagógico:

- o planejamento dos horários de formação em parceria com a coordenação escolar;
- momentos individuais e coletivos de estudo e organização do trabalho;
- acompanhamento dos resultados de aprendizagem na escola;
- interlocução junto à comunidade;
- devolutiva do planejamento das ações gerais da Secretaria de Educação;

- implementação e acompanhamento da Proposta Curricular na escola, que tem impacto no município;
- reflexão sobre as questões educacionais no município, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB);
- intervenção junto aos núcleos da Secretaria, acompanhando e retornando as demandas encaminhadas pelos gestores;
- acompanhamento e problematização da intervenção realizada pelos professores itinerantes da Educação Especial e do Grupo de Intervenção Metodológica;
- cooperação e planejamento dos encontros de formação com os profissionais da Educação (congressos, seminários, e mostras culturais);
- leitura, análise, e devolutiva do Projeto Político Pedagógico (PPP);
- avaliação periódica da gestão escolar;
- organização dos sábados trabalhados na Educação de Jovens e Adultos;
- planejamento e condução das interregionais, momentos em que os gestores reúnem-se para tematizar questões práticas da Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Ensino Fundamental;
- implementação de projetos especiais como Meio Ambiente e Esta escola tem história;
- acompanhamento da demanda e correção de fluxo nas escolas municipais. (SME, Caderno Introdutório, 2007, p.21-22).

Pode-se observar, pelos registros nos documentos da Secretaria, que há uma aceitação positiva do trabalho dos Assistentes Técnicos Pedagógico, por parte das equipes das escolas.

Segundo a Coordenação Pedagógica da EMEF Anita Malfatti, o Assistente Técnico é muito presente na escola, *orientando em todos os projetos, esclarecendo dúvidas e contribuindo para a proposta pedagógica, mantendo o elo entre escola e o Departamento.* (SME, Caderno Introdutório, 2007, p.22).

3.2.5 - A gestão democrática.

Objetivar a construção de uma escola pública, popular e democrática exigiu da Secretaria de Educação um trabalho coletivo, fundamentado no princípio da participação e autonomia e de envolvimento de todos da comunidade educativa no processo.

Com a gestão democrática, objetivava-se a construção pela participação, de um projeto de educação com qualidade social, transformador e libertador. A escola, em seu tempo-espacó, garantiria o exercício dos direitos sociais, na formação de sujeitos cidadãos, com princípios coletivos de democracia, solidariedade, tolerância, tendo como horizonte a construção de uma sociedade mais justa e humana.

A democratização da gestão se deu na contradição existente do cotidiano do trabalho, implicou uma organização, em que predominassem as decisões coletivas, pensadas num contexto amplo, que extrapolassem os muros da escola. A participação da comunidade educativa foi condição imprescindível para a concretização dessa gestão democrática.

Nesse processo, tornaram-se fundamentais os espaços/momentos na escola que favorecessem a atuação do Grêmio Estudantil, do Conselho Escolar, do Conselho de Ciclo, o horário de trabalho pedagógico coletivo e as trocas metodológicas. Também, foram fundamentais os espaços/tempos, na cidade, que favoreciam a integração com Conselho Tutelar, Conselho Municipal de Educação e com as reuniões de orçamento participativo.

3.2.6 O processo de avaliação emancipatória da aprendizagem.

A ressignificação do conceito de avaliação, como instrumento formativo e de emancipação dos educandos foi um ponto central na organização da escola em ciclos de aprendizagem, em Diadema. A proposta dos ciclos requer um outro olhar sobre o processo ensino-aprendizagem e, consequentemente, sobre a avaliação.

Nesse sentido, ressignificar a avaliação na rede municipal demandou, para a SME, um intenso processo formativo, objetivando o redimensionamento da prática pedagógica e o desenvolvimento de estratégias e instrumentos de registros diversificados, que permitissem a observação atenta, o acompanhamento do percurso de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. (o diário de ciclo, relatório do percurso de aprendizagem individual, relatório de avaliação, fichas de auto-avaliação, relatório de diagnóstico, perfil de saída do aluno em cada ciclo, entre outros).

Para o aprimoramento dos educadores no processo de avaliação do ensino-aprendizagem, a Secretaria criou o Conselho de Ciclos, espaço de reflexão, síntese e compartilhamento do processo pedagógico. Assim, foi um momento coletivo organizado pelos educadores e equipe gestora da escola para o estudo sobre temas específicos do processo ensino-aprendizagem, para apresentação de propostas e resultados para encaminhamentos, apropriação e compartilhamento pelo coletivo de educadores dos percursos de aprendizagem de todos os educandos da escola.

O Conselho de Ciclos acontecia, ao longo do período letivo, em três momentos, abril/maio, agosto, novembro/dezembro.

O Diário de Ciclo é o instrumento de registro referência para análise nesses encontros, uma vez que continha toda a proposta pedagógica do educador, perfil e percursos de aprendizagem dos educandos. Foi criado com o objetivo de auxiliar o professor na construção do percurso de aprendizagem dos educandos, do perfil de cada educando e do perfil da turma. O Diário de Ciclo possibilita, também, o registro dos objetivos, da avaliação das aprendizagens, dos resultados, da proposta pedagógica do educador, do roteiro do planejamento e ações.

O Diário de Ciclo, portanto, é o documento referência para as discussões nos Conselhos de Ciclos e para a organização das reuniões formativas com os pais dos educandos.

3.2.7 A organização das turmas, a flexibilização do tempo de aprendizagem e a reorganização dos espaços escolares.

A proposta da organização curricular em ciclos implicou a organização das turmas de forma heterogênea, considerando que cada criança possui conhecimento, *um saber de experiência feito* construído em diferentes contextos sociais e realidades culturais. Na organização heterogênea, nesse sentido, foram consideradas e respeitadas as diferenças culturais, de gênero, étnicas e de classes sociais. Caberia a cada educador proporcionar atividades relevantes, curiosas, desafiadoras, que explorassem a riqueza da diversidade cultural existente no grupo-classe, diagnosticando as reais necessidades das crianças e garantindo a construção do conhecimento significativo e a aprendizagem por todos.

Uma das principais características da escola organizada por ciclos foi a possibilidade de flexibilização da proposta curricular de acordo com o tempo de aprendizagem da criança e dos percursos formativos.

A organização da escola em ciclos possibilitou o ensino-aprendizagem por meio da diversificação e ampliação de acordo com os percursos de aprendizagem de cada criança.

Para isso, a SME adotou a estratégia de organização de agrupamentos diferenciados para o trabalho cotidiano com as crianças. As turmas foram organizadas, com base nos seguintes critérios: idade, faixa etária, denominadas agrupamentos de referência ou agrupamento classe; diagnóstico dos interesses manifestados pelas

crianças, por exemplo, oficinas de teatro; temas para discussão, demandas específicas, necessidades de aprendizagem, por exemplo, oficina com gêneros textuais.

3.2.8 Relação com a família e com a comunidade.

A participação da família foi pensada, considerando os seus membros como sujeitos das decisões políticas e pedagógicas, o que significou ouvir o que eles tinham a dizer sobre a escola, chamá-los à responsabilidade e à contribuição com o processo educativo das crianças.

A família foi convidada a participar de todas as dinâmicas instituídas nas escolas. Para isso, as escolas organizaram ações e rotinas diferenciadas, além das reuniões pedagógicas, eventos, festividades, visando a garantir, efetivamente, a inclusão da família no processo político-pedagógico, em permanente construção.

As escolas instituíram os encontros formativos de pais, com o objetivo de substituírem as reuniões informativas de pais, em que os professores apenas comunicavam aos pais que o filho não aprendia, não fazia a lição, bagunçava em aula. As reuniões formativas com os pais tinham o objetivo de formá-los para o entendimento de como acontece o processo de construção do conhecimento para aquela faixa etária da criança e como se constrói a aquisição da escrita. Além disso, essas reuniões tinham o objetivo de orientar sobre a importância da leitura diária, de a criança ter contato com material impresso e de a criança olhar o mundo que a cerca.

Também nos encontros formativos de pais, ocorreu a discussão sobre a implantação da organização curricular em ciclos. A dinâmica dos ciclos foi explicada aos pais pelos coordenadores das escolas, juntamente com a Prof^a Ana Maria Maia Firmino⁷⁸. A implantação da proposta dos ciclos foi debatida com toda a comunidade escolar, em toda a cidade de Diadema.

⁷⁸ Ana Maria Maia Firmino foi chefe do departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Diadema, na gestão de 2005 a 2008.

3.3 A proposta político-pedagógica da EMEF Anita Catarina Malfatti.



Figura 1 – EMEF Anita Catarina Malfatti

O estudo de caso foi realizado na Escola Municipal Anita Catarina Malfatti da Rede de Ensino de Diadema, localizada na região central da cidade, próxima ao Centro Cultural de Diadema, Teatro Clara Nunes, Centro de Memória, Praça da Moça e Hospital Público.

A demanda escolar divide-se entre alunos que moram em Diadema, bairros próximos à escola (Vila Conceição, Parque Real, Jardim Rosinha, Jardim Santa Cândida) e bairros que fazem divisa com o município de São Paulo (Jardim Monte Líbano e Pantanal).

A escola atende ao Ensino Fundamental Regular, do 1º ao 5º ano, com 700 alunos matriculados, 10 salas de aula, em dois períodos diurnos (7h00 às 11h00 e 13h30min às 17h30min) e Ensino Fundamental II, EJA, com 160 alunos matriculados, totalizando 4 salas de aula no período noturno.

O prédio da escola é de alvenaria, de porte médio, sua construção é recente, inaugurada, no ano de 2001. Conta com 10 salas de aulas, divididas em dois andares, biblioteca, laboratório de informática conectado em rede e à internet, sala dos professores, secretaria, sala da coordenação, pequeno pátio externo, ateliê adaptado, cozinha, pátio interno, onde também funciona o refeitório e almoxarifado.

A escola foi planejada e construída para atender a crianças e adultos com necessidades especiais, com rampa e banheiros.

Pode-se observar que a escola é bem conservada, tem uma aparência agradável e bonita, não apresentando indícios de falta de material para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Na escola, trabalham 33 professores, entre Ensino Fundamental I e II, um professor-coordenador, um assistente de coordenação, duas funcionárias na parte administrativa, quatro funcionárias da limpeza, dois estagiários no laboratório de informática, dois vigias que se revezam em turnos e mão de obra terceirizada na cozinha.

A *equipe docente* apresenta-se, assim, dividida: - 25 professores de Ensino Fundamental – ciclo I (6 a 10 anos); 8 professores de Ensino Fundamental – ciclo II (EJA). Do total, 32 professores tem curso superior, apenas, um professor tem Ensino Médio Magistério; alguns fizeram mais de uma licenciatura, 16 professores com Licenciatura em Pedagogia, 3 em Letras, 2 em Matemática, 11 em outras áreas, sendo 2 com mestrado.

Os dados levantados, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico de 2008, dos encontros e entrevistas, permitem traçar um perfil desses professores, considerando sua faixa etária e seu tempo de magistério.

Quadro 6: Número de professores por faixa etária

FAIXA ETÁRIA	T	%
menos de 25 anos	0	0
de 25 a 35 anos	2	6
de 35 a 45 anos	22	66
mais de 45 anos	9	28
não respondeu	0	0

Fonte: elaborado pela autora

Quadro7: Tempo de magistério dos professores

TEMPO DE MAGISTÉRIO	T	%
0 a 5 anos	5	14
5 a 10 anos	1	4
10 a 15 anos	6	19
15 a 20 anos	15	44
20 a 25 anos	6	19

Fonte: elaborado pela autora

Pode-se afirmar que a maioria dos professores trabalha, há um bom tempo, no magistério, o que pode ter contribuído para a apropriação, destes professores das discussões que envolvem a prática pedagógica e o processo ensino-aprendizagem.

3.3.1 A Construção do Projeto Político Pedagógico.

A construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola ocorre anualmente, com encontros, no início do ano letivo, previstos e determinados em Calendário Escolar, pela Secretaria Municipal de Educação.

Os professores do Ensino Fundamental, ciclo I e ciclo II, ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos, pais dos educandos e educandos participaram do debate e das discussões para a elaboração do Projeto.

O início do processo teve como ponto de partida o Projeto Político Pedagógico de 2007, a retomada da avaliação realizada no final do ano anterior (2007), durante os horários coletivos, sobre avanços conquistados e reais possibilidades de superação das dificuldades, ainda presentes, que limitam a concretização de alguns objetivos e metas pretendidos pelo Projeto Político-Pedagógico.

No final do ano letivo de 2007, os professores preencheram um instrumento de autoavaliação, quanto aos aspectos positivos da rotina pedagógica da escola e aspectos que precisam ser repensados para o ano seguinte. Os professores optaram por responder em grupo e por período. (Projeto Político Pedagógico, 2008, p.19).

No redimensionamento do projeto, foram, também, consideradas as expectativas dos pais/comunidade em relação ao papel da escola para o ano letivo de 2008:

- que o aluno saiba ler, escrever e fazer cálculos;
- prepare o aluno para o futuro, para que ele tenha base para continuar seus estudos;
- contribua, junto com os pais, na formação tanto intelectual como moral/ética;
- compromisso do professor;
- discuta atualidades e a realidade da vida;
- formar cidadãos participativos, autônomos aprendendo a viver com respeito e solidariedade na sociedade;
- promover atividades esportivas e artísticas com as crianças;
- estrutura física adequada – construção da quadra. (Projeto Político Pedagógico, 2008, p.12).

E as expectativas dos alunos sobre a escola:

- que tenham uma escola limpa e organizada;
- querem fazer amizade;
- aprender a ler e escrever corretamente;
- aprender coisas novas;
- brincar, ter uma quadra, fazer passeios. (Projeto Político Pedagógico, 2008, p.12).

Considerando o processo avaliativo de todos os segmentos, foram definidas ações, prioridades, metas, princípios e objetivos da Escola para o ano de 2008, objetivando concretizar o Projeto Político-Pedagógico num movimento dinâmico, significativo, com compromisso de todos.

Após a elaboração escrita do documento, o Projeto Político-Pedagógico foi apresentado e discutido com a comunidade, em reunião do Conselho de Escola. Após análise e aprovação, pelo Conselho de Escola, foi registrado em ata e encaminhado para a análise e acompanhamento pela Secretaria Municipal de Educação.

3.3.2 - O Movimento de Reorientação Curricular.

Em fevereiro de 2008, os educadores iniciaram o planejamento, considerando o perfil sócio-econômico-cultural dos educandos e turmas, o que permitiu a caracterização da comunidade e levantamento preliminar da realidade local para a problematização e levantamento das temáticas significativas.

Os educadores, também consideraram o perfil de aprendizagem de cada educando, ao longo de 2007, dados de avaliações internas do ano anterior, diagnóstico inicial em 2008 e resultados da avaliação externa – Prova Brasil, conforme quadro:

Quadro 8: Resultado do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/ 5º ano do Ciclo I.

Escola ♦	Ideb Observado			Metas Projetadas							
	2005 ♦	2007 ♦	2009 ♦	2007 ♦	2009 ♦	2011 ♦	2013 ♦	2015 ♦	2017 ♦	2019 ♦	2021 ♦
ANITA CATARIN A MALFATT I EM	5.1	5.4	6.1	5.1	5.4	5.8	6.1	6.3	6.5	6.8	7.0

Fonte: MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

A partir do quadro de resultado do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, pode-se evidenciar que os educandos matriculados no 5º ano do Ciclo I na EMEF Anita Malfatti, obtiveram em 2009, a meta projetada para o ano de 2013.

Os resultados permitem inferir que tanto a Secretaria Municipal de Educação de Diadema, quanto a equipe gestora e docente da EMEF Anita Malfatti vêm combatendo o quadro do fracasso escolar com muito trabalho, compromisso e seriedade, frente os problemas econômicos e sociais que o Município de Diadema enfrenta.

Pode-se pontuar também que existe uma relação entre a meta obtida e a forma de organização do currículo escolar. A organização do currículo em ciclos de aprendizagem tende a favorecer o sucesso escolar das crianças das camadas populares na escola pública, uma vez que possibilita um outro jeito de se fazer escola, objetivando a autonomia do educando.

Nessa perspectiva, o grupo dos educadores da EMEF Anita Malfatti tem se preocupado com a organização do planejamento, para que atenda aos diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem dos educandos, com escolha de conteúdos significativos para todos os educandos.

O currículo foi elaborado por trimestre, sendo revisto e replanejado, continuamente, nas reuniões de Conselho de Ciclo e horários coletivos de formação, de acordo com o desenvolvimento e aprendizagem das turmas.

Trimestralmente, os objetivos de aprendizagem, os conteúdos, as estratégias e as avaliações são explicadas e entregues para os pais, a fim de acompanharem o trabalho, os avanços e as dificuldades das crianças.

Para o ano de 2008, atendendo à solicitação dos educadores e educandos, foi acrescentada uma hora/aula de xadrez, no quadro curricular da escola, para todas as turmas.

A rotina pedagógica é organizada, para todas as turmas, da seguinte forma: - áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática, arte, ciências, corpo e movimento, história e geografia, oficina cultural; aula de xadrez; sala de leitura, laboratório de informática e ateliê.

3.3.3 A formação permanente dos educadores, nos horários coletivos.

Os encontros de formação coletiva são realizados semanalmente, com duas horas de duração, organizados em dois grupos, para atendimento a todos os educadores, sob a responsabilidade da Coordenação da escola e acompanhados pela Assistente Técnico-Pedagógica⁷⁹ (ATP) e professora do Grupo de Intervenção Metodológica (GIM), ambas da Secretaria Municipal de Educação.

Os encontros de formação têm por objetivo subsidiar o *quefazer*, a prática político-pedagógica em sala de aula, proporcionando a troca de conhecimentos e experiências pelos educadores e partindo, sempre, da problematização da prática. Os encontros são registrados em livro ata.

Para elaboração e discussão do perfil de aprendizagem do educando, objetivos de aprendizagem, planejamento, preenchimento do Diário de Ciclo, os educadores cumprem, no coletivo, mais duas horas/aulas de formação. Todos os horários de formação são remunerados e integram a jornada dos educadores.

No próximo capítulo, serão apresentados e discutidos os dados da pesquisa e realizada a análise dos resultados, a partir de organizadores elencados que evidenciam a relação entre a teoria e a prática.

⁷⁹ O Assistente Técnico-Pedagógico e o professor integrante do Grupo de Intervenção Metodológica são profissionais da Secretaria Municipal de Educação que fazem a mediação entre a proposta da Secretaria e o trabalho político-pedagógico desenvolvido na escola.

Capítulo IV É caminhando que se faz o caminho... Apresentação e análise dos dados.

Nesse capítulo, pretende-se apresentar as evidências que foram colhidas no estudo de caso na EMEF Anita Catarina Malfatti, a título de ilustração da proposta da organização da estrutura curricular em Ciclos de Aprendizagem numa perspectiva freireana.

Para isso, serão utilizados organizadores que emergiram dos pressupostos e fundamentos da epistemologia e pedagogia freireana, tratados, ao longo do corpus teórico da pesquisa, em especial, com maior aprofundamento, no capítulo 2.

4.1 Uma organização curricular que respeita o desenvolvimento dos educandos.

Pensar uma organização curricular que respeite o desenvolvimento dos educandos significa pensar um outro fazer pedagógico, um outro jeito de se fazer escola, de se organizar a escola, de se fazer currículo na diversidade, com outra qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A organização curricular precisa ser flexível para respeitar o educando, seu ritmo de aprendizagem, de desenvolvimento humano, ou seja, cognitivo, social e afetivo. Cada educando aprende de um jeito, de uma maneira, dependendo de suas experiências, do conhecimento que o educando adquire anteriormente à escola, do seu saber de experiência feito.

Para Freire *educar é substantivamente formar* ([1996], 2001, p.37), formar o ser humano, um sujeito histórico-social, consciente da sua realidade, capaz de valorar, escolher, ler o mundo, criticar, de ser curioso e criativo. Nessa dimensão, todo ser humano é inconcluso e está em permanente processo de formação, em desenvolvimento contínuo. Educar não se reduz ao puro treinamento técnico.

Para isso, a escola precisa diversificar e ampliar as possibilidades de modo a contemplar os percursos formativos de cada educando. Flexibilizar o tempo e o espaço para a aprendizagem, para que o educando na interação com outro educando, vivencie diferentes experiências e diferentes formas e construa conhecimentos significativos para sua vida.

Além do desenvolvimento cognitivo de construção de conhecimento significativo, a escola tem a função de socialização das crianças e do desenvolvimento afetivo, de formação de valores, de solidariedade, amizade, respeito, justiça.

Para a garantia do desenvolvimento dos educandos a partir da flexibilização curricular e do espaço e tempo escolares, observam-se três estratégias importantes: 1- Organização de agrupamentos e rotina pedagógica diferenciada; 2- Constituição do percurso formativo do educando; 3- Ressignificação da relação família/escola.

4.1.1 Organização de agrupamentos e rotina pedagógica diferenciada.

A organização de agrupamentos diferenciados na realização das atividades pôde ser observada na EMEF Anita Malfatti, por meio da organização do agrupamento referência, agrupamento por interesse, agrupamento por necessidade.

Conforme definido no Projeto Político Pedagógico da Escola, o agrupamento referência/turma foi formado heterogeneamente, com educandos de uma mesma faixa etária, com um mesmo professor referência. Nesse agrupamento, ocorre uma rotina pedagógica mais fixa em sala de aula, ou seja, com o professor da turma, com objetivos a serem atingidos ao longo do ano.

Há uma rotina pedagógica definida na escola, que precisa ser observada por cada educador para a organização da rotina da aula, no seu agrupamento referência.

A Coordenação da escola elaborou um quadro de horários, garantindo, na rotina da turma de cada educador, a utilização de todos os espaços, sala de leitura, laboratório de informática, ateliê e pequena quadra. O trabalho desenvolvido nos espaços foi adequado, de acordo com o que o educador vem desenvolvendo, em sala de aula. Além disso, há as aulas de xadrez, dentro do horário de aula, em cada turma.

Durante a observação no campo de pesquisa pode-se evidenciar em todas as salas de aula acompanhadas, que, no início do turno, existia o hábito de o educador conversar com os educandos sobre a rotina pedagógica a ser desenvolvida, escrevê-la no canto da lousa e fazer a leitura com o grupo.

Observou-se também, que a rotina é planejada e tem uma intencionalidade educativa, com momentos de atividades individuais e coletivas, atividades que são coordenadas pelo educador e atividades que são coordenadas pelas crianças, favorecendo assim o desenvolvimento da autonomia do educando.

Além disso, foi observada, também, a organização da sala e disposição das carteiras e cadeiras, em grupos de quatro ou em duplas. Todas as salas de aula possuem um quadro mural, em que são fixados trabalhos das crianças, calendários, curiosidades. Há sempre muitos materiais fixados nas paredes, de modo a favorecer os questionamentos e as aprendizagens das crianças.

Alguns exemplos de rotinas observadas em sala de aula, durante o período da pesquisa de campo:

- **no 1º ano do ciclo I:** data: *14/05/08*: Leitura da história: Menina bonita do laço de fita, roda de conversa sobre a história, trabalho com alfabeto móvel, intervalo, trabalho com lista dos nomes dos personagens da história, bingo de letras e dos nomes dos personagens; *data:10/06/08*: Brincadeiras e jogos na pequena quadra, trabalho interdisciplinar com texto informativo (um panfleto de supermercado), leitura do panfleto, lista de palavras/alimentos, intervalo, matemática (numerais), xadrez; *data:11/06/08*: Leitura de um convite trazido por uma aluna, confecção coletiva do convite, trabalhando as principais informações sobre o evento: dia, data, horário, local, intervalo, agrupamento por interesse; *data:24/06/08*: Leitura de um conto, escrita coletiva dos nomes dos personagens, intervalo, matemática (relação numérica), ateliê; *data:26/06/08*: Sala de Leitura com contação de histórias, dramatização da história, intervalo, matemática (situação problema: adição), brinquedos e brincadeiras na área externa.
- No 2º ano do ciclo I:** *data 03/04/08*: Matemática (resolução de problemas), intervalo, português (produção de texto), hora da história, lição de casa; *data 17/04/08*: Leitura de um artigo esportivo (Jornal), desafio de matemática (atividade rápida), intervalo, agrupamento por necessidade; *data 23/04/08*: Aplicação da prova Brasil, aula de xadrez; *data 08/05/08*: Pesquisa na sala de leitura sobre cantigas populares, roda de conversa sobre a pesquisa, intervalo, produção coletiva de uma cantiga popular; *data 13/05/08*: Laboratório de Informática, intervalo, jogos e brincadeiras/corpo e movimento.
- No 3º ano do ciclo I:** *data 13/08/08*: Leitura de um conto, Laboratório de Informática, intervalo, história/geografia/ciência/com a temática Terra; *data 19/08/08*: Matemática (resolução de problemas), intervalo, agrupamento por necessidade; *data 20/08/08*: - Leitura de jornal, texto de opinião, trabalho com legendas e fotos do jornal, intervalo, trabalho com as questões climáticas: ciências/história/geografia, lição de casa, *data 10/09/08*: Leitura de uma fábula, dramatização, xadrez; intervalo, matemática (trabalho com grandezas e medidas, medição do espaço da quadra, brincadeiras na quadra); *data 17/09/08*: Leitura e Interpretação da Música, Música e Ateliê, intervalo, Sala de Leitura, Projeto Leitura com a família, escolha de livros para empréstimo.
- No 4º**

ano do ciclo I – *data 24/09/08:* Leitura do Jornal (artigo escolhido pelos educandos), laboratório de informática, intervalo, matemática (confecção de gráficos e tabelas), reescrita do artigo do jornal. *data 08/10/08:* Estudo de localização e características do bairro centro, na cidade de Diadema, estudo de campo (visita à Praça da Moça com piquenique na praça e visita ao Centro Cultural Clara Nunes); *data 09/10/08:* Roda de conversa sobre o passeio do dia anterior, leitura e observação de mapas, intervalo, construção de maquetes do bairro, xadrez; *data 20/10/08:* Estudo dos principais problemas do bairro, intervalo, Jogos e Brincadeiras. *data 21/10/08:* Leitura de jornal, Matemática (resolução de problemas), intervalo, agrupamento por necessidade.

Pôde-se observar na prática, no trabalho com o agrupamento referência, que a rotina pedagógica, a organização do tempo e do espaço de aprendizagem, na escola, é planejada com muita disciplina e rigorosidade metódica, com atividades diferenciadas e interdisciplinares, de modo a proporcionar desafios, curiosidades, com o objetivo de trabalhar na zona de desenvolvimento proximal, como proposto por Vigotski, mediando os avanços com conhecimentos novos e mais elaborados. Essa prática observada pôde ser confirmada pelas falas dos educadores⁸⁰ sobre a rotina e o trabalho desenvolvido, em sala de aula, com o agrupamento referência:

Tenho uma rotina. Todo dia, trabalho com o calendário, faço uma leitura que chamo a “A hora da história”, trabalho com a escrita, trabalho com a consulta ao dicionário e organizo o restante da rotina, de acordo com os espaços disponíveis e com os objetivos para o trimestre.

Trabalho sempre em duplas. Procuro colocar um par avançado com outro com dificuldade, de modo que um aprende com o outro, um auxilie o outro. Preciso ficar atenta para que um aprenda com o outro e não apenas copie do outro, senão o objetivo não é atingido. Precisamos valorizar o momento do agrupamento, de modo que um auxilie o outro a pensar sobre o problema, sobre a questão. (Educador 2).

Trabalho, sempre, em grupos. Normalmente, são grupos com 4 alunos. Procuro formar os grupos, de acordo com as zonas de desenvolvimento proximal, proposta por Vigotski, e, nas sextas-feiras, os alunos se agrupam por interesse e o aluno escolhe o grupo, para que todos tenham uma interação maior. (Educador 3).

Cada professor tem o hábito de organizar a rotina, semanalmente. Particularmente, procuro organizar o trabalho com todas as áreas, para não ficar nenhuma lacuna na semana. Planejo a semana, com antecedência, e a rotina é passada para a criança, dia a dia, normalmente, na sexta-feira. Assim

⁸⁰ Entrevistas concedidas, no período de 07/03/08 a 07/08/08, nas dependências da EMEF Anita Malfatti.

as crianças já sabem o que será trabalhado, durante a semana, o que fica mais tranquilo, pois a rotina sempre é combinada com as crianças.

O agrupamento, na classe, normalmente, se organiza com as crianças sentando-se em duplas, conforme o objetivo da atividade; em alguns momentos, são agrupadas em grupos de 4 ou em grupos maiores, para a realização de atividades diferenciadas.

Como tenho algumas crianças com dificuldade de leitura e escrita, procuro agrupá-las, considerando sempre que uma criança possa auxiliar a outra na atividade, possa contribuir para o avanço da outra. Uma criança, com uma determinada dificuldade, fica com um grupo que irá ajudá-la a avançar, naquela atividade. Costumo agrupá-los desta maneira. (Educador 4).

A rotina contém alguns pontos importantes. Realizamos a leitura diária, por prazer. Organizamos também por atividades, por produção de texto, raciocínio lógico, contação de história e leitura, comunicação e expressão artística, corpo e movimento e, no começo do segundo trimestre, acrescentamos à rotina a elaboração de um sarau.

No agrupamento/classe, organizamos os alunos por grupos. Na verdade, trabalhamos, neste semestre, com três tipos de agrupamentos: o agrupamento/classe com cada professora individualmente; o agrupamento/oficina realizado, toda terça-feira, agrupando os alunos das três turmas e o agrupamento projeto, agrupando alunos das três turmas, realizado, uma vez por semana para a construção das poesias para o sarau. (Educador 5).

Como o professor tem os objetivos elaborados para o trimestre, o professor tem um objetivo a ser cumprido. Dentro de cada área de conhecimento estipula um prazo de trabalho no mês que acredito ser o suficiente para o desenvolvimento do trabalho para o alcance dos objetivos do trimestre. Então, semanalmente, organizo a rotina. Às vezes acontece de a turma demorar um pouco mais numa atividade do que o previsto, e isto também é necessário, o demorar é necessário para aquela atividade, ou, às vezes, o planejado tomou um outro rumo, que também é interessante. Deixo seguir o rumo, porque a rotina tem que ser flexível, de acordo com as necessidades das crianças. Trabalho, sempre observando o que foi planejado para o trimestre e no que preciso alcançar, mês a mês, e, dentro do mês, me organizo, por semana, e tento me organizar para desenvolver o trabalho, no prazo estipulado.

Meu agrupamento é da turma de 6 anos. Tenho uma tranquilidade muito grande para o trabalho com essa faixa etária; com o resultado deste final de ano, sei que fiz um bom trabalho com as crianças. Organizei a turma, por agrupamentos produtivos, fazia frequentemente as sondagens, para acompanhar o desenvolvimento dos alunos e organizar o trabalho. Fiz agrupamentos diferentes, para que todos pudessem avançar. A intervenção aprendi na prática, pois, na intervenção, o professor precisa prever algumas coisas, precisa registrar o como intervir, se tal situação acontecer. O professor organiza os agrupamentos nas salas, e o professor tem que ter algum direcionamento sobre o que os alunos podem perguntar sobre aquela atividade, o que o aluno precisa para desenvolver aquela atividade. O planejamento não dá certo e, muitas vezes, a intervenção do professor é inútil, não auxilia o aluno a avançar. Muitas vezes, o professor perde tempo em organizar o agrupamento, a atividade, mas se ele não souber dar uma dica ao aluno, intervir no momento exato, a atividade se perde; por exemplo, você organiza uma atividade com o alfabeto móvel e não consegue intervir,

perdeu o objetivo da atividade, porque o aluno pode dar um salto, nos níveis de escritas, por conta de uma intervenção. O professor precisa registrar as intervenções, que deram certo, para recorrer novamente a elas e estudá-las; o professor só aprende a intervir, na prática da sala de aula. Outro recurso que costumo utilizar é o gravador. Gravo as intervenções que faço. Outro dia, fiz uma intervenção e depois, ao ouvi-la, percebi que aquela intervenção para aquele aluno não serviu para absolutamente nada. Por que fiz aquela pergunta para aquela criança? Se tivesse feito outra pergunta talvez ele tivesse avançado. Percebi que o registro das intervenções é fundamental para melhorá-las. (Educador 6).

Para ilustrar a organização da rotina e do espaço em aula no agrupamento referência/turma, foi tirada a seguinte foto, no momento da pesquisa de campo:



Figura 2: Foto ilustrativa da organização do espaço em sala de aula

O agrupamento por interesse, também denominado oficinas, foi formado heterogeneamente, com crianças com faixas etárias diferenciadas, com periodicidade de uma vez por semana, organizado, de acordo com a manifestação do interesse da criança em participar. A inscrição no agrupamento é feita mediante uma pesquisa com os educandos, para identificar as atividades de que gostam. O professor organiza o trabalho, de acordo com seu conhecimento e habilidade. Há o respeito da escolha pela criança para participar da atividade, há o respeito à autonomia do educando.

Exemplos observados de agrupamentos por interesse:

Quadro 09: Agrupamento por interesse

Atividade	Para quê?	Como?
Contação de história	Despertar o gosto pela leitura de diferentes gêneros literários, consequentemente desenvolver a leitura da palavra e a leitura de mundo, criatividade, curiosidade, atenção, concentração, a escuta atenta, o diálogo, o respeito pelo outro.	Contação de histórias com diferentes gêneros, tendo como recurso a manipulação de fantoches, caracterização de personagens pela professora, dramatização e recontação da história pelos educandos.
Jogos cooperativos	Ampliar habilidades de raciocínio lógico, utilização e confecção de regras, atenção e concentração, coordenação motora e cooperação.	Por meio de jogos lúdicos em duplas ou grupos.
Brincadeiras com regras.	Respeitar e criar as regras de convivência.	Brincadeiras em equipe, brincadeiras para dia de chuva, confecção de cartazes, dramatizações de situações do convívio cotidiano.
Xadrez	Desenvolver estratégias de jogo, cooperação, respeito ao outro.	Partidas de Xadrez.
Cinema em Debate	Desenvolver o senso crítico sobre a realidade, leitura de mundo.	Escolha de filmes pelos educandos, escolha dos temas, das situações-

		problema pelos educandos para o debate. Dramatização da situação escolhida, elaboração de cartazes.
Jogos teatrais	Desenvolver habilidades mentais, motoras, de socialização, cooperação, e organização, por meio das formas de expressões teatrais.	Roda de conversa: O que é teatro?. Personagens, narrador, tipo, movimento do corpo, atenção e respeito; jogos corporais, mímicas e sons; dramatização de uma cena do cotidiano; apresentação da dramatização.

Fonte: Projeto Político Pedagógico -2008.

O agrupamento por necessidade, também denominado de oficinas, foi formado heterogeneamente, com crianças com faixas etárias diferenciadas, com periodicidade de uma vez por semana. O professor organiza o trabalho, de acordo com seu conhecimento e habilidade, porém, o professor do agrupamento turma estabelece a atividade para cada educando, de acordo com o percurso de aprendizagem individual, considerando as necessidades individuais de aprendizagens.

Exemplos observados de agrupamentos por necessidade:

Quadro 10: Agrupamento por necessidade

Atividade	Para quê?	Como?
Poesia	Reconhecer as características do gênero, desenvolvendo a oralidade, leitura, escrita, expressão corporal e valores.	A partir da leitura de diferentes poesias e atividades contextualizadas de leitura, escrita, artes plásticas, rodas de conversa.
A matemática na música	Reconhecer a presença da matemática em situações cotidianas, tendo a música como ponto de partida.	Pela representação das figuras musicais, reconhecer valor, quantidade, ordem, divisão e números.
História em quadrinhos	Proporcionar condições para que os educandos avancem em suas hipóteses de escrita e leitura.	Oferecer atividades lúdicas com jogos de alfabetização.
Leitura de Mapas e Gráficos	Possibilitar a compreensão e interpretação de mapas e gráficos.	Sites de localização, mapas, atlas.
Produção de textos	Aprimorar a escrita dos alunos que já produzem textos.	Atividades de criação de textos, pontuação e reescrita.
Contação de histórias	Para adentrar os educandos no mundo literário, leitura da palavra, leitura de mundo.	Leitura do livro <i>Contos Gauchescos</i> de João S. Lopes Neto.

Fonte: Projeto Político Pedagógico -2008.

Dos seis professores entrevistados⁸¹, todos trabalharam com agrupamentos diferenciados e ressaltaram a importância dos mesmos para o desenvolvimento dos educandos:

Particularmente, adoro as oficinas. Já é uma prática da escola, são realizadas por interesse da criança, no período da manhã e tarde. De manhã, com as turmas de 6 e 7 anos, são oficinas focadas nos jogos e brincadeiras e, com as turmas de 10 anos, o foco é mais voltado para a leitura e produção de texto, porque é uma turma que sairá da escola, que tem uma necessidade de pontuar um pouco mais a questão da linguagem. As crianças gostam muito das oficinas, e já faz parte da rotina da escola. As crianças já sabem que em tal dia estarão em oficinas, com tal professor. E é muito tranquilo, não há choros, por parte dos pequenos; - pelo contrário, eles adoram. Outro momento muito gostoso são as sextas-feiras culturais, em que o produto das oficinas é apresentado para todos. Acho que a rotina do Anita é muito prazerosa para a criança. (Educador 1).

O professor escolhe o tema. Já trabalhei com oficina de resenha de livros, com oficina de poesia. De acordo com a faixa etária das crianças, escolhia a poesia. Trabalhei muito com o Vinicius de Moraes, pois são textos próximos à criança, que estimulam as crianças. Para cada turma, complementei o trabalho com dobraduras. Ensinei o que era rima, verso, estrofe, expliquei que há poesias que não seguem a rima. Outra oficina que trabalhei foi a resenha de livros, de acordo com a faixa etária. Na faixa etária de 6,7 anos, trabalhei com livros do Ziraldo; com a faixa etária dos 8 e 9 anos, também trabalhei com outro livro do Ziraldo e da Ruth Rocha. (Educador 2).

Nas oficinas, trabalhei muito a questão da leitura. Desenvolvi, nesse semestre a oficina de leitura de jornal. Desenvolvi também a oficina de cinema, foi muito bom trabalhar com a questão cinematográfica. Os alunos escolhiam um determinado filme e do filme tirava a temática para o trabalho com os alunos. Aí a temática se relacionava muito visivelmente com os eixos. Foi um trabalho muito interessante. Acho a atividade cinematográfica um recurso valiosíssimo para o trabalho, em sala de aula. O conhecimento prévio do aluno é fundamental e esse trabalho oportuniza que o aluno se expresse; oportuniza a discussão de uma temática de interesse do aluno, oportuniza o diálogo com o aluno. Tenho alunos que fazem uma excelente discussão sobre a realidade social, portanto, é fundamental para qualquer trabalho valorizar o conhecimento prévio do aluno. Acredito que os espaços das oficinas valorizam muito isso. Tenho o princípio de que todos aprendem e aprendem, sempre, com o outro, inclusive o professor. O aluno chega à escola com conhecimentos prévios e cabe ao professor articular esses conhecimentos, para que o aluno avance sempre. É muito legal, nas oficinas, quando o aluno apresenta, no outro dia, uma pesquisa que fez sobre o assunto discutido; **é muito bacana observar como o aluno vai além do momento da oficina, como o aluno, ao chegar em casa, continua pesquisando o assunto tratado, porque para mim aula ou oficina boa é aquela que leva o aluno a continuar estudando, pesquisando, é aquela que desperta a curiosidade de aprender no aluno, isso é uma aula boa, porque foi além; isso para mim é muito significativo.** (Educador 3) (grifos meus).

⁸¹ Entrevistas concedidas, no período de 07/03/08 a 07/08/08, nas dependências da EMEF Anita Malfatti.

No 1º semestre de 2008, cada professor escolheu uma área de sua afinidade. No meu caso, a escolha foi oferecer uma oficina com jogos matemáticos. Trabalhei com um agrupamento de crianças de 6,7 e 8 anos, crianças de todas as salas, 4 ou 5 crianças de cada sala. No 2º semestre de 2008, optamos por realizar oficinas com diferentes gêneros textuais. Trabalhei, com textos informativos e fichas técnicas, com os grupos de 6,7 e 8 anos. O objetivo dessa oficina era o de ampliar o trabalho, em sala de aula para que as crianças pudessem conhecer diferentes tipos de textos, porque sempre fica uma lacuna no planejamento em relação aos gêneros textuais. Isso foi identificado na avaliação da escola, pois percebemos, na correção das avaliações, que algumas crianças não conheciam determinados tipos de textos, porque não dá tempo de trabalhá-los em sala de aula. Foi uma maneira que o grupo optou para atingir todas as crianças de todas as salas. Cada professor tinha como foco um portador de texto, o que permitiu oferecer para as crianças uma atividade mais elaborada e que despertasse a atenção, o interesse das crianças, e que todas as crianças tivessem o acesso às atividades. Garantimos isso para todas as crianças de 6, 7, e 8 anos e trabalhamos vários portadores. Percebo que as crianças se empolgam com as oficinas e que esse trabalho continua, em sala de aula, com o agrupamento-classe, até porque, se eles já viram o assunto com outra professora, eles comentam com o grupo e, quando isso acontece, o grupo acaba pesquisando mais sobre o assunto e as próprias crianças contribuem com a discussão do assunto, em sala de aula. A dinâmica das oficinas sempre enriquece o trabalho, em sala de aula, porque as crianças trazem para as aulas o que aprenderam. No caso dos jogos matemáticos, também foi muito bacana porque, como as atividades eram diferentes, todos os alunos queriam aprender todos os jogos de cada oficina. Trabalhei os jogos das oficinas, em sala de aula, como um desafio a mais e foi muito interessante. (Educador 4) A oficina surgiu, na tentativa de melhorar os alunos, que ainda apresentam dificuldades na aprendizagem, principalmente, na escrita e na leitura. Organizamos as oficinas com três turmas e três professoras, em 8 encontros, toda terça-feira, uma vez por semana. Dividimos as turmas: uma para o trabalho de análise e reflexão sobre o sistema da escrita, para atingirmos os alunos que são produtores iniciais dos textos, com mais dificuldades, e as duas outras turmas para o trabalho com revisão de textos, oficina esta que contemplou a maioria dos alunos, pois, ainda bem, que é a minoria que apresenta dificuldades na escrita. O objetivo desta oficina é com o trabalho de revisão do texto, pontuação, coesão e coerência. (Educador 5).

As oficinas também se iniciaram junto com os ciclos, há três anos, aqui em Diadema. No primeiro ano, foi muito difícil o trabalho; no ano passado já foi um pouco melhor e acredito que, nesse ano, o trabalho com as oficinas foi muito bom. Organizamos as oficinas, semestralmente. No início do ano, os professores se reuniram para planejarem as oficinas. Foram oferecidas aos alunos várias opções de oficinas; ele escolhia, de acordo com seu interesse, que lhe agradasse mais, respeitando o número de vagas para aquela oficina. A oficina é oferecida para todo o semestre. O professor fica com a turma da oficina uma vez por semana, no semestre inteiro. Nossa intenção com as oficinas é um trabalho de socialização, de avanço no conhecimento, avanço nas dificuldades na escola de uma forma prazerosa, gostosa e alegre. Reavaliarmos esse formato, porque ficar com a mesma turma, durante o semestre inteiro foi cansativo, para alguns professores e alunos. No segundo semestre, as oficinas foram realizadas, de acordo com os diferentes gêneros

textuais. Ao invés do aluno ir para a sala do professor, o professor ia para a sala da turma. Cada professor montou o seu Kit oficina e ia para a sala da turma, era a mesma oficina para diferentes turmas, os alunos tiveram uma oficina diferente a cada semana. Os alunos não ficaram cansados e, muitas vezes, aguardavam aquela oficina comentada pelos alunos, que já haviam realizado aquela oficina. Esse processo foi mais dinâmico, avalio como positivo, pois os alunos apresentaram um aproveitamento melhor. Desenvolvi, neste semestre, a oficina sobre folclore; fiz uma grande pesquisa para poder elaborar as atividades e com isso aprendi coisas que não sabia; a pesquisa para a elaboração da oficina me fez aprender muito, gostei demais disso. O professor também aprende com a oficina. O trabalho com as oficinas é muito bacana, é um desafio, é um trabalho dinâmico e, quando o professor permite que o trabalho da oficina seja exposto por um trabalho com artes, com pintura, não esquece a atividade. Alunos das outras turmas, quando me encontram conversam comigo; todo professor é professor de todos os alunos e isso é muito bacana, é uma atividade que tem que ser cada vez mais aprimorada. (Educador 6).

Para ilustrar o trabalho dos educadores e educandos nos agrupamentos/oficinas, elaborado com muita seriedade e alegria, uma sequência de quatro figuras:

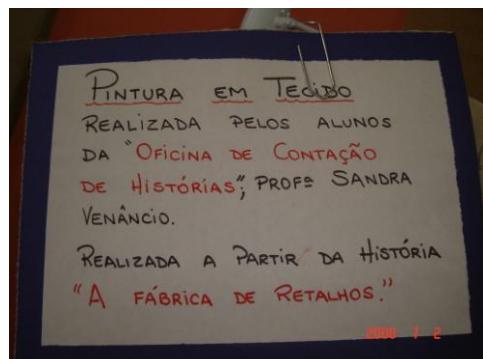


Figura 3: Mural dos trabalhos produzidos pelas crianças na oficina/agrupamento por interesse.



Figura 4: Colcha de retalhos formada a partir do desenho de cada criança. Turma de 6,7 e 8 anos.



Figura 5 – Crianças no ateliê⁸² realizando a pintura do desenho para a colcha de retalhos.



Figura 6 – Criança expondo sua produção. Valorização da produção da criança.

Dos educandos entrevistados⁸³, todos mostraram muito interesse e motivação na participação dos agrupamentos/oficinas:

Gosto das oficinas. Aprendi poesias. Gosto de conhecer amiguinhos novos.
(Educando 1).

Gosto das oficinas. Aprendi um monte de coisas. Aprendi muito com os jogos matemáticos. É bom, porque sempre aprendemos coisas novas. (Educando 2).

Gosto das oficinas. De ouvir histórias. Adoro ouvir história. Presto sempre muita atenção. Porque tem sempre atividades curiosas e divertidas. (Educando 3).

⁸² Como pode ser observado na foto, o Ateliê é um espaço coberto, porém aberto, localizado no lado externo ao prédio e próximo ao acesso à quadra. Todos os trabalhos e telas ficam ali expostos, assim como tintas e pincéis são guardados em armários abertos. Não há pichações, depredações, destruição de trabalhos, o espaço é respeitado por todos os educandos e comunidade escolar. Nos dois anos, em que realizei a pesquisa de campo, não observei nenhuma ocorrência de pichações, depredações do prédio escolar e/ou dos trabalhos expostos pelos educandos, no pátio, sala de aula ou ateliê.

⁸³ Entrevistas concedidas, no período de 01/12/08 a 05/12/08, nas dependências da EMEF Anita Malfatti.

Gosto das oficinas. Aprendi a pintar e a desenhar. Porque fazemos novos amigos, sempre. (Educando 4).

Gosto das oficinas. Aprendi poesias e a pintar no papel e no tecido. Porque conheço outras pessoas e aprendo coisas novas. (Educando 5).

Gosto das oficinas. Aprendi a contar histórias, a fazer o texto, a partir da história. Fazemos muitos amigos. (Educando 6).

Gosto das oficinas. Aprendi dezena, centena e unidade, com os jogos de matemática. Acho isso muito legal. Posso conhecer pessoas novas, alunos e professores. Aprendi bastante. (Educando 7).

Aprendi a pintar. Gostei muito da pintura em tecido. Acho muito bom, porque aprendemos várias atividades com outros alunos. (Educando 8).

Aprendi a mexer com material dourado. Acho isso muito bom, porque você aprende muito mais coisas através das brincadeiras. Você aprende, brincando. (Educando 9).

Gosto muito das oficinas. Aprendi nos jogos matemáticos, unidade, dezena e centena. É bom, porque cada um procura conhecer um amigo diferente. (Educando 10).

Aprendi xadrez, várias brincadeiras. Adorei a oficina de cinema. É sempre muito bom, porque dá para fazer novos colegas, é bom conhecer as pessoas das outras turmas. (Educando 11).

Adoro as oficinas. Aprendi a jogar xadrez. Acho muito legal, porque conhecemos muita gente, encontramos os amigos do ano passado, conhecemos outras professoras. (Educando 12).

Gosto muito das oficinas. Aprendi a ouvir e a ler histórias, com a oficina de contação de histórias. (Educando 13).

Aprendi matemática. As oficinas são muito diferentes. Eu acho legal, porque todo mundo é capaz de aprender a mesma coisa e, ao mesmo tempo. É legal, porque tem criança com 6 e 7 anos e, às vezes com 9 anos. Acho muito legal, porque todo mundo sempre aprende. (Educando 14).

Aprendi dança. Gosto muito, porque fazemos novas amizades. (Educando 15).

Aprendi a fazer desenhos, fiz um palhaço, fiz uma borboleta, aprendi a fazer sabonete. Gosto muito, porque podemos brincar nas oficinas. (Educando 16).

Aprendi a fazer pinturas. Acho que é bom, porque fazemos amigos novos. (Educando 17).

Aprendi a fazer bonecos com massinhas, desenhar e pintar. Acho bom, porque conhecemos outras professoras. (Educando 18).

Aprendi a jogar xadrez. Gosto de conhecer novos amigos e brincar muito. (Educando 19).

Aprendi a escrever textos, a produzir melhor. Participei da oficina de produção de textos e da sala de jogos. A sala de jogos tinha xadrez, dama, ludo, vários jogos. Acho bom, porque você conhece mais gente. (Educando 20).

Gosto das oficinas. Aprendi muito a jogar xadrez. Gosto de conhecer novos amigos e brincar muito. (Educando 21).

Aprendi dança e dramatização. Gosto, porque fazemos novas amizades, podemos conhecer muitos alunos. (Educando 22).

Além disso, os educandos⁸⁴ sugerem uma rotina pedagógica diferenciada para a escola.

Iria dar lição, brincando. (Educando 1).

Brincaria muito com os alunos para eles aprenderem. Ao brincar, eu educaria também. (Educando 2)

Daria mais aulas, na sala de informática, e muitas brincadeiras. (Educando 3).

Faria muitas brincadeiras e contaria muitas histórias. (Educando 4).

Daria aula, brincaria muito com meus alunos e faria passeios. (Educando 5).

Faria com que todos os alunos aprendessem bastante as coisas antigas, faria muita atividade, várias, não repetiria nenhuma. (Educando 6).

⁸⁴ Entrevistas concedidas, no período de 01/12/08 a 05/12/08, nas dependências da EMEF Anita Malfatti.

Faria muita aula de informática, pedia para os alunos pesquisarem muito, daria para os alunos, todos os dias, como lição de casa uma pesquisa. (Educando 7).

Trabalharia com matemática e xadrez, porque aprendo muito, é desafiante e emocionante. (Educando 8).

Ensinaria matemática e a ler história, porque me inspira muito ler histórias e aprender matemática é um desafio. (Educando 9).

Iria dar coisas bem legais, como por exemplo, aprender matemática com jogos, contar muita história, trabalhar na informática, fazer novas pesquisas. Iria bastante para a quadra. A quadra é um espaço muito legal, onde podemos nos divertir, brincar. Também gosto muito da educação física, porque brincamos de corda, de amarelinha, de pega-pega, com bola, e outras coisas. (Educando 10).

Iria para o ateliê, iria deixar todos desenharem e pintarem, depois, iria para a informática. (Educando 11).

Sempre, iria procurar coisas para que os meus alunos aprendessem mais. (Educando 12).

Iria começar todos os dias contando uma história para todos os alunos. (Educando 13).

Daria aula na sala de informática, brincaria muito com jogos de estratégias e faria bastante passeios ao teatro, à Praça da Moça. (Educando 14).

4.1.2 Constituição do percurso formativo do educando.

O objetivo central da organização do sistema em Ciclos de Aprendizagem é proporcionar a flexibilização curricular, para que todos os educandos possam aprender, tendo como premissa que todos são capazes de aprender, ou seja, todo ser humano é um ser inconcluso em permanente processo de formação.

Para garantir isso, a Secretaria Municipal de Educação implantou a organização curricular em ciclos, a partir de um grande debate e formação com todos os envolvidos no processo, educadores e família, de modo que todos compreendessem a importância da constituição de um processo de ensino-aprendizagem diferenciado, de um percurso formativo para cada educando, na escola.

Além disso, tal mudança requer o compromisso e uma nova atitude de todos os educadores, pois o educando passa a ser aluno da escola, ou seja, de todos e não apenas

do educador responsável por aquela turma, portanto, a aprendizagem de todos os educandos é da responsabilidade de toda a escola.

O que pode ser evidenciado nas palavras dos educadores⁸⁵:

A implantação dos ciclos foi uma ação, na totalidade da rede municipal de Diadema, com a participação de todos. Alguns professores já vinham se interando dessa mudança, então acho que foi bem tranquila; - **a participação nas discussões, que a Secretaria propôs, ajudou muito a entender a proposta, porque as discussões envolveram a participação de todos, foi uma discussão coletiva mesmo de trabalho com os professores.** Os pais ficaram bastante confusos com a mudança, não entendiam muito bem a mudança. Hoje, acho que os pais já se adaptaram à nova organização da escola. Os professores e a coordenação demonstraram muita disposição para estudar, discutir e implantar a proposta. De uma certa maneira, a implantação foi bastante tranquila. Vejo como uma vantagem, no Anita, que é ter um grupo de professores muito experientes, antigos e que sempre acompanharam muito as discussões pedagógicas. Claro que toda mudança, na prática, é complicada, por exemplo, foi um impacto receber as crianças de seis anos no 1º ano da EMEF. É uma insegurança, porque você não sabe como será o desenvolvimento do trabalho, foi um teste, até realmente acertar o ritmo do trabalho, o ritmo do professor e o ritmo da criança. Hoje, isso é muito mais tranquilo do que à época, em 2006. As discussões já avançaram muito. **Como facilidade, entendo que a avaliação constante do aluno é um grande avanço e importantíssimo avanço; o professor estabelecer os objetivos, o perfil do aluno e acompanhar individualmente seu desenvolvimento, isso é um grande ganho. Não tem cabimento chegar ao final do ano e barrar o aluno, porque simplesmente não atingiu o objetivo.** A avaliação permite um acompanhamento do desenvolvimento do aluno para que o professor possa realmente intervir na dificuldade durante o processo, para que realmente o aluno avance no processo; o processo é importante e não apenas o produto final. No início, fomos assessorados pelo departamento e pela Profª Drª Márcia Cristina. O princípio de toda a discussão é que toda criança aprende. Então, tínhamos o receio, a insegurança de que se a criança não aprendesse, se não atingisse os objetivos, ela não poderia ficar retida, não haveria mais retenção em nenhum ano, e então, como fica? Eu mesma questionei muito isso. E se a criança não aprender? Hoje, nós temos essa segurança, realmente todos aprendem, a aprendizagem depende muito do registro do professor e da intervenção que faz. **O caminho é sempre discutir as intervenções no coletivo.** Acredito que os professores vêm isso com muita tranquilidade hoje, mas na época da implantação foi difícil aceitar e entender. Realmente toda criança aprende, ela tem o seu ritmo de aprender, uns com maior facilidade numa área, outros com maior dificuldade em outra, mas de acordo com seu tempo ele vai aprender. Esse entendimento foi uma grande dificuldade que eu passei e acredito que os outros professores também. Tudo é a mudança na prática. Hoje temos uma maior facilidade em lidar com isso, o impacto na prática foi grande mesmo tendo bastante estudo para isso. (Educador 1). (grifos meus).

⁸⁵ Entrevistas concedidas, no período de 07/03/08 a 07/08/08, nas dependências da EMEF Anita Malfatti.

Houve uma grande orientação para todos os professores. Na implantação, não houve dificuldades. O que é preciso entender é como trabalhar com aquela faixa etária da criança. A facilidade, aqui no Anita, é que um professor ajuda muito o outro. Procuro trabalhar com os conhecimentos prévios das crianças, parto do que a criança conhece, quando tenho alguma dúvida, comarto com os outros professores. (Educador 2).

Foi um processo. Para romper com a seriação, os ciclos foram implantados. A grande dificuldade, não é, porque foram implantados os ciclos, mas a grande dificuldade sempre foi em trabalhar com o aluno, que tem dificuldade de aprendizagem, e o professor precisa de muito apoio e as vezes não se tem. Aqui em Diadema, temos o CAIS. Vejo o serviço do CAIS como realmente um apoio, que subsidia nosso trabalho. A professora itinerante acompanha as crianças, uma vez por semana, auxilia na elaboração do plano de ação, mas ainda é um grande desafio, precisamos estudar mais, precisamos ter mais referencial teórico para discussão. Tenho muito clara a concepção de que todo aluno é capaz de aprender e, mesmo tendo a concepção da inclusão, é um desafio atender a todos os alunos. Para mim, este é o caminho, pois a reprovação não leva a nada, o aluno só fica estigmatizado, em ter que fazer mais um ano por fazer, sem nenhum atendimento para que ele avance, como acontece com a seriação. (Educador 3).

Senti que foi de uma maneira muito tranquila, porque a Coordenação da escola explicou todo o processo de como seria realizado, quais os objetivos da Secretaria. O trabalho foi norteado pela coordenação da Unidade, para que os professores se adequassem à nova organização. Foi entregue, pela coordenação, o material para discussão e, em cada reunião aglutinada, o material foi lido e discutido, foi questionado se os professores concordavam com a implantação dos ciclos, solicitadas sugestões para a implantação; todos os itens foram abordados e foi dada a opinião de cada professor, inclusive sobre o diário de ciclo, sobre a introdução do percurso de aprendizagem do aluno, de forma que o relatório confeccionado para envio à secretaria, foi extremamente detalhado. Durante as discussões houve realmente a intenção de que o diário de ciclo, o registro do percurso do aluno facilitasse, contribuisse para a prática do professor em sala de aula, para que ele pudesse identificar as dificuldades de aprendizagem das crianças e pensar em novas estratégias, intervenções que pudesse auxiliar para que os alunos avançassem. Também para que o professor pudesse dar continuidade ao trabalho, a partir do perfil do aluno, porque o aluno não é apenas responsabilidade de um professor, ele é de responsabilidade da escola e o registro do percurso garante que todos contribuam para a formação deste aluno. (Educador 4).

Na minha opinião, para qualquer tipo de implantação, não apenas para a implantação dos ciclos, tem que haver uma parceria de todos os envolvidos no processo, sem isso não há verdadeira implantação de nenhuma política educacional. O professor precisa estar aberto para aceitar as mudanças e para isso precisa ter esclarecimento por parte do governo, sobre o que será realizado. Toda implantação precisa ser muito bem explicada para o professor, antes de acontecer. Nenhuma implantação pode ser jogada, simplesmente decretada, pois o professor é um profissional, precisa ser respeitado, nos processos de implantação, e, se o professor não tiver a formação necessária a administração tem obrigação de proceder essa formação. Então, somente depois de esclarecido, discutido o processo e iniciada a formação do professor é que a secretaria pode iniciar um processo

de implantação da política educacional. Mesmo que a administração não tenha 100% de adesão à proposta deve ser iniciada, a implantação deve se discutida e gradativa e não decretada. Acredito que, na rede estadual de São Paulo e em outras redes, os ciclos não deram certo, porque foram implantados, sem conhecimento e entendimento dos professores; os ciclos foram jogados, impostos, decretados pelas administrações; os professores não receberam nenhuma formação para isso; as escolas não têm recursos materiais, equipamentos, salas, os espaços não estavam preparados para receberem uma outra organização. A implantação dos ciclos foi muito interessante. Quando cheguei no Ensino Fundamental, os ciclos estavam sendo implantados, em Diadema. No ano que cheguei, já havia sido feita toda a discussão, portanto, ingressei com a implantação; não posso descrever como foi o processo, o que posso dizer é um pouco do que ouvi. O que percebi, aqui, no Anita, é que os professores aceitaram bem a ideia, havia uma compreensão sobre o que eram os ciclos e todos estavam tentando se adaptar às novas regras, ao novo diário de ciclo; as discussões sobre o percurso, sobre a importância das crianças ingressarem com seis anos, no Ensino Fundamental, ter os três anos iniciais para o processo de alfabetização, a importância e a necessidade de se trabalhar bem no coletivo dos professores, qual tipo de trabalho será desenvolvido para contribuir com o avanço na aprendizagem das crianças. Iniciei com a discussão sobre qual tipo de trabalho deveria ser desenvolvido com as crianças de 6 anos. Concordo com a discussão que a criança tem que sair da primeira etapa dos ciclos, com 8 anos alfabetizado, lendo e escrevendo, com um raciocínio lógico desenvolvido para poder ter acesso a outros conhecimentos, porque senão o professor do 4º e do 5º ano não vão conseguir atingir todos os objetivos previstos. O que precisa ficar muito claro é o que se espera, qual objetivo a ser atingido, em cada ano do ciclo, e a formação do professor precisa acontecer, conjuntamente, para que ele possa realmente planejar atividades que contribuam para o avanço das crianças, naquele ano, naquela faixa etária. A formação oferecida para o professor tem de ser com qualidade, senão não adianta. O professor precisa se valorizar mais. Tem que se colocar na posição do outro, do aluno que está realizando a construção do conhecimento, como é que a criança aprende. A Secretaria fez várias reuniões por polos, reunia escolas de um mesmo distrito para estudos. Além dessas reuniões, os ATPs participavam das reuniões aglutinadas das escolas para esclarecimentos das propostas. Recebemos também uma formação de uma assessora externa, para a discussão sobre a elaboração e registros do novo diário de classe para os ciclos; não havia uma concordância inicial, houve muita discussão, mas chegamos a um consenso. A nossa Secretaria tem um estilo de trazer para os professores as propostas para discussões, dá uma abertura para o professor se posicionar, dialoga com o professor e isso é muito importante, talvez seja um grande diferencial em relação a outras secretarias. Nesses três anos que tenho de rede, nenhuma proposta foi jogada, imposta, decretada, tudo está sendo discutido. (Educador 5).

O princípio da participação e do diálogo entre a Secretaria Municipal de Educação com os educadores da Rede, com os instituintes do processo, é condição *sine qua non* para que a proposta dos Ciclos de Aprendizagem numa perspectiva freireana se efetive num Sistema de Ensino.

A Secretaria Municipal de Educação de Diadema, primeiramente, organizou a estrutura, a base, investiu em formação para os educadores, afim de que a proposta fosse compreendida e, assim, tivesse adesão dos educadores e da comunidade, em geral, para, posteriormente, com apoio dos educadores e comunidade implantar os Ciclos de Aprendizagem. Trata-se de uma postura de respeito ao educador, aos educandos, ao ser humano, ao processo de ensino-aprendizagem.

A proposta curricular por Ciclos de Aprendizagem, portanto, exige a discussão pelos educadores do processo de formação, do percurso de aprendizagem de cada educando e o registro desse processo. Consequentemente, uma nova postura do educador perante o processo de ensino-aprendizagem e o processo de avaliação da aprendizagem torna-se necessária.

O Diário de Ciclo foi instituído como um instrumento-referência para o registro do percurso de aprendizagem de cada educando, dos objetivos para o trimestre, das atividades desenvolvidas nos agrupamentos, da avaliação, dos avanços e intervenções.

A questão do registro do percurso de aprendizagem do educando é um processo em construção e reconstrução permanente, em que cada educador, de acordo com seu saber e com sua experiência imprime sua maneira de fazer.

Pôde-se observar que o registro foi uma dificuldade apresentada pelos educadores, que, aos poucos, foi sendo superada. A dificuldade de registrar se deve ao fato de o educador não ter construído o hábito, no seu tempo de formação. A boniteza do processo é que o educador reconhece que precisa aprender, que precisa melhorar, reconhece sua inconclusão, enquanto ser humano, em permanente processo de busca. O educador traz para o grupo a sua dificuldade, no horário coletivo, para discussão.

Outro ponto observado foi que a Secretaria Municipal de Educação de Diadema não culpabiliza o educador por não saber ou não saber fazer, pelo contrário, investe em contratação de assessoria externa para sanar as dificuldades dos educadores, perante a nova estrutura curricular em Ciclos de Aprendizagem. Ficou evidenciada a preocupação da Secretaria Municipal de Educação de Diadema na valorização profissional do educador, na formação permanente, no respeito ao direito do educador, ao seu saber e ao seu fazer, que são construções históricas. Nesse sentido, concretiza, na prática, o pensamento de Freire, quanto aos direitos dos educadores:

Direito à sua liberdade, direito à sua fala, direito a melhores condições de trabalho pedagógico, direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, direito de ser coerente, direito de criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de

responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver. ([1993], 2006, p.64).

Quanto aos registros no Diário de Ciclo, os educadores⁸⁶ assim se manifestaram:

Cada professor faz o registro, de acordo com sua maneira pessoal. O diário de ciclo deve conter os objetivos do trimestre, dentro dos objetivos, e considerando a avaliação diagnóstica inicial, o professor vai selecionar os conteúdos, quais atividades vão desenvolver, para que o aluno aprenda e atinja os objetivos propostos. Registra as ocorrências, o que não deu certo, o que precisa ser superado, no próximo trimestre. **O registro do percurso do aluno é feito individualmente para cada aluno; pontua no percurso, como o aluno se encontra; no decorrer do trimestre, o professor faz os registros.** Apresenta o registro do percurso, na reunião de pais, explica os avanços e dificuldades e conversa com a família para uma parceria, no que a família pode ajudar para melhorar o desenvolvimento da criança. **Cada professor é de uma maneira.** Por exemplo, na reunião de pais, a Profª Eliane é fantástica, dá uma formação para o pai muito boa, como ajudar o filho nas lições de casa, a professora tem consciência de que a formação pedagógica é de responsabilidade da professora, mas como o pai pode também contribuir em casa para o avanço da criança, o pai pode pedir para a criança ler uma receita de bolo, ler uma notícia de esportes no jornal; cada aluno tem uma necessidade, por isso, o percurso é individual. (Educador 1). (grifos meus).

No início do ano, recebo o percurso do ano anterior do aluno, mas particularmente não gosto de ler, não gosto de ter um pressuposto sobre a criança. Prefiro observá-la, no meu dia a dia; depois que fiz a avaliação diagnóstica da turma, é que vou fazer a leitura do percurso do ano anterior, para acrescentar o que já observei, porque, de um ano para outro, a criança muda. O percurso é um registro muito sério, o professor precisa observar muito a criança, pois não pode correr o risco de registrar uma inverdade sobre aquela criança. Uma criança muda muito, de um ano para outro, e, durante o próprio ano, toda criança avança muito. Utilizo um caderno meu, particular, para fazer o registro diário. Depois, passo a limpo, no diário de ciclo. Procuro fazer um relatório minucioso mesmo do que observo no aluno. Cada professor registra do seu jeito, de sua maneira. E, muitas vezes, trocamos os registros para que outra professora leia o que foi feito e dê sugestões. Acho esses momentos de troca importantíssimos, porque, às vezes, registramos e não percebemos que aquele registro está incompleto. (Educador 2).

Ah! Preciso ainda melhorar muito. Com todo o embasamento teórico que tenho, preciso ainda melhorar muito, registrar é um desafio. Preciso avançar nessa questão, tenho dificuldades ainda em fazer um relatório circunstanciado de cada aluno, preciso avançar na questão do registro na minha prática pedagógica. Esse é o grande desafio posto! Porque, na verdade, por mais imparcial que você enquanto professor, precisa ser, sempre há um julgamento de valor, principalmente, na relação que você tem com o aluno. Tenho me policiado muito nessa questão. Acho que ainda tenho muito que avançar. (Educador 3).

⁸⁶ Entrevistas concedidas, no período de 07/03/08 a 07/08/08, nas dependências da EMEF Anita Malfatti.

Basicamente, o que mudou com o Diário de Ciclo, foi a questão do registro do que foi trabalhado. Optamos por registrar, a partir dos objetivos de aprendizagens do trimestre, o que foi trabalhado, durante o mês, com o agrupamento/classe, registramos os conteúdos trabalhados, nas áreas, durante o mês. É muito difícil fazer o registro do percurso da criança. Acredito que estamos construindo esse processo, porque, como foi implantado em 2006, aos poucos, melhoramos esses registros. O registro do percurso é apresentado, trimestralmente, aos pais. Nesses anos, observamos que existem algumas lacunas e concluímos que ainda não conseguimos elaborar um perfil das características integrais das crianças, como gostaríamos, pois, muitas vezes registramos apenas os avanços da leitura, escrita e da matemática. **Fazemos alguns registros em grupo. Nos horários coletivos, avaliamos alguns percursos escritos pelos professores, na tentativa de avançarmos nos registros. O nosso objetivo é que o registro retrate verdadeiramente o nível de desenvolvimento da criança, para que qualquer pessoa, da rede municipal ou não, ao ler o percurso, identifique o desenvolvimento de aprendizagem da criança, os avanços que a criança alcançou.** (Educador 4). (grifos meus).

Este novo Diário de Ciclo que estamos utilizando, é uma maneira muito nova de trabalho e corresponde à ideia dos ciclos, que também é uma maneira nova de trabalho, então, nós estamos construindo nossa prática em cima do registro. Talvez não seja o ideal, como a Secretaria gostaria que fosse registrado. Registrarmos os conteúdos e objetivos, mensalmente, o que foi trabalhado e, no final do trimestre, verificamos o que foi feito e o que falta fazer para o próximo trimestre. O percurso de aprendizagem da criança é registrado também no diário, o percurso de desenvolvimento, ao longo do trimestre. Temos um caderno da turma, particular de cada professora, em que registramos o que acontece, na semana, e é utilizado como suporte, para depois, elaborarmos o percurso da criança no trimestre, tendo o cuidado de observar todos os avanços das crianças, por menores que sejam, há sempre avanços. (Educador 5).

No primeiro ano, tentei realizar o registro diariamente, e foi horrível, pois registrava apenas as áreas de conhecimento. No ano passado, tentei registrar por aulas, por semana. Nesse ano, foi o registro que mais me aproximei do que considero ideal, dentro da área do conhecimento, e, dentro do trimestre, vou registrar o que foi desenvolvido. É um pouco trabalhoso, porque registro tudo no caderno, leio tudo o que registrei e faço uma síntese de tudo que registrei, para colocar, no Diário, tudo o que precisava conceituar, naquele trimestre, embora trabalhosa, foi a melhor forma de registro. Para atingir tais objetivos trabalhei tais conteúdos. Observar o aluno e registrar. Tudo o que acredito ser importante nas atividades do cotidiano, vou registrando no caderno. Tal dia, tal aluno avançou nisso. O percurso precisa ser muito bem elaborado. Por isso faço as anotações diárias e, no final do trimestre, realizo a síntese dos registros de cada aluno, sobre tudo o que ele avançou naquele período, para apresentar o percurso para o pai. E isso é muito bacana, o poder apresentar para o pai o fiel avanço da criança, por exemplo, em tal dia, a criança avançou nisso e isso é possível afirmar, porque faço o registro, no meu caderno, diariamente, registro o cotidiano diário do aluno. (Educador 6).

Esse processo permitiu uma ressignificação do processo de avaliação da aprendizagem, pois a avaliação centrada no produto, nos resultados, nas notas atribuídas para a promoção ou retenção, foi substituída por um processo formativo, isso é, a avaliação passou a subsidiar o processo de ensino-aprendizagem, a diagnosticar os avanços e dificuldades de cada educando, para o planejamento de atividades diferenciadas e intervenções do educador.

A avaliação da aprendizagem passou a ser um instrumento formativo e de emancipação dos educandos e educadores. Permitiu um processo de reflexão sobre a realidade, para busca de soluções, no coletivo de educadores.

Nos dizeres dos educadores⁸⁷:

Avaliação é diária. Conheço cada aluno meu, o que sabe e o que não sabe. É interessante, na sala, porque nunca proibi nenhum aluno de escolher lugar, a criança, todo dia, senta na carteira em que quiser; o combinado é que só vou mudá-la de lugar, se ela não corresponder. Então, as crianças não querem perder essa liberdade, elas se esforçam para corresponder, sabem que essa minha organização tem facilitado minha observação, observo para intervir, para investir na criança, para que ela avance. Normalmente, os que sentam próximos a mim são os mais dependentes. Incentivo muito a criação, a criatividade, falo para eles que não podem copiar, porque quem copia do outro, não cria. A criança sabe que tem mostrar para mim o que sabe. Sou carinhosa com elas, mas sou exigente. É interessante, porque, no cotidiano, todo dia é diferente do outro. Às vezes, imagino a leitura de uma história e a atividade se desenvolve completamente diferente do que havia planejado. Trabalho também muito com música, exploro as letras das músicas, para que as crianças melhorem a escrita. Não gosto muito de trabalhar com folhinhas mimeografadas, prefiro partir da leitura de um texto para desenvolver a atividade. Tenho a impressão de que as folhinhas só servem para matar o tempo, na aula. Procuro desenvolver atividades que estimulem a fala dialógica entre a criança e eu, porque senão fico sozinha falando, o professor não é só o saber, tenho que perceber o saber do meu aluno. Não vou dizer com isso que o professor não deva se preparar para trabalhar a aula, pelo contrário, se prepara, e muito, mas o objetivo é que a criança construa o saber. Então, o aluno é avaliado por mim e ele também faz uma autoavaliação sobre seu percurso. (Educador 2). (grifos meus).

Avalio sempre o processo, de maneira global; não avalio o aluno apenas por uma prova, isso não tem sentido algum; avalio os avanços, as minhas intervenções, a partir dos objetivos que estabeleci, peço também para que o aluno se autoavalie no processo. (Educador 3).

⁸⁷ Entrevistas concedidas, no período de 07/03/08 a 07/08/08, nas dependências da EMEF Anita Malfatti.

Outra alteração foi a questão da avaliação. No início do ano, realizamos o diagnóstico da turma, para registrarmos o perfil inicial da turma, pois o planejamento tem que ser coerente com o perfil da turma e o percurso de aprendizagem da criança. Deixamos de atribuir uma menção, uma nota e passamos a observar e registrar o desenvolvimento de aprendizagem de cada criança, de maneira diferente. Cada criança é observada, em diversos momentos, e registramos o que a criança evoluiu. O registro do percurso de aprendizagem da criança é um grande diferencial, no trabalho. (Educador 4).

A dimensão formativa e emancipatória da avaliação tem uma função diagnóstica, processual, qualitativa. Essa avaliação permite identificar as aprendizagens já consolidadas pelas crianças, as dificuldades, ao longo do processo, e as estratégias de intervenções necessárias, direcionando as ações do educador, durante o processo ensino-aprendizagem para a construção do conhecimento.

Essa prática avaliativa é inerente ao processo de organização da escola em Ciclos de Aprendizagem e tem por premissa não promover automaticamente, sem aprendizagem, não classificar, não excluir, não quantificar, não burocratizar e não reprovar.

4.1.3 Ressignificação da relação família/escola.

A organização curricular em Ciclos de Aprendizagem exige uma outra forma de relação entre a escola e a família, requer uma maior parceria da família com a escola, proporcionando a participação da família no processo pedagógico e nas decisões do Projeto Político da Escola.

O papel da família no acompanhamento do desenvolvimento da criança é fundamental, no sentido de contribuir com informações importantes sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, fora dos muros escolares.

A família, de forma alguma, irá substituir o papel de construção de conhecimento científico que compete à escola, mas poderá contribuir no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, em parceria com os educadores.

Nesse sentido, alguns pais⁸⁸ se pronunciaram quanto ao acompanhamento da vida escolar de seus filhos:

Estou sempre presente na escola. Não faltó em reunião. Como também tenho muita dificuldade, oriento meu filho a procurar sempre ajuda com a professora, a prestar atenção nas aulas, para poder fazer as lições em casa.

⁸⁸ Entrevistas concedidas, no período de 27/10/08 a 30/10/08, nas dependências da EMEF Anita Malfatti.

Quando percebo alguma dificuldade, venho, na entrada do período, pedir orientação para a professora. (Mãe 1).

Participo de todas as reuniões. Olho, todos os dias, o caderno e pergunto, todos os dias, como foi a aula, se ocorreu tudo bem na escola. (Mãe 2).

Todos os dias, converso com ele, vejo o caderno e me comunico com o professor por meio da agenda do meu filho. Ajudo nas lições e pergunto a ele o que aprendeu, naquele dia. (Mãe 3).

Primeiramente, conhecendo a professora, no início das aulas, e participando das reuniões escolares, durante o ano letivo. Observando os cadernos para verificar o desenvolvimento das atividades. (Mãe 4).

Pelos bilhetes na agenda e nas reuniões. Diariamente, por meio do diálogo e lições de casa. (Mãe 5).

Participo de todas as reuniões e conversando com o professor, quando há algum problema. Olhando os cadernos e agenda escolar, todos os dias. (Mãe 6).

Participando das reuniões e observando seu aprendizado. Freqüentando a escola e observando, até mesmo, a organização da escola. (Mãe 7).

Ajudando nas lições de casa, comparecendo nas reuniões, perguntando como foi seu dia. Vendo se ela está com dificuldades nas lições, incentivando a fazer leituras infantis. (Mãe 8).

Conversando com ele, verificando todas as atividades que ele faz. Com certeza, diariamente. (Mãe 9).

Comparecendo nas reuniões, atenta no material escolar e conversando com ele. Ajudando nas lições de casa, conversando sobre seu dia na escola. (Mãe 10).

Participo de todas as reuniões. Pergunto como foi seu dia na escola, verifico todos os cadernos e agenda diariamente. (Mãe 11).

Todos os dias, converso com ele, vejo os cadernos e me comunico com o professor, pela agenda. Ajudo nas lições, pesquisas, estudo. (Mãe 12).

Fico atenta, converso, sempre com ele como foi a escola. Frequentando as reuniões de pais, participando do conselho de escola, olhando os cadernos, as lições, a agenda, todos os dias. (Mãe 13).

Com o objetivo de aumentar a participação da família na escola, no processo ensino-aprendizagem, a equipe da EMEF Anita Malfatti reorganizou as reuniões de pais que passaram a ser formativas. As reuniões formativas de pais são realizadas trimestralmente. Nelas, de início, há uma palestra, no pátio da escola com todos os pais

e educadores, sobre uma temática de interesse e escolha dos pais (limites, sexualidade, drogas, etc.) e, num segundo momento, os pais se encontram com o educador responsável pelo agrupamento/referência dos seus filhos, quando são explicados os objetivos que os educandos precisariam alcançar para aquele trimestre e feita a apresentação e explicação do percurso de aprendizagem de cada criança. O educador compara os objetivos de aprendizagem com o que a criança alcançou, naquele trimestre, e/ou o que falta ainda alcançar, quais possibilidades de intervenção pela família e pela escola. Os pais recebem os objetivos de aprendizagem do trimestre⁸⁹ para acompanhamento do desenvolvimento da criança, em relação aos objetivos propostos.

Sobre as reuniões formativas, os pais⁹⁰ manifestam suas opiniões da seguinte forma:

Gosto muito. Aprendo muito com os professores. Tenho um pouco de dificuldade na leitura dos textos. Estudei muito pouco, não tive oportunidade de estudar mais. Sempre aprendo alguma coisa sobre o desenvolvimento dele. (Mãe 1).

Sempre gostei muito do método de ensino dessa escola e dos professores. Quero que saiba que pode contar comigo em casa. (Mãe 2).

Ajudando nas lições e perguntando a ele o que aprendeu, naquele dia. Muito boa. A primeira parte é de palestra, com o psicólogo; depois com o professor, na sala de aula. (Mãe 3).

A dinâmica da reunião é ótima. Tem que ser claro para todos os pais o que está sendo falado. Entendo como uma responsabilidade da escola para os pais estarem cientes do que seu filho aprende. (Mãe 4).

A dinâmica da reunião é excelente. Gosto muito. É bom para que possamos acompanhar o desenvolvimento dos filhos, na sala de aula. (Mãe 5).

Com palestras e conversas com os professores. Como esclarecimento aos pais do aprendizado dos alunos. (Mãe 6).

Integração entre pais e professores. Entendo como uma atenção direcionada à criança e seu desenvolvimento. (Mãe 7).

É ótimo o desempenho dos professores. As professoras explicam, corretamente, sobre as dificuldades dos alunos para cada pai, se estão ou não indo bem. (Mãe 8).

Muito boa. Isso é bom porque permite aos pais participarem do estudo do filho. (Mãe 9).

⁸⁹ Anexo VI – Modelo Entregue para os Pais.

⁹⁰ Entrevistas concedidas, no período de 27/10/08 a 30/10/08, nas dependências da EMEF Anita Malfatti.

Boa. Entendo como uma escadinha, que, aos poucos, ela sobe mais um degrau. (Mãe 10).

Gostei muito da reunião. Entendi o trabalho que a professora desenvolve com a criança e fiquei muito contente com a postura da direção. Aprendi muito sobre a necessidade da rotina para a criança, horário das refeições, horário de estudo, horário de dormir. (Mãe 11).

É uma reunião de pais diferente. Faz a gente pensar sobre as coisas. Entendo que o aluno está sendo observado. Há uma grande preocupação do professor. (Mãe 12).

É muito gratificante. Num primeiro momento, há sempre uma palestra com um tema relacionado à educação das crianças, para orientação dos pais; no segundo momento em cada sala, com o professor, que conversa, explica o que nosso filho fez, conseguiu avançar, qual a dificuldade e a maneira como nós pais podemos em casa ajudá-lo. Aprendo como meu filho está se desenvolvendo na escola. (Mãe 13). (grifos meus).

Para os educadores⁹¹, as reuniões formativas de pais têm sido um importante espaço de conhecimento dos educandos e das famílias:

Acho a reunião de pais um sucesso, aqui, na escola. A participação dos pais é grande, nos dias de reuniões, as salas ficam lotadas. As reuniões têm caráter formativo e, desde 2005, há formação para os pais, na reunião de pais. Foi uma maneira que encontramos de chamar os pais para as reuniões, dar a formação, de acordo com a necessidade percebida pela escola, ao longo do trimestre, por exemplo, nesse trimestre a temática foi sobre educar com limite. Temos o psicólogo Paulo, que faz a formação, antes da reunião com o professor. São conversas de 30 a 40 minutos com os pais, há a discussão da temática no pátio e, posteriormente, os pais vão para as salas conversar especificamente com o professor do seu filho, onde é apresentado e explicado o percurso da criança. Chegamos num ponto tão avançado, que ao término das reuniões, os próprios pais têm sugerido a temática de discussão para a próxima reunião. Isso é muito bacana! Faz parte também da rotina da escola. (Educador 1). (grifos meus).

Acho muito boa a dinâmica da reunião de pais. Temos aqui o Profº Paulo, que é psicólogo, e trabalha com temas de interesse dos pais, sobre violência, sobre agressividade, além da física a gestual, a oral, a fala que magoa muito e os pais gostam muito da palestra do Paulo. Quando os pais chegam na sala, procuro problematizar, escrevo na lousa os comentários, faço um fechamento do assunto. **Procuro conversar com os pais de uma maneira bem geral sobre o desenvolvimento das crianças, o objetivo do meu trabalho, explico minha metodologia, digo a eles que gostaria que acompanhassem os cadernos dos filhos diariamente, pois o trabalho aparecerá nos cadernos; meu trabalho pode ser percebido, no dia a dia, com as crianças. Gosto de dar lição de casa, mas não exageradamente, trabalho bastante com pesquisa. No final da reunião, reservo um tempo para conversar, em particular, com quem quer conversar comigo ou**

⁹¹ Entrevistas concedidas, no período de 07/03/08 a 07/08/08, nas dependências da EMEF Anita Malfatti.

com algum pai que realmente precise conversar sobre as dificuldades de aprendizagens da criança ou alguma intercorrência. Os pais comparecem às minhas reuniões, são muito presentes, respeito muito as crianças e os pais. Os pais não faltam e mesmo os que faltam, de imediato, me comunicam, solicitando um outro dia para o atendimento e sempre apresentam uma justificativa pela ausência, na reunião. (Educador 2). (grifos meus).

Acho muito boa. A primeira reunião do ano sempre é muito trabalhosa, porque preciso explicar para o pai a maneira como trabalho, a perspectiva interdisciplinar que tenho. Nas outras reuniões, tenho uma receptividade dos pais diferente, pois os mesmos começam a perceber como os alunos aprendem, que os alunos vão ficando mais questionadores, mais participativos, ganhando o gosto pela leitura, por fazer pesquisas. Os pais começam a compreender o processo, mas, no princípio, não é muito fácil o trabalho. Normalmente, a partir da 2º reunião, é mais tranquilo o trabalho. (Educador 3).

As reuniões de pais, aqui na escola, têm um objetivo de formação. A reunião é dividida em dois momentos. Na primeira parte da reunião, há uma formação, uma palestra com a temática escolhida pelos próprios pais, temas de interesse dos pais e sempre há também alguns informes dados pela Coordenação da Escola. No segundo momento, os pais vão para as salas de aula com os professores de seus filhos. O pai tem acesso ao percurso de aprendizagem da criança, ao portfólio de atividades no trimestre e aos objetivos de aprendizagens propostos, também, para o trimestre. Pode comparar o desenvolvimento da aprendizagem da criança com os objetivos propostos, pode verificar os avanços e dificuldades das crianças. Lê, discute e assina o percurso do filho. Além disso, cada pai faz a avaliação da reunião e do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. **Na reunião de pais seguinte, é realizada a devolutiva, pela coordenação da escola, da avaliação feita pelos pais e explicadas quais providências foram tomadas em relação às sugestões dadas.** (Educador 4). (grifos meus).

As reuniões são realizadas trimestralmente. Se houver alguma ocorrência convocamos o pai, antes da reunião, para conversarmos. As reuniões são planejadas com muito cuidado, com muito carinho; primeiro é feita uma palestra para os pais. Na primeira palestra, os professores já solicitam quais são os assuntos que eles gostariam que fossem tratados nas palestras. Ultimamente o Professor Paulo, que também é psicólogo, dá as palestras, pois conhece os alunos porque trabalha aqui na escola com o projeto de xadrez, há três ou quatro anos. Tendo um conhecimento prévio dos alunos, tem o cuidado de saber ouvir os pais e os professores para que a palestra seja diretamente aproveitada pelos pais. No segundo momento, em sala de aula, cada professor realiza a leitura e explica os objetivos para o trimestre, de acordo com o ano do ciclo. Faz a leitura dos objetivos para que os pais possam acompanhar o caderno do aluno, o que está sendo trabalhado. Se tiver alguma dúvida, a professora esclarece e se o professor percebe que o aluno está com dificuldade, tanto na disciplina quanto na aprendizagem, nós conversamos com os pais, individualmente. **Entregamos para os pais o percurso de aprendizagem da criança para leitura, o pai tem acesso ao percurso, lê e assina. Antes da reunião de pais, o aluno lê o seu percurso para o professor verificar se o aluno concorda o que o professor registrou sobre ele em sala de aula.** Tive um aluno que ele não concordou

com o registro do percurso, o aluno escreveu no percurso o que ele não concordava e por que não concordava. Conversei muito com o aluno e ele percebeu a razão do que estava escrito, então ele aceitou o que foi colocado no percurso. (Educador 5). (grifos meus).

A reunião de pais, aqui, no Anita, sempre tem uma introdução, com a coordenação da escola e tem algum tipo de palestra para auxiliar os pais com assuntos sobre drogas, sexualidade. Alguns pais gostam, outros não; ficamos sabendo pelas avaliações. Depois disso, os pais vão para as salas e, nas salas, o professor explica para os pais o desenvolvimento do aluno, naquele trimestre. Como minha turma é de 6 anos, na primeira reunião, coloquei na lousa as fases de desenvolvimento da escrita, explicando o que significa ser pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabetico, imprimi e entreguei para os pais as fases para eles consultarem, para entenderem os avanços, se a criança avançou, está alfabetica o que significa isso, é mais fácil para os pais entenderem esses termos mais técnicos. Normalmente, começo a ler algum texto que seja de impacto. Adoro fazer alguma coisa de diferente, um texto ou uma dinâmica que envolva a todos, e com o texto ou a dinâmica, explico que a responsabilidade da educação também é da família e não apenas da escola, sendo a parceria fundamental e necessária, e então, na primeira reunião, sempre realizam uma dinâmica e, na segunda reunião, sempre vão realizar uma atividade de escrita ou de desenho integrada com as atividades das crianças e vão ter atividade devolvida. Na próxima reunião do ano, faço a devolutiva e a criança vai fazer alguma atividade, a partir da atividade que o pai fez. Esse ano, os pais realizaram uma atividade de desenho, os pais não conhecem os materiais que as crianças utilizam, porque é tudo novo e os pais adoram. Não tem sentido elaborar uma reunião, em que o professor fica apenas reclamando da criança; eu nunca reclamo de criança, na frente de todos os pais, acho isso um horror; se tenho alguma reclamação, faço, em particular, com o pai, no meu horário individual de atendimento aos pais. Além disso, na sala entregamos os percursos, explicamos, os pais lêem e assinam. Insisto na leitura dos objetivos do trimestre, na sala, para que eles realmente compreendam o que as crianças aprenderam, quais objetivos deverão ser atingidos. (Educador 6).

Além disso, as reuniões formativas de pais possibilitaram espaços para discussão sobre a implantação dos Ciclos de Aprendizagem com os pais e a comunidade escolar:

Quando começou a discussão com os professores, nós estendemos também, aqui na escola, a discussão com os pais. Na medida em que tínhamos domínio sobre o assunto, começamos também a discutir com os pais. No início, foi difícil de esclarecer as dúvidas, mas, com o tempo, conseguimos esclarecer, principalmente, os casos de crianças transferidas de outras redes. **Quando um aluno é transferido do Anita, leva o perfil de saída e o registro do percurso, vai com o conceito satisfatório. Não há boletim, nem nota.** (Educador 1). (grifos meus).

Foi feita uma reunião para esclarecimentos, que continuaram a ser dados, ao longo das reuniões de pais. Há muita confusão na comunidade, devido aos vários tipos de organização que existem, em outros municípios vizinhos e na

rede estadual. Aqui, já implantamos o Ensino Fundamental de 9 anos; muitas vezes, o pai não entende, comparando com a proposta da rede estadual. Precisamos estar sempre atentos para esclarecermos os pais sobre o processo. Percebo uma confiança muito grande da comunidade sobre o trabalho desenvolvido na escola. No fundo, essa confiança da comunidade pela escola traz uma responsabilidade muito grande para nós, professores, porque significa que temos que corresponder a essa confiança. Todos os professores do Anita querem sempre fazer o melhor. (Educador 2).

A discussão sobre a implantação dos ciclos aconteceu, ao longo das reuniões, com os pais. (Educador 3).

4.2 A construção do conhecimento pela via da interdisciplinaridade.

A Secretaria Municipal de Educação de Diadema, nos últimos cinco anos, desencadeou várias ações, no sentido de concretizar as diretrizes da proposta de política pública educacional: - democratização do acesso e da permanência do educando na escola pública, - qualidade social da educação e gestão democrática.

Em todas as ações, ocorreu a participação da sociedade na discussão e implementação dessa política pública.

Nessa perspectiva, uma das principais ações foi a proposição de um currículo em ciclos, organizado a partir de eixos temáticos: *Dignidade e Humanismo, Cultura, Diferentes Linguagens, Meio Ambiente, Educar e Cuidar*.

A organização da escola em Ciclos de Aprendizagem, numa perspectiva freireana implica o princípio da autonomia pedagógica, motivando a comunidade escolar a se assumir como uma *comunidade curriculista* efetiva, como construtora de sua própria prática pedagógica, o que requer um trabalho coletivo pelos educadores para problematizar e analisar a realidade, em que a comunidade se insere.

Tal estrutura requer um trabalho pedagógico pela via da interdisciplinaridade e a construção de um programa próprio da escola, pelos seus instituintes, a partir das necessidades da realidade local, identificadas por meio do estudo dessa realidade, com uma intencionalidade política de mudá-la.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Diadema propôs a estruturação do trabalho pedagógico interdisciplinar nas escolas, a partir dos eixos temáticos, desenvolvendo os procedimentos descritos, em seguida.

Cada educador, durante o mês de fevereiro, realizou o diagnóstico do seu agrupamento/referência, ou seja, diagnóstico de aprendizagem, cultural, sócio-

econômico, etc. Para auxiliar na realização do diagnóstico, foi elaborado, pelo coletivo de educadores, um questionário de caracterização da comunidade, que todo educando/família preenchia, na primeira semana de aula.

Os dados foram tabulados de modo a subsidiarem o início da construção do perfil da turma/grupo referência. Os educadores se reuniram coletivamente para, a partir do diagnóstico traçado de acordo com a realidade e as necessidades, selecionarem os conteúdos significativos, ou seja, conteúdos que permitissem a análise e crítica da realidade dos educandos e construíssem os objetivos de aprendizagens para o trimestre⁹², considerando os eixos temáticos curriculares.

A partir da seleção dos conteúdos significativos e dos objetivos de aprendizagem elaborados, foi que a equipe da escola construiu coletivamente o Projeto Político Pedagógico e os Planos de Ensino, que nortearam os Planos de Aula.

De acordo com a proposta da Secretaria Municipal de Educação de Diadema, essa foi a sequência para que, efetivamente, se concretizasse a proposta de implantação dos Ciclos de Aprendizagem, um grande desafio posto para todos, na rede municipal de ensino de Diadema.

Nas palavras dos educadores⁹³:

Os eixos foram bastante discutidos, nas reuniões na Secretaria, houve a discussão com todos os segmentos da escola, havia oficinas para discutir e apresentar a proposta, para que todos se apropriassem. Os eixos vieram junto com a discussão dos ciclos. No começo, tudo foi difícil até de entender os objetivos e os eixos, o objetivo em cada eixo e vice-versa. **A seleção dos conteúdos inicia-se com a caracterização que cada professor faz da sua turma, aqui denominada de avaliação diagnóstica inicial que é realizada durante todo o mês de fevereiro; a partir dela é que o professor inicia a discussão sobre a seleção dos conteúdos e planejamento dos três trimestres e quais objetivos serão pretendidos de acordo com a turma.**

A coordenação procura atender, nas formações, às necessidades dos professores. Do que o professor, naquele momento, necessita para desenvolver o trabalho na prática. Um dos pontos importantes são as avaliações realizadas, que permitem identificar os avanços nas temáticas/habilidades, o que falta trabalhar. Procuramos, portanto, nas formações, atender às necessidades, suprir essas necessidades ou também trazer um formador para aquela temática, uma formação dentro do tema necessário. Por exemplo, iniciamos aqui, no Anita, temos o hábito de otimizar os próprios professores da escola ou da rede municipal de ensino para formação. Chamamos, aqui em Diadema, de Projeto Pratas da Casa, em

⁹² Anexo VII – Objetivos de Aprendizagens construídos para o ano letivo de 2008.

⁹³ Entrevistas concedidas, no período de 07/03/08 a 07/08/08, nas dependências da EMEF Anita Malfatti.

que um professor, que domina um tema, faz oficinas com outros professores, nos horários coletivos. A Secretaria incentiva o Projeto Pratas da Casa. Isso é muito bacana, porque temos na rede professores com um conhecimento riquíssimo, que, muitas vezes, fica ali escondidinho na sua escola. Fizemos isso também com a Profª Adriana de Artes que tem um conhecimento riquíssimo, enfim, procuramos aproveitar todos. A Profª Graça também desenvolveu um projeto, juntamente com o professor de história, chamado história em versos, muito interessante e apresentou, numa reunião pedagógica, como troca de experiências, para os professores. E todos esses trabalhos são enviados para a Secretaria. A Secretaria aprova e vai para o portal da escola; - já estão todos no portal do Anita. É preciso divulgar os trabalhos. (Educador 1). (grifos meus).

Quando ingressei, os professores já haviam discutido bastante a questão dos eixos; levei até um susto, porque pensei assim: será que vou conseguir entender essa discussão direito. Os professores me ajudaram muito, nessa questão. Os eixos são muito interligados entre si e com os conteúdos, que desenvolvemos em sala de aula. Parto do diagnóstico da minha turma, trabalho, gradativamente de acordo com o perfil da sala, para que todos avancem. (Educador 2).

O movimento de reorientação curricular faz parte dos ciclos. Não tem como pensá-los de maneira fragmentada. Os eixos fazem parte da implantação dos ciclos. O conhecimento precisa ser visto em sua totalidade. O eixo está implícito no conteúdo. Quando você trabalha um conteúdo, o eixo está representado ali. (Educador 3).

O currículo foi discutido, na rede municipal, com os grupos das escolas. As escolas se reuniram para a discussão da proposta curricular. Iniciamos a discussão, a partir de uma matriz que a Secretaria apresentou para estudo e, em cima disso, nós acrescentamos sugestões ao documento e iniciamos a discussão do que poderia ser trabalhado, ano a ano, no currículo das escolas. A síntese de toda a discussão foi enviada ao departamento, a matriz curricular foi reelaborada e devolvida, novamente, para outro processo de discussão com os grupos nas escolas. Novamente, a síntese das discussões foi enviada ao departamento e reelaborada para a implantação da proposta curricular, que nós utilizamos, hoje. Em 2008, trabalho com crianças que tem de 7 para 8 anos. A maioria das crianças já estava alfabetizada, no início do ano, o que facilitou bastante o trabalho e a organização do planejamento. O planejamento foi elaborado pelo grupo de professores. Discutimos bastante o que será trabalhado, durante o ano, vamos avaliando e desenvolvendo o trabalho, conforme os avanços. (Educador 4).

No início do ano, o grupo do Anita se reúne, estabelece o conteúdo para cada eixo e o que vai ser trabalhado. É o 3º ano de trabalho com os eixos e para nós está bem claro o trabalho. A Secretaria, em 2006, encaminhou a discussão e os professores construíram os eixos. Cada escola discutiu coletivamente cada eixo. A Secretaria organizou uma reunião com todos os professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil, para que fosse discutido o conteúdo que seria trabalhado, em cada eixo, nos diferentes anos de escolaridade. Foi uma discussão muito intensa, foram dois sábados

dedicados a essa discussão. A síntese das discussões desses dois sábados foi encaminhada para as escolas e os professores nas reuniões aglutinadas, novamente se reuniram para acrescentar, alterar o documento, todos realmente contribuíram e o documento retornou para a Secretaria. A proposta tem o aval de todos os professores, porque foi uma discussão séria, bem pensada e bem trabalhada por todos. Por exemplo, o eixo cultura. Dentro da cultura, como vai ser trabalhado, na educação infantil, no 1º ano, no 2º ano, no 3º ano, no 4º ano, no 5º ano do ciclo I? Os eixos foram bem trabalhados pela Secretaria, os objetivos estão claros para os professores, para realizarmos, em nossa Unidade, o planejamento. Os eixos foram definidos na proposta, estudamos dentro de cada área, por ano do ciclo, o que deve ser trabalhado, durante a realização do planejamento do semestre ficou fácil. Fizemos o planejamento do semestre em duas partes. Fazemos o planejamento anual e trimestre por trimestre, conversamos novamente o que foi trabalhado, quais objetivos conseguimos atingir e replanejamos nas reuniões aglutinadas o trimestre. Os professores já têm o objetivo do trimestre é só subdividir, de acordo com o número de aulas, fica muito fácil. Nas reuniões aglutinadas, também, planejamos o trabalho para a semana, dia por dia. A equipe de educação divide o planejamento em três trimestres, em objetivos e conteúdos que o professor tem que trabalhar, no trimestre. O grupo dos professores se reúne por ano do ciclo, para planejar as aulas da semana. (Educador 5).

Temos dois dias, em que o departamento planeja, antes do início das aulas, para reuniões por polos, com as escolas, para discussão dos eixos. Todos os anos, a Profª Márcia Santos, Secretária Municipal de Educação de Diadema, participa também dessas reuniões. E, normalmente no retorno do recesso no meio do ano, acontece a reunião para rediscussão dos eixos. Acredito que a preocupação do departamento é sempre debater os eixos para que eles não se percam no desenvolvimento do trabalho. Na escola, o trabalho com os eixos é muito interessante, porque o professor faz planejamento, a partir dos eixos. O professor sempre faz o planejamento considerando os eixos. Após a elaboração do planejamento os professores retomam os eixos, tópico por tópico dentro das áreas de conhecimento; por exemplo, em língua portuguesa, como foi contemplado o eixo dignidade e humanismo, como foi contemplado o trabalho com o eixo da cultura; dentro de cada área, todos os eixos serão contemplados, no planejamento. A elaboração do planejamento não acontece, apenas, no início do ano. O planejamento sempre é retomado, nas reuniões aglutinadas para repensarmos o trabalho com os eixos. Quando o professor registra no caderno semanal, tenho um caderno semanal também para registro, ou no diário de ciclo, o professor observa o que foi trabalhado e o que precisa ser retomado e observa se aquela atividade está dentro do planejamento inicial ou não e retoma o trabalho. Sempre avaliamos o trabalho em conjunto com os outros professores da mesma faixa etária, onde um ajuda o outro na avaliação e retomada do trabalho. Avaliar o trabalho e retomar o eixo é sempre o mais difícil. (Educador 6).

O currículo em Ciclos de aprendizagem, numa perspectiva freireana, funda-se nos princípios *de respeito ao educando*, seu ritmo e experiências, e de *construção do conhecimento*.

Nas atividades em aula, o educador investiga, numa relação dialógica, o que os educandos daquele agrupamento conhecem sobre o conteúdo significativo a ser

trabalhado. O educador deve propor atividades curiosas, críticas, desafiadoras, que estimulem perguntas, de modo a aprofundar o conhecimento científico sobre a temática. Após o estudo da temática, o educador deve possibilitar que os educandos apliquem na prática, na realidade concreta, os conhecimentos adquiridos, possibilitando assim a construção de conhecimentos significativos.

O processo ensino-aprendizagem, numa relação dialógica, para a construção do conhecimento, pela via da interdisciplinaridade, se dá na tríade A com B mediados por objeto de conhecimento, ou seja, educador (A), com educandos (B), mediados por objetos de conhecimentos (conteúdos significativos).

Partir do saber de experiência feito do educando, para construir conhecimentos significativos, configurou-se como um desafio para os educadores, em Diadema.

Assim como elaborar o percurso de aprendizagem de cada educando e o registro no Diário de Ciclos foram desafios postos pela Secretaria Municipal de Educação, a construção do conhecimento, pela via da interdisciplinaridade, foi outro desafio enfrentado pelos educadores da Rede.

Nas palavras de Firmino⁹⁴:

Definir o eixo temático é fundamental para que se tenha clareza da questão da interdisciplinaridade; não acredito que essa questão estejaposta na Rede. Quando penso a questão da interdisciplinaridade, penso como as áreas dialogam entre si no processo. Percebo que o trabalho ainda é muito fragmentado, que precisamos caminhar mais nessa questão. Pensar na questão do ciclo é pensar obrigatoriamente em interdisciplinaridade, pois pensar em ciclos é pensar em desenvolver todas as habilidades, que o ser humano é capaz de desenvolver na questão da linguagem, da escrita, do cálculo, da arte, na linguagem corporal, é pensar a criança interdisciplinarmente, ou seja, completa, integral. Agora, na prática como faço isso ainda é um longo caminho a percorrer, ainda não temos muita clareza disso. Isso é um grande desafio para toda a Rede Municipal de Diadema.

Dos educadores entrevistados e observados, todos tinham o objetivo de planejar seu trabalho, visando à construção do conhecimento pela via interdisciplinar, o que também pôde ser confirmado nos depoimentos⁹⁵:

Dentro da sala de aula, sempre acontece a interdisciplinaridade. Por exemplo, vou trabalhar um texto ou uma história, quando percebo não contei

⁹⁴ Ana Maria Maia Firmino foi chefe do departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Diadema, na gestão de 2005 a 2008; entrevista concedida, em 07/03/08, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação.

⁹⁵ Entrevistas concedidas, no período de 07/03/08 a 07/08/08, nas dependências da EMEF Anita Malfatti.

apenas a história, relatei a história com o mundo, de um assunto criamos vários assuntos. A criança de 7 anos precisa ser incentivada a desenvolver a curiosidade e a crítica; no conhecimento prévio, que a criança tem, há lacunas e a interdisciplinaridade é um importante recurso para que a criança desenvolva o pensamento, o senso crítico. Sempre, no dia seguinte, retomo o assunto do dia anterior, para dar continuidade. Procuro trabalhar muito com a interdisciplinaridade, não posso afirmar para você que 100% das minhas aulas são interdisciplinares, mas uma boa parte, sim. Trabalho a interdisciplinaridade, sempre a partir da leitura de um texto e relacionando esse texto ao mundo, ao entorno da criança, a situações do cotidiano que eles vivem, de modo que, assim, possa contribuir para que ampliem o conhecimento sobre a realidade, sobre o mundo. O professor é responsável pela mediação entre o texto e a realidade, para que a criança desenvolva seu conhecimento. (Educador 2).

Tenho como princípio um trabalho interdisciplinar, não consigo trabalhar as áreas do conhecimento fragmentadas, agora é português, agora peguem o caderno específico de matemática, e, assim, por diante. Por exemplo, trabalho um conteúdo a partir da leitura do jornal. A leitura do jornal é uma rotina diária, na minha sala de aula, com os alunos. Então, articulo os conteúdos dessa maneira, parto de uma notícia da realidade social, de uma problematização. Trabalho também muito a leitura com os alunos; por trás da leitura, o que tem? Trabalho muito a crítica da realidade com os alunos, trabalho com as “entrelinhas” do texto, que vai além do escrito, problematizo o assunto do texto com a realidade social. Faço um trabalho de escrita de cartas com meus alunos que é muito interessante; a escrita tem que ter uma função social; os alunos não escrevem para mim, para o professor, os alunos escrevem com um objetivo, direcionado, sempre, a alguém real, nem sempre eles conhecem. Muitas vezes, as cartas são enviadas e não têm retorno; outras vezes, temos retorno às cartas enviadas. Parto sempre de um portador de texto. Vou voltar no exemplo do jornal: por meio de uma única notícia trabalho a escrita, a matemática, a territorialidade, a realidade social, enfim, trabalho a totalidade. (Educador 3).

A questão da interdisciplinaridade tem acontecido, naturalmente, em sala de aula, até por que um mesmo assunto permeia todos os gêneros textuais. Por exemplo, no trabalho com os textos informativos enfoquei o tema dos animais. Como sequência do tema, conversamos sobre as espécies em extinção e sobre a importância da preservação da natureza e, com isso, trabalhamos, os animais do zoológico. Estudamos as principais características dos animais, sua origem, as causas da extinção. A partir da curiosidade e da pesquisa realizada pelos alunos, estudamos também, o desmatamento das florestas, em especial, a Amazônia, a localização da Amazônia. Naturalmente, em aula, um assunto vai remetendo a outro, uma pergunta vai remetendo a outra. **A curiosidade de uma criança pode desencadear uma grande temática de trabalho.** Esse assunto levou a outro tema que era a Identidade, como exercer a cidadania na preservação da natureza e do meio ambiente. Os assuntos interdisciplinares permeiam as discussões das crianças, em sala de aula. (Educador 4).

O trabalho nos agrupamentos, tanto turma, quanto oficina é interdisciplinar. Nos horários das aglutinadas, realizamos o planejamento para a semana de maneira interdisciplinar, articulamos os conteúdos, de maneira

interdisciplinar. Por exemplo, o objetivo do projeto é trabalhar, com os alunos, a cidade de Diadema, por meio de um sarau, elaborando poesias sobre a cidade, e, então, realizamos várias leituras em todas as áreas do conhecimento, o que há em volta da escola, o que chamava a atenção dos alunos no trajeto de casa até a escola, o que chamava a atenção na cidade para cada aluno, quais problemáticas importantes. Os alunos observaram o que havia entorno da escola, no bairro, onde estava localizada a escola, e em outros bairros, onde os alunos moram. Utilizamos as aulas, no laboratório de informática, para os alunos pesquisarem o que havia de informação sobre a cidade, no site da prefeitura, para ajudá-los na pesquisa e na elaboração das poesias. Além disso, trabalhamos com os eixos temáticos. Todos os temas são trabalhados de maneira interdisciplinar, perpassam as áreas do conhecimento e, a partir disso, utilizamos o laboratório de informática para pesquisa com os alunos. Os alunos vão além da nossa informação, pois o objetivo é esse, que eles pesquisem mais sobre determinado tema e assunto. Trabalhamos com um tema, e, a partir deste, trabalhamos subtemas e cada assunto vai “enganchando” com as várias áreas do conhecimento. A criança trabalha o tema de maneira contextualizada, vai percebendo que um conteúdo não está separado do outro, um faz parte do outro. Nessa pesquisa sobre Diadema, os alunos comentavam: “em Diadema há dois cinemas, vários supermercados, centros culturais, etc”. O trabalho com os agrupamentos absorve muito da energia dos professores, porque envolve todas as crianças das três turmas (90 crianças). **O interessante é a forma como este trabalho amplia o conhecimento de cada uma de nós professoras, enquanto professoras, por que nós precisamos pesquisar sobre todos os assuntos, e também, nos aprofundamos em determinados assuntos específicos. Este trabalho instiga no aluno a curiosidade, a pesquisa ensinando-os a pesquisarem qualquer tipo de assunto de seu interesse.** Os alunos começaram a ter um maior engajamento para conhecerem mais, para saberem mais, por isso que os alunos sugam muito do professor. Com isso, os alunos tornaram-se muito críticos. (Educador 5). (grifos meus).

Outro destaque, nos depoimentos, refere-se à tríade ensinar, aprender e pesquisar. Para Freire, ensinar, aprender e pesquisar não se dicotomizam e constituem os dois momentos do ciclo gnosiológico: *o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A do-discernência e a pesquisa indicotomizáveis são práticas requeridas no ciclo epistemológico.* ([1996], 2001, p.31).

Pôde-se constatar no trabalho desenvolvido pelos educadores, em Diadema, que a organização curricular em Ciclos de Aprendizagem tem possibilitado o processo ensino-aprendizagem, pela via do tema gerador, com apreensão do conhecimento já existente e a produção de conhecimento pelos educandos.

4.3 A reorientação curricular e a formação permanente dos educadores: processo indissociável na proposta da organização da escola em Ciclos de Aprendizagem.

O currículo em Ciclos de Aprendizagem é um todo contínuo e tais mudanças passam pela redefinição do compromisso e de atitudes dos educadores por meio de uma formação permanente.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Diadema implantou o Programa de Formação Permanente, realizado em dois formatos. Um tipo de formação ocorria, fora das unidades escolares, com Cursos de Formação, escolhidos por cada educador ou pelo grupo de educadores, de acordo com as suas necessidades.

O outro, dentro de cada escola, com horários coletivos semanais de formação, remunerados e previstos nas jornadas de trabalho dos educadores, denominados de reuniões aglutinadas. As reuniões aglutinadas tinham por objetivo constituírem um espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica do educador, no sentido de transformá-la, possibilitando a troca de experiências entre os educadores, na perspectiva de buscar soluções para os problemas e desafios comuns.

Nas palavras dos educadores⁹⁶, a formação permanente foi um importante espaço de relação entre a teoria e a prática:

A formação da escola se dá, de acordo com a necessidade do momento, dos professores em sala de aula; procuramos textos que contribuam para a prática do professor, com a dificuldade do momento. As formações pela Secretaria são realizadas de várias maneiras. Mensalmente, a ATP participa dos horários coletivos, a Secretaria realiza consulta sobre a temática que os professores precisam, para oferecer cursos de formação. Por exemplo, os professores, tendo em vista a prova Brasil em 2009, solicitaram uma formação sobre os descritores. A Secretaria encaminhou uma pessoa para a escola, a fim de fazer essa formação. E vários cursos foram oferecidos na Secretaria, atendendo à solicitação, dos professores. (Educador 1).

A formação pela Secretaria é oferecida por temática. Estou cursando a formação sobre letramento na Secretaria. Acho a Secretaria de educação da rede municipal muito solidária com os professores, há uma preocupação com o trabalho, em sala de aula, percebo que a Secretaria quer sempre fazer o melhor para a criança, percebo essa preocupação. A escola, o Anita, a gestão e o trabalho coeso com os colegas contribuem, para que os professores permaneçam nessa escola, sem indicar remoção. Particularmente, quero trabalhar até aposentar, nessa escola. Na escola acontece a formação aglutinada, toda quinta-feira, das 17h30 às 19h30, em que a coordenação

⁹⁶ Entrevistas concedidas, no período de 07/03/08 a 07/08/08, nas dependências da EMEF Anita Malfatti.

orienta a formação, passa os informes urgentes, procura subsidiar o nosso trabalho; por exemplo, nesta semana, tivemos a presença de uma psicóloga para trabalhar a questão da sexualidade na infância e a violência sexual em crianças; foi muito boa a formação, orientou mais detalhadamente sobre o assunto. Outra formação interessante foi sobre a mudança da língua portuguesa, sobre o acordo ortográfico, que foi dada pela professora de português da EJA da nossa escola. A formação na aglutinada tem sido muito dinâmica e proveitosa para nosso trabalho. (Educador 2).

Temos um horário coletivo de formação que é orientado pela coordenação da escola, se constituindo num subsídio teórico para o trabalho. No âmbito da secretaria, são oferecidos vários cursos e o professor faz a inscrição, de acordo com seu interesse. Tenho o princípio de que o professor tem que pesquisar e estudar sempre, não pode apenas esperar a oferta de cursos da Secretaria. Claro que a Secretaria tem o dever de oferecer os cursos, subsídios, formação continuada para o professor, mas para mim o professor tem que ser um eterno estudioso e pesquisador, não pode depender apenas da Secretaria. (Educador 3).

A formação é feita, nos horários coletivos, denominados de reuniões aglutinadas, uma vez por semana, toda quinta-feira. Existe um planejamento mensal para as reuniões elaborado pela professora do GIM e pela coordenação da escola. Os professores recebem o planejamento com antecedência, com o assunto a ser trabalhado, em cada reunião aglutinada.

A professora do GIM fornece o material para formação. Nas últimas formações, o enfoque foi o trabalho com as produções de textos e reescrita de textos pelas crianças, porque os professores perceberam, em sala de aula, a dificuldade das crianças em produzir textos. Realizamos a leitura de algumas produções de textos das crianças e discutimos possíveis intervenções de serem realizadas em sala de aula de acordo com a faixa etária da criança. No encontro seguinte, retomamos o assunto para a discussão do que foi possível avançar ou não. (Educador 4).

Na unidade, acontece através das reuniões aglutinadas e, a cada dois meses, temos um sábado trabalhado, em que nos reunimos para cursos de formações oferecidos pela Secretaria, nos quais realizamos discussões sobre diversas temáticas por interesses. Na quinta-feira, temos duas horas, uma hora é para formação e a outra hora é para projetos. O departamento oferece cursos, aí depende da disponibilidade do professor, a maioria dos professores sempre acaba participando desses cursos. E tem a formação que nós fazemos no sábado trabalhado. Ultimamente tem sido muito interessante as formações de sábado e proveitosas. No último sábado, assistimos a uma formação com fonoaudiólogo sobre o trabalho com crianças especiais. Até o início do segundo trimestre, tive um aluno Deficiente Mental, com síndrome de Down. (Educador 5).

Na unidade, acontecem as aglutinadas, todas quintas-feiras, sendo uma quinta-feira para cada objetivo, formação, discussão da prática pela faixa etária das crianças, registro dos diários de ciclos, planejamento semanal de atividades e sempre com a coordenação da escola. Pela Secretaria, sempre que meu horário permite, faço cursos, sempre busco aprender. Este ano, fiz pela Secretaria, os cursos Eco-Viver, pró-letramento em matemática e de informática. (Educador 6).

Observou-se, durante a pesquisa de campo, que na formação permanente, nas reuniões aglutinadas, procurou-se subsidiar o educador na intervenção do trabalho em sala de aula objetivando intervenções assertivas, no processo ensino-aprendizagem.

Os seguintes temas foram recorrentes nos encontros de formação: - socialização da sondagem diagnóstica das turmas; - perfil de saída como ponto de partida para o planejamento de ações frente às demandas apresentadas; - levantamento dos conteúdos significativos e ações frente ao diagnóstico estudado para cada turma; - seleção de conteúdos significativos e seleção dos objetivos de aprendizagem para o trimestre; - planejamento de atividades para os agrupamentos por interesse e por necessidade; - elaboração de pauta para reunião de pais e dos objetos de aprendizagem do trimestre, para entrega aos pais; - a organização do tempo pedagógico, rotina, em sala de aula, e a rotina da escola; - orientações sobre o registro no Diário de Ciclo; - registro do diagnóstico e caracterização da turma, no Diário de Ciclo; - trocas de intervenções e estratégias do trabalho, em sala de aula; - análise dos registros do percurso individual dos educandos; - elaboração da pauta para reunião de pais; - avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido no trimestre.

Os encontros coletivos de formação permanente favoreceram a construção do trabalho coletivo pelos educadores, condição para que a proposta curricular em Ciclos de Aprendizagem se concretizasse na prática.

Nos dizeres dos educadores⁹⁷:

O trabalho coletivo, aqui, é muito fortalecido. Por hábito, os professores já se agrupam, por ano do ciclo; acho que isso seja natural, em qualquer escola. Quando temos um trabalho para desenvolver coletivamente, por todos os anos dos ciclos, utilizamos os espaços de formação para discussão e as reuniões de sábado. É possível propor uma discussão com o grupo todo e se chegar a consensos. (Educador 1).

O coletivo acontece, principalmente, nas reuniões aglutinadas. Sempre, a formação trata de um assunto comum, de acordo com as necessidades dos professores. Por exemplo, sobre um assunto cada um dá sua opinião e o professor, que tem mais experiência no assunto tratado, orienta os outros. As professoras do 1º ano do ciclo estão bem dentro da proposta da Secretaria. Então, sempre um professor procura orientar o outro, tanto nas aglutinadas, como em outros momentos informais, na sala dos professores, nos horários individuais, antes do horário de aula, no término da aula, há sempre um professor disponível para auxiliar na dificuldade. Aqui, somos muitos solidários, não há nenhum estrelismo. O grupo é muito unido para o trabalho, **o aluno é nosso não é meu nem seu apenas, o aluno é do Anita**, é

⁹⁷ Entrevistas concedidas, no período de 07/03/08 a 07/08/08, nas dependências da EMEF Anita Malfatti.

da escola, isso é muito bacana, aqui. Já vivenciei outras escolas da rede, em que o trabalho não é assim, em que há uma competitividade entre os professores e um forte individualismo. Gosto muito de trabalhar aqui, por conta disso; me encontrei nesse grupo. (Educador 2). (grifos meus).

O trabalho coletivo, aqui, é muito bom. **Temos um horário coletivo de estudo, de planejamento, um espaço para troca de experiências; nesse ponto, avançamos muito. Há muita interação no trabalho, um professor auxilia muito o outro.** (Educador 3). (grifos meus).

O trabalho coletivo acontece de maneira muito tranquila, na escola. Temos a professora do Grupo de Intervenção Metodológica (GIM), que atua muito bem, facilita a troca de informações entre o grupo, proporciona discussões sobre o planejamento e troca de atividades pelo grupo.

O trabalho é sempre realizado pelo coletivo. (Educador 4).

Dividimos os espaços, coletivamente, com os alunos. Toda sexta-feira, cantamos o hino e todo professor apresenta uma atividade, o que chamamos de sexta-feira cultural. Cada professor pode apresentar, com sua turma, alguma atividade que desenvolveu, que planejou para a sexta cultural. Outro trabalho coletivo que destaco são as quintas-feiras, nas reuniões aglutinadas de formação, em que são passadas para os professores algumas informações. Registrarmos nos diários, trocamos experiências. Há a hora do projeto, toda quarta-feira, em que os professores se reúnem, por ano do ciclo. (Educador 5).

O trabalho é desenvolvido, o tempo todo, coletivamente. (Educador 6).

Outro espaço de formação extremamente relevante e fundamental para a organização curricular em Ciclos de Aprendizagem foram os Conselhos de Ciclo. Os Conselhos de Ciclos ressignificam os antigos Conselho de Classe. Foram momentos de formação, com periodicidade de um encontro, a cada trimestre, com 4 horas de duração, que visavam garantir a socialização das propostas pedagógicas entre todos os educadores da escola, na perspectiva de potencializar o processo ensino-aprendizagem.

Os Conselhos de Ciclos foram organizados em três momentos: 1- formação: reflexão e discussão de temas significativos, referentes à prática pedagógica e ao processo ensino-aprendizagem; 2- socialização dos trabalhos desenvolvidos pelos educadores; 3- encaminhamentos, questões, desafios, reflexão e proposição de caminhos a serem tomados pelos educadores, no sentido de contemplar as demandas apresentadas.

O 1º Conselho de Ciclo foi realizado, em maio/2008, com a temática da formação: *diagnóstico*, com as seguintes etapas: acolhimento da equipe e trabalho, a partir de um texto significativo sobre a temática; apresentação dos planejamentos dos educadores (agrupamentos, demandas); encaminhamentos.

O 2º Conselho de Ciclo, em agosto de 2008, com a temática: *avaliação da aprendizagem* (formativa e emancipatória), com as seguintes etapas: acolhimento da equipe e trabalho, a partir de um texto significativo sobre a temática; apresentação dos percursos de aprendizagem das crianças (atividades, registros, sucessos e dificuldades); encaminhamentos.

O 3º Conselho de Ciclo, em novembro de 2008, com a temática: *alfabetização e letramento*, com as seguintes etapas: acolhimento da equipe e trabalho, a partir de um texto significativo sobre a temática; apresentação dos percursos de aprendizagem das crianças (atividades, registros, sucessos e dificuldades); encaminhamentos.

Segundo os educadores⁹⁸:

O Conselho de Ciclo deixou de ser apenas aquele momento de troca de informações sobre os conceitos negativos e dificuldades dos alunos, que não atingiram o conceito, para ser um conselho de ciclo formativo, a pedido do próprio departamento. Nos últimos conselhos, o que vem sendo muito discutido é realmente o registro do perfil da turma e do percurso de aprendizagem de cada criança para o alcance dos objetivos propostos para o trimestre. (Educador 4).

A partir desse ano, o Conselho de Ciclo é formativo mesmo. Nos anos anteriores, o professor trazia todas as sondagens dos alunos que não atingiram os objetivos e se conversava amplamente sobre os alunos, que não atingiram os objetivos; o conselho era muito cansativo, improdutivo, um terror. Agora, não se discute mais esse ponto, nesse momento. Em outro momento, no horário coletivo, o professor vai discutir as dificuldades dos alunos e possíveis intervenções e, nos momentos individuais, com a professora do GIM aprofundará essa discussão. A presença da professora do GIM contribui muito, é muito boa. O conselho é formativo, com textos de reflexão sobre a nossa prática, o que precisa mudar, quais avanços são necessários; esse formato é bem melhor. (Educador 5).

A Secretaria Municipal de Educação de Diadema conseguiu instituir um processo de formação permanente, considerando a inconclusão de todo educador, como um ser humano, em processo de permanente busca, com muito respeito ao saber e ao fazer de cada educador.

O programa de formação permanente, nas escolas está inextricavelmente imbricado com o movimento curricular em Ciclos de Aprendizagem, com o objetivo de reorganização da escola, de modo que o direito de todas as crianças ao desenvolvimento e à aprendizagem se concretize.

⁹⁸ Entrevistas concedidas, no período de 07/03/08 a 07/08/08, nas dependências da EMEF Anita Malfatti.

A organização do currículo em ciclos teve por finalidade proporcionar aos educandos muito mais do que a aquisição de um rol de conteúdos pré-estabelecidos, mas um tempo e espaço de aprendizagem, com conteúdos significativos para sua vida, formando sujeitos históricos, autônomos, criativos e críticos, capazes de transformar a realidade, em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: MUDAR É DIFÍCIL, MAS É POSSÍVEL...

A presente pesquisa objetivou analisar a proposta da organização curricular em ciclos de aprendizagem, de acordo com referenciais freireanos, nos sistemas de ensino.

O primeiro momento dessa pesquisa atualizou o estado do conhecimento realizado sobre o tema da Progressão Escolar e Ciclos (1990 a 2002), por meio da análise de dissertações e teses produzidas, no período de 2003 a 2008.

Estudos sobre o estado do conhecimento sobre Progressão Escolar e Ciclos apontaram a necessidade de um maior aprofundamento do estudo quanto às implicações curriculares na implantação dos ciclos, o que motivou a presente pesquisa.

Além disso, evidenciaram que a forma de organização em ciclos apresenta-se em expansão, sobretudo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei nº 9394/96), em cujo artigo 23, se incorpora essa modalidade de organização da Educação Básica.

No entanto, segundo os dados do Censo Escolar do ano de 2006, divulgados pelo INEP, apenas 18% das escolas públicas de Ensino Fundamental adotaram a forma da organização escolar em ciclos.

O conceito de ciclos é um conceito recente, na literatura acadêmica. Foi introduzido, na década de 80, a partir da implantação do Ciclo Básico. O Ciclo Básico eliminou a repetência nas 1^a séries, estabelecendo um *continuum* no processo de ensino e aprendizagem, nos dois primeiros anos de escolaridade.

A experiência pioneira de implantação da flexibilização curricular em ciclos de aprendizagem para todo o Ensino Fundamental, compromissada com a democratização do ensino e com o direito à educação com qualidade para as camadas populares, ocorreu na gestão (1989 a 1992) de Luiza Erundina, sendo Secretário de Educação o professor Paulo Freire.

A proposta curricular em ciclos de aprendizagem fundamentada em pressupostos freireanos expandiu-se para outras redes de ensino, sendo mais frequentemente denominada de ciclos de formação e reestruturada, de acordo com cada contexto, realidade local, numa perspectiva de construção de uma escola pública, popular e democrática.

Cada sistema de ensino, estadual ou municipal, definiu a sua proposta político-pedagógica para a implantação da organização da escola em ciclos, de acordo com sua

realidade, com diferentes caracterizações, concepções, conceitos e intencionalidades, cada qual com sua moldura educacional, não sendo possível haver um único conceito ou maneira de implantar a organização curricular em ciclos.

Dentre a variedade de propostas e referenciais existentes, sobretudo com a expansão dessa organização, a partir da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Básicas da Educação Nacional, foi escolhida a proposta da flexibilização curricular em ciclos de aprendizagem fundamentada no referencial de Paulo Freire, para o aprofundamento teórico desta pesquisa.

A organização curricular em ciclos de aprendizagem, numa perspectiva crítico-emancipatório freireana, funda-se nos princípios de participação e autonomia no processo ensino-aprendizagem e em três dimensões que são indissociáveis: a dimensão psicológica da teoria de desenvolvimento humano associada ao paradigma curricular crítico, a dimensão ético-estética, na pedagogia crítico-emancipatória e a dimensão político-pedagógica na epistemologia freireana.

Nessa perspectiva, a estrutura curricular em ciclos no paradigma crítico – emancipatório freireano propõe um *quefazer* crítico-reflexivo para o cotidiano da escola, num processo de construção coletiva na elaboração, nas decisões e ações sobre a proposta curricular da escola, entendendo a escola como uma *comunidade curriculista*.

Articula teoria-prática por meio da ação-reflexão-ação sobre as práticas e experiências curriculares, objetivando uma análise crítica do currículo, para localizar pontos vulneráveis, que precisam de modificações e, a partir da fundamentação teórica crítica, rever práticas para superá-las.

A organização da escola em ciclos pressupõe o respeito ao aluno, ao ritmo de desenvolvimento humano, ou seja, cognitivo, social e afetivo. Para Freire, *educar é substantivamente formar*, formar o ser humano, um sujeito histórico-social, consciente da sua realidade, capaz de valorar, escolher, refletir, ler o mundo, criticar, mudar.

O objetivo dessa organização é assegurar ao educando o desenvolvimento de sua autonomia, a continuidade e a articulação do processo ensino-aprendizagem, respeitando seu ritmo, o seu saber de experiência feito, suas experiências, o conhecimento que o educando traz, sua história de vida.

O regime em ciclos implica uma nova forma de trabalho do professor, com articulação coletiva, adequando os conteúdos, a metodologia e uma nova concepção de ensino-aprendizagem, vinculando a aprendizagem de cada educando, a partir de um

conhecimento significativo. Implica também um constante estudo e planejamento com muita rigorosidade metódica.

A proposta dos ciclos de aprendizagem busca ressignificar o processo de construção do conhecimento pelo educando, a partir do paradigma epistemológico crítico-emancipatório, que articula as características sócio-culturais, considerando a realidade de cada escola e dos educandos com a dimensão do processo ensino-aprendizagem.

Na visão de Freire, ensinar inexiste sem aprender, não há docência sem discência e vice-versa. Assim, ensinar é uma relação de A com B, entre dois sujeitos cognoscíveis, numa relação dialógica, mediatizados pelo mundo, por objetos de conhecimentos cognoscíveis.

A flexibilização curricular em ciclos requer a reorganização dos tempos e espaços de ensino-aprendizagem, a ressignificação do processo de avaliação da aprendizagem e o movimento de orientação curricular, associado a um processo de formação permanente dos educadores, em toda a rede de ensino.

Por fim, a flexibilização curricular em ciclos exige uma mudança radical na estrutura organizacional do Ensino Fundamental, na proposta de gestão da política pública num sistema de ensino.

Nesse processo, a democratização do ensino não se faz no gabinete do Secretário, autoritariamente por decreto, imposta de cima para baixo, nos dizeres de Freire, *não se muda a cara da escola da terça para quarta-feira*, mas sim, de maneira dialogada, com todos os participantes, gradativa e processualmente.

O segundo momento dessa pesquisa apresentou um estudo de caso ilustrativo, no Município de Diadema, para elucidar empiricamente a proposta curricular em ciclos de aprendizagem, numa perspectiva crítico-emancipatória, fundamentada em Paulo Freire.

O Município de Diadema foi o referenciado para o desenvolvimento do caso ilustrativo desse trabalho, por declarar nos documentos oficiais da Secretaria e relatos a intencionalidade político-pedagógica de construir uma escola pública, popular, democrática, a partir dos pressupostos de Paulo Freire.

Na Rede Municipal de Ensino de Diadema, a implantação da organização curricular em ciclos de aprendizagem favoreceu o sucesso escolar das crianças das camadas populares na escola pública, uma vez que possibilitou a democratização do ensino e um outro jeito de se fazer escola, uma mudança *na gramática da escola*.

Tal proposta objetivou a construção de uma escola pública popular, democrática, com qualidade, pautando-se em dois princípios fundamentados em pressupostos freireanos, que nortearam o conjunto das ações: participação e autonomia. A administração visou ao atendimento de três grandes objetivos: *democratização do acesso e da permanência das crianças das camadas populares, democratização da gestão e qualidade social da educação.*

A Secretaria Municipal de Educação desencadeou um processo de reconstrução curricular, com a efetiva participação de todos os educadores da rede e comunidade, reavaliando as propostas curriculares anteriores, no coletivo, e viabilizando, em toda a rede municipal, a discussão, em plenárias regionais e em plenárias locais, nas escolas, sobre a prática pedagógica.

Com isso, foi desenvolvida uma proposta político-pedagógica, um Movimento de Reorientação Curricular, a partir de sete eixos temáticos, considerando as demandas historicamente acumuladas e as demandas contemporâneas emergentes: dignidade e humanismo; cultura; democratização da gestão; formação de formadores; as diferentes linguagens; meio ambiente e educar e cuidar.

Os eixos tiveram, por função, articular, interdisciplinarmente, o conhecimento significativo trabalhado na escola. Os eixos serviram para tematizar as diferentes áreas do conhecimento e para orientar os educadores na escolha e priorização dos conteúdos, de acordo com a realidade conhecida e problematizada.

O currículo organizado, a partir dos eixos temáticos, estava imbricado com a compreensão de um conhecimento significativo, enquanto saber dinâmico e histórico, numa dimensão de totalidade, numa relação dialética entre objetividade e subjetividade. Implicava a opção por uma prática pedagógica que rompesse com a fragmentação e a linearidade do currículo, a partir de uma prática criativa, curiosa, inventiva, que favorecesse a autonomia dos educandos.

Os eixos temáticos se complementavam e com eles se buscou garantir, ao longo do processo ensino-aprendizagem, a construção da identidade, o respeito à diversidade cultural, práticas solidárias, autonomia, criatividade e compromisso social.

Na escola pesquisada, a proposta da organização da escola em ciclos de aprendizagem se efetivou, porque proporcionou estratégias diversificadas para o cotidiano da escola: a organização de agrupamentos, da aula e rotina pedagógica diferenciadas; constituiu o percurso formativo do aluno, o registro nos diários de ciclo; ressignificou o processo de avaliação da aprendizagem; ressignificou a relação

família/escola, por meio de reuniões formativas de pais; buscou a construção do conhecimento pela via da interdisciplinaridade; fortaleceu o trabalho coletivo por meio da formação permanente de educadores; instituiu horários coletivos semanais remunerados e constituiu o Conselho de Ciclo.

Pode-se evidenciar, na escola pesquisada, um rigoroso processo de ensino-aprendizagem, inclusive demonstrado pelos resultados do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, quando em 2009, a escola atingiu a meta projetada para o ano de 2013.

A pesquisa demonstra que, além dos avanços qualitativos que garantem a qualidade social da educação, evidenciados nesse caso em estudo, não se faz necessário um currículo imposto pelas Secretarias, prescrito autoritariamente por ato oficial, para que se consiga avançar, também, nos resultados quantitativos e numéricos na avaliação externa.

Para que uma proposta de flexibilização curricular em ciclos de aprendizagem, numa perspectiva freireana, se efetive num sistema de ensino e no cotidiano da escola, algumas condições devem ser garantidas:

- Reforma estrutural do sistema de ensino, compreendida no âmbito de uma proposta de gestão pública, popular e democrática comprometida com o direito à educação.
- Estudo aprofundado pelos gestores da Secretaria e educadores sobre as propostas já implantadas, seus aspectos facilitadores e obstaculizadores, para a criação da proposta local. A proposta curricular em ciclos precisa ser reinventada, de acordo com a realidade local, e construída pelos sujeitos históricos no processo.
- Estudo aprofundado pelos gestores da Secretaria e educadores sobre as características econômicas, ambientais, sócio-culturais da cidade, da comunidade local e da comunidade escolar.
- Implantação da proposta de forma processual, gradativamente, sendo, antes estruturada em sua base, consentida e dialogada com todos os participantes do processo.
- Movimento de flexibilização curricular, com a efetiva participação de todos os educadores e comunidade, viabilizando em toda a rede a discussão, em plenárias regionais e em plenárias locais, nas escolas,

sobre a proposta a ser implantada, de modo a se instituir uma *comunidade curriculista*.

- Movimento de flexibilização curricular associado a um processo de formação permanente para os educadores, no âmbito da escola, com horários coletivos remunerados e integrados à jornada de trabalho, e no âmbito da Secretaria, com temáticas escolhidas pelos educadores e de acordo com suas reais necessidades, para melhoria da prática pedagógica.
- Trabalho de formação permanente com os educadores juntamente com uma assessoria externa da Universidade.
- A construção de eixos temáticos para o trabalho com o currículo significativo, pela via da interdisciplinaridade.
- Processo de construção do conhecimento que articule as características sócio-culturais, considerando a realidade de cada escola e dos educandos com a dimensão do processo ensino-aprendizagem.
- Reorganização dos tempos e espaços escolares, com estratégias diversificadas para o agrupamento dos educandos, para a rotina pedagógica da escola e da sala de aula e para a aula.
- Criação de instrumentos de registros do percurso de aprendizagem dos educandos.
- Ressignificação do processo de avaliação da aprendizagem, numa perspectiva formativa e emancipatória.
- Ressignificação da relação da escola com a família e comunidade.
- Reuniões formativas com a família e comunidade.
- Acompanhamento, avaliação e aperfeiçoamento constante da proposta de flexibilização curricular.

Pode-se concluir que a Rede Municipal de Diadema implantou a organização curricular em ciclos de aprendizagem numa perspectiva freireana com muita seriedade e compromisso com o processo ensino-aprendizagem e com o direito a uma educação com qualidade social para todas as crianças.

A proposta da organização curricular em ciclos de aprendizagem implantada na Rede Municipal de Diadema ilustra a teoria freireana, evidencia uma possibilidade de fazer uma escola de outro jeito, numa perspectiva crítico-emancipatória.

Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, ressalta que:

É uma lástima que não tenha ainda uma emissora de TV que se dedicasse a mostrar experiências como a de Belo Horizonte, a de Uberaba, a de Porto Alegre, a do Recife e de tantas outras espalhadas pelo Brasil. Que se propusesse revelar práticas criadoras de gente que se arrisca, vivida em escolas privadas ou públicas. Programa que poderia chamar-se mudar é difícil mas é possível. No fundo um dos saberes fundamentais à prática educativa. (p.50).

A Rede Municipal de Diadema se agrega a outras experiências significativas, como a de Belo Horizonte, a de Porto Alegre, pois se arriscou, assumindo a ousadia de flexibilizar o currículo por meio dos ciclos de aprendizagem, reinventando assim Paulo Freire.

Nessa perspectiva, espera-se que outras redes de ensino, estaduais ou municipais, se arrisquem num outro jeito de fazer escola, uma *nova gramática* para a escola, como proposto por Paulo Freire. Ainda, são poucas experiências que ousam nesse sentido.

Espera-se também que as pesquisas desenvolvidas, no âmbito da Cátedra Paulo Freire, se ocupem desse foco de organização curricular em outros municípios, no sentido de poder ampliar pesquisas sobre a temática.

Evidencia-se a necessidade de atualização periódica do Estado do Conhecimento sobre a temática da progressão escolar e ciclos, uma vez que os estudos encomendados pelo INEP/MEC compreendem apenas o período de 1990 a 2002.

Evidencia-se também a necessidade de construção do Estado do Conhecimento sobre a produção acadêmica referenciada em Paulo Freire, para se identificar as possibilidades de trabalho concretizadas nessa perspectiva.

É necessário, também, aprofundar os estudos sobre a formação inicial dos educadores, pesquisas que analisem os cursos de Pedagogia e Licenciaturas, investigando qual formação é oferecida, nesses cursos, frente à nova organização curricular em ciclos.

A flexibilização curricular em ciclos de aprendizagem é uma proposta que precisa permanecer, por tempo indeterminado, na organização escolar, até que efetivamente se supere o quadro de fracasso escolar e a exclusão social existente na escola pública.

É uma proposta que precisa fincar raízes nos sistemas de ensino, estaduais e/ou municipais, como prática valiosa de estrutura curricular, no bojo de uma pedagogia

crítico-emancipatória freireana, para a qual se requer, sempre, acompanhamento e avaliação, visando ao seu aperfeiçoamento.

É uma proposta factível e mais esse estudo, na Rede Municipal de Ensino de Diadema, vem asseverar, no tocante à estrutura curricular em ciclos, que *mudar é difícil, mas é possível*.

BIBLIOGRAFIA.

1- Artigos e livros

ALMEIDA JUNIOR, A. F. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.XXVII, n.65,p.3-15.jan./mar.1957.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 8^aed. Campinas: Papirus, 1995.

APPLE, Michael; BEANE, James (Orgs.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. 4^a ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____ Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p.142-162, set/dez.1999.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n º 108 p.27 – 46 1999.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá e SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre os ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v.30, n º 1, p.31-50, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Repensando a pesquisa participante**. 4^a reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2010.

BORGES, Isabel Cristina Nache. **Curriculum democrático**: resistências e possibilidades. São Paulo. Editora Articulação Universidade/escola, 2000.

CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Maria Helena Vieira. **Consulta sobre qualidade da Educação Infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 11^aed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____ Convite à Filosofia. 13^a ed. São Paulo: Ática, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 5^aed. São Paulo: Cortez, 2001.

DELORS, Jacques (org.) **A educação para o século XXI**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DENZIN K. Norman; LINCOLN Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz – Porto Alegre: Artmed, 2006.

DRAGHICHEVICH, Perla. Da vocação industrial e ausência de políticas sociais: os movimentos populares pela moradia. In: IOKOI, Zilda M.G. (Org). **Diadema nasceu no Grande ABC: História retrospectiva da Cidade Vermelha**. São Paulo: Editora FAPESP, 2001.

DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA Filho, João Cardoso. **Ciclo Básico em São Paulo**: memórias da educação nos anos 1980. São Paulo: Xamã, 2003.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. 3^a ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2007.

DUSSEL, Enrique. Tradução de Rodrigo Rodrigues. **20 Teses de Política**. 1^a ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

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

FREIRE, Paulo (1968). **Pedagogia do Oprimido**. 38^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo (1992). **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. (1996). **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. (1991). **A Educação na Cidade**. 5^aed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (1967). **Educação como prática da liberdade**. 25^aed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. (1968) **Ação cultural para a liberdade** e outros escritos. 9^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. (1977) **Extensão ou comunicação?** 13^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. (1986) **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 10^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo (1979) **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3^a ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos/Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. (1993) **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. 16^a ed. São Paulo: Olho d'água, 2006.

_____. (1997) **Política e educação**: ensaios. 8^a Ed. São Paulo. Villa das Letras, 2007.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

_____. (1989) **Que Fazer**: Teoria e Prática em Educação Popular. 7^aed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

FETZNER, A. (org.) **Ciclos em revista**: implicações curriculares de uma escola não seriada. V.2. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

_____. **Ciclos em revista**: a aprendizagem em diálogo com as diferenças. V.3. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

_____. **Ciclos em revista**: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. V.4. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

FETZNER, A. (org.). **Ciclos em revista**: gestão em ciclos. V.5. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

FONSECA, Silmara C. Diadema e o Grande ABC: expansão industrial na economia de São Paulo. In: IOKOI, Zilda M.G. (Org). **Diadema nasceu no Grande ABC**: História retrospectiva da Cidade Vermelha. São Paulo: Editora FAPESP, 2001.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 2^aed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Inovação Educacional: a saga de sua definição. In: GARCIA, Walter E. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 3^aed. Campinas: Autores Associados, 1995.

GROSSI, Esther Pillar. **Como areia no alicerce**: ciclos escolares. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento:** educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMAN, Jussara. **Pontos & contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. 7^a ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____ **Avaliação Mediadora:** Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 19 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IOKOI, Zilda M.G. (Org). **Diadema nasceu no Grande ABC:** História retrospectiva da Cidade Vermelha. São Paulo: Editora FAPESP, 2001.

KLEIN, José A. **O sentido da história:** em busca do poder popular. <<http://WWW.imes.edu.br/revistasacademicas/caderno/caderno9.pdf>>. Acesso em: 20 de jun.2006.

KNOBLAUCH, Adriane. **Ciclos de Aprendizagem e avaliação dos alunos:** o que a prática escolar nos revela. Araraquara: JM Editora, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7^aed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

_____ (org.) **Ciclos em revista.** A construção de uma outra escola possível. V.1. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

LIMA, Elvira de Souza. **Ciclos de Formação:** uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Editora Sobradinho, 2002.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____ **Organização escolar e democracia radical:** Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

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

MEDEL, Cássia R. M. de Assis. **Projeto político pedagógico:** construção e implementação na escola. Campinas: Autores Associados, 2009.

MERANI, Alberto. **Psicologia e Educação:** as ideias pedagógicas de Henri Wallon. Pedagogia, 1977.

MOLL, Jaqueline (org). **Ciclos na escola, tempos na vida:** criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALMA FILHO, J.C. **Política Educacional Brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990 - 2000)**: avanços e retrocessos. Série Políticas Públicas. São Paulo: Cte Editora, 2005.

_____, J.C. Reorganização do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino Paulista, Política e Ideologia: Memórias. In: DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA Filho, João Cardoso. **Ciclo Básico em São Paulo**: memórias da educação nos anos 1980. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. (orgs) **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____**Os Ciclos de Aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

PLACCO, Vera M.N.de Souza (org). **Psicologia e Educação**: revendo contribuições. São Paulo: EDUC, 2000

SACRISTAN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6^aed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____**A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire**. In: APPLE, Apple; NÓVOA Nóvoa (org.) **Paulo Freire: política e pedagogia**. Lisboa: Porto Editora, 1998.

_____**Definição de currículo**. In: STRECK, Danilo e outros (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

_____**Paulo Freire e a formação de educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade Escola, 2000.

SAUL, Ana Maria. **Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo**. São Paulo: Editora Articulação Universidade Escola, 2005.

SOUSA, Sandra Maria Zákia. **Possíveis Impactos das políticas de avaliação no currículo escolar**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 175-190, julho/ 2003

SOUSA, Sandra Maria Zákia; BARRETO, E. S. de Sá. **Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990 -2002) – Relatório Final**. São Paulo: USP (MEC/ INEP/ COMPED/PNUD), 2004.

STRECK, Danilo et. al.(org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

_____ e outros (org.) **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____ **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____ **O desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria e Método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004

WALLON, Henri. **A criança turbulenta**: estudos sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Trad. Gentil Avelino Titton. Petrópolis: RJ: Vozes,2007.

_____ **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Trad. Gentil Avelino Titton. Petrópolis: RJ: Vozes,2008.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner. Petrópolis: RJ: Vozes, 2007.

WEREBE, M. José; NADEL, Jaqueline B. (Org.) **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

2-Teses e Dissertações

ABENSUR, Patrícia Lima Dubeux. **A construção curricular na perspectiva freireana: um estudo de caso na Escola Municipal Santa Rita, na cidade de Diadema-SP**, 2009, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

AGUIAR, Denise Regina da C. **Uma escola em ciclos:** a obra em construção. 2005, 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo,

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **A escola em (como) questão:** um estudo sobre a implementação do Ensino Fundamental em ciclos, no município de São Paulo em 1992. 2002, 371f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Ciclos ou séries?:** a democratização do ensino em questão. 2007, 252f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo,

AMARAL, Maria Clara Ede. **Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descriptivos de avaliação.** 2006, 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas,

ARCAS, Paulo H. **Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada:** o que dizem os alunos. 2003, 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, USP. São Paulo.

ASSIS, Elio. **O projeto de recuperação de ciclo I no contexto da progressão continuada: um estudo sobre a perspectiva dos professores.** 2006, 123f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BERTAGNA, R.H. **Progressão Continuada: limites e possibilidades.** 2007, 339f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas,

BORGES, Isabel Cristina Nache. **Políticas de currículo em conflito: uma análise da estrutura curricular em ciclos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1997)**, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo: PUC. Texto mimeografado

CAMARGO, Rubens Barbosa. **Gestão democrática e nova qualidade do ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992).** 1997, 368f. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARCERERI, Flamínia. **A escola organizada em ciclos e a formação de professores:** uma reflexão. 2003, 81f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

CARRARA, Mauricio. **A criação de um ambiente virtual.** O registro da pesquisa na Cátedra Paulo Freire da PUC-SP. 2007, 101f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CELISTRE, Sinara S. **Os ciclos de formação no ensino público cearense:** histórias de quem entrou nesse ciclo. 2002, 106f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

COSTA, Adriana. **Escola sem Fronteiras:** discutindo o processo de participação docente. 2004, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DANTAS, Suzyneide Soares. **A prática de leitura em turmas de alfabetização do ciclo básico.** 2001, 89f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa,

DAVID, Leila Nivea Bruzzi Kling. **A experiência do sistema de ciclos na rede municipal de educação de Niterói/RJ:** da proposta oficial às práticas concretas. 2003, 262f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

DÉR, Carolina Simões. **Ciclos e progressão continuada:** a representação social de professores – 2005, 76f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.,

DIAS, Vagno Emygdio Machado. **A Organização Escolar em Ciclos:** Um estudo sobre a Progressão Continuada no Estado de São Paulo. 2004, 148f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

DINIZ, Helenice Camargos Viana. **Pré-escola e séries iniciais do 1º grau:** a questão da transição. 2009, 143f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DORNELLAS, Vaneide Correa. **Avaliação no contexto do regime de ciclos em Minas Gerais nos anos de 1990:** políticas, saberes e práticas. 2003, 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Alfabetização na Rede Pública de São Paulo:** a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico. 1995. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. Texto mimeografado

FANTINI, Elenir Aparecida. **Referenciais Freireanos para o ensino da leitura:** um estudo de caso no Município de Diadema – São Paulo. 2009, 94f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FARDIN, Vinicius Luciano. **Tecendo análises sobre o trabalho docente nos Ciclos de Formação da Escola Plural.** 2003, 188f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

FARIAS, Andréa Rangel. **Culturas e Ciclos Escolares.** 2002, 81f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **A escolaridade em ciclos:** práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI. 2003, 362f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro,

FETZNER, Andréa Rosana. **Falas docentes sobre a não aprendizagem escolar nos ciclos.** 2007, 166f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

FONSECA, Maria de Fátima. **A Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva Freireana:** revisitando a experiência desenvolvida no município de Diadema – São Paulo. 2009, 98f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GABARDO, Roberly R. **O ensinar para compreender:** uma proposta didática para repensar o processo de aprendizagem no ciclo I da rede municipal de ensino de Curitiba. 2007, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

GIOVEDI, Valter Martins. **A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire.** 2009, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GOMES, Suzana dos Santos Gomes. **Tessituras docentes e avaliação formativa.** 2003, 213f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

GUIRARDI, Maria Marcia Mariani. **O Sistema de Progressão Avaliada em Santos na voz dos professores.** 2005, 268f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HOÇA, Liliamar. **A escola organizada em ciclos: tempo/espaço e aprendizagem.** 2007, 137f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

KANEKO, Sidineia Muniz. **Ciclos e Sucesso Escolar:** Questões teóricas e práticas. 2008, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.

LAU, Rachel Gomes. **Alfabetização, Letramento nos Ciclos:** que interfaces são essas? 2007, 153f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

LEITE, Fernanda Guarany Mendonça. **Comunicação pedagógica e repercussões no fenômeno do fracasso escolar discente:** um estudo de caso em escola pública organizada por ciclos de aprendizagem. 2004, 181f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

LIMA, Tatiana A. de S. da C. **A produção de sucesso e fracasso escolar por meio das fichas de avaliação:** uma investigação junto aos Ciclos de Desenvolvimento Humano em Goiânia. 2005, 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MAINARDES, Jefferson. **Ciclo Básico de Alfabetização:** da Intenção à Realidade (Avaliação do CBA no Município de Ponta Grossa – PR). 1995, 239f. Dissertação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

MONIZ, Maria Isabel D'Andrade de Sousa. **Ciclos e Avaliação:** repercussões da reforma do ensino da rede estadual de São Paulo (1996-2003) na sala de aula. 2005, 194f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MURTA, Saionara Lúcia Fonseca. **A leitura na escola: o avesso da avaliação externa.** 2004, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

OLIVEIRA, Ivanilda Dantas. **Da política oficial ao cotidiano escolar.** 2005, 119f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa,

OLIVEIRA, Solange Alves. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos.** 2004, 287f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

OLIVEIRA, Solange de Lima. **Formação para a participação:** perspectivas freireanas para a educação infantil no Município de Diadema, São Paulo. 2009, 126f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PAULINO, Simone Fabrini. **A prática da participação na política educacional do Município de Diadema-São Paulo:** a influência dos referenciais freireanos. 2009, 149f.

Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,

PISTOIA, Lenise Hens Caçula. **(Des) Vantagens e Aprendizagem:** Um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2001, 195f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Porto Alegre.

POLI, Solange Maria Alves. **Freire e Vigotski:** o diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. 2007, 203f. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo.

POLICHE, Alessandra Hauk. **A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem.** 2006, 60f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

REDUA, Marcia Marin. **A organização do ensino em ciclos e as práticas escolares:** investigação em uma escola da Rede Municipal de São Paulo. 2003, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,

SANTIAGO, Silvany Bastos. **A avaliação nos ciclos de formação:** das intenções à prática. Estudo de caso em uma escola pública em Fortaleza. 2003, 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SANTOS, Silvia Oliveira de Souza Monteiro. **Sistema de ciclos e a construção de novos saberes docentes: estratégias de professores da Rede Municipal de São Gonçalo-RJ.** 2007, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

SANTOS, Tânia Regina Lobato. **Analizando a Escola Cabana em espaço e tempo reais.** 2003, 269f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica:** das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 485f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SILVA, Sheila Roberti Pereira. **Avaliação da aprendizagem no contexto da organização do ensino por ciclos com progressão continuada:** um estudo a respeito das representações de professoras do ciclo I do ensino fundamental de uma escola municipal. 2005. 221f. Tese. Faculdade da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo,

STEINVASCHER, Andréa. **A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo:** um caminho para a democratização do ensino? 2003.243f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, USP. São Paulo.

VALADARES, Florence Rodrigues. **O projeto escola para o século XXI**: a proposta pedagógica da rede municipal de Goiânia. 2002, 175f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade federal de Uberlândia, Uberlândia.

VIEIRA, Sonia Regina. **Formação Permanente de educadores na perspectiva freireana**: um olhar sobre a experiência de Diadema –SP – 2009, 114f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TETU, Viviane. **Concepções de alunos sobre a avaliação de sua aprendizagem escolar**. 2001,89f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

3-Fontes Documentais.

BRASIL. Lei Federal n º 9394/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL. Lei Federal nº 10.172/01, **Plano Nacional de Educação**, 09/01/01.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/98** – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasilia: MEC/SEF, 1998.

DIADEMA, Secretaria Municipal de Educação de Diadema. **Caderno Introdutório**. O Movimento de Reorientação Curricular em Diadema, 2007.

DIADEMA, Secretaria Municipal de Educação de Diadema. **Áreas do Conhecimento**. Proposta Curricular, 2007.

DIADEMA, Secretaria Municipal de Educação de Diadema. **Ensino Fundamental**. Propostas Curriculares e Diretrizes Político-Pedagógica, 2007.

DIADEMA, Secretaria Municipal de Educação de Diadema. **Programa Diversidade na Escola**. Escola de todas as cores, 2007.

DIADEMA, Secretaria Municipal de Educação de Diadema. **Educação Infantil**. Propostas Curriculares e Diretrizes Político-Pedagógica, 2007.

DIADEMA, Secretaria Municipal de Educação de Diadema. Caderno Diadema faz Escola. Proposta Curricular em Ação. Seminário Estendido. Diadema: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

DIADEMA. Secretaria Municipal de Educação de Diadema. Congresso Popular de Educação – Educação para todos. Diadema: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura de Diadema, 2006.

DIADEMA, Secretaria Municipal de Educação de Diadema. Plano Municipal de Educação do Município de Diadema. Secretaria Municipal de Educação de Diadema, 1998.

DIADEMA, Secretaria Municipal de Educação de Diadema. Pré-Congresso de Educação de Diadema. Carta dos Pré-Congressos de Educação do Município de Diadema. In: Congresso popular de educação para todos. Diadema: SECEL, 2006.2f.mimeo.

DIADEMA. Projeto Político Pedagógico, 2008. Diadema. Escola Municipal Anita Catarina Malfatti, 2008, 147f.

SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE N º 09/07**, 1997.

SÃO PAULO, Conselho Municipal de Educação, **Indicação CME n º 04/97**, 1997.

SÃO PAULO, Conselho Municipal de Educação, **Portaria n º 1971/98**, 1998.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Regimento Comum das Escolas Municipais**, 1992.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Regimento em ação**. Caderno 2 – CO – DOT – GB/Sa.005/92, 1992^a.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1992b. **Regimento em ação**. Caderno n º 03 – CO-DOT-GB/Sa.006/92

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Regimento em ação**. Caderno n º 04 – CO – DOT-GB/Sa. 008/92, 1992c.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Regimento em ação**. Caderno n º 05 – CO – DOT-GB/Sa. 010/92, 1992 d.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Regimento em ação**. Caderno n º 06 – CO – DOT – GB/ Sa. 011/92, 1992e.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Construindo a Educação Pública Popular: caderno 22 meses**, PMSP/SME, 1990.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Construindo a Educação Pública Popular: ano 2**, PMSP/SME, 1990.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Construindo a Educação Pública Popular: ano 3**, PMSP/SME, 1991.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Construindo a Educação Pública Popular: ano 4**, PMSP/SME, 1992.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **O Movimento de Reorientação Curricular**, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento 1, 1989.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **O Movimento de Reorientação Curricular**, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento 2, 1990.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Movimento de Reorientação Curricular**. Problematização da Escola: A visão dos educandos. Caderno n° 03, 1991.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Movimento de Reorientação Curricular**. Problematização da Escola: A visão dos educadores, educandos e pais. Caderno n° 04, 1992.

ANEXO I

Roteiro para entrevista com a Chefe do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Diadema.

1. Como acontece a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental?
2. A implantação do Ensino Fundamental de nove anos ocorreu? Se sim, a partir de quando? Com base em qual fundamentação legal e teórica?
3. Quando ocorreu e como se desenvolveu o processo de implantação da organização dos ciclos na rede municipal? Realizaram-se discussões com todos os segmentos da comunidade escolar? (equipe técnica, professores, famílias dos alunos e alunos).
4. Qual concepção de ciclos, proposta educacional e plano de ação para a implantação? Há elaboração do regimento comum das escolas municipais? Como os ciclos são materializados na prática das escolas?
5. Qual a relação da proposta da organização da escola em ciclos com o pensamento de Paulo Freire?
6. Qual a proposta de formação de educadores da SME?
7. Como é o projeto, quais ações são desencadeadas pela SME para a articulação das áreas de conhecimento? Há um projeto curricular interdisciplinar?
8. A SME indicou a EMEF Anita Malfatti para a realização da minha pesquisa. Por que essa escola? Qual o diferencial? É uma escola que tem condições de melhor implantação da proposta dos ciclos?

ANEXO II

Roteiro para entrevista com a Assistente Técnica Pedagógica (ATP) da Secretaria Municipal de Educação.

1. Por que você escolheu a docência? Quantos anos tem de profissão? Onde exerceu? Quanto tempo trabalha na educação?
2. Como se desenvolve o processo de implantação da organização dos ciclos, nessa escola? Quais são as facilidades e dificuldades na implantação dos ciclos? Quais ações são desenvolvidas?
3. Para a implantação dos ciclos, como a SME realiza a discussão com os professores?
4. Como aconteceu a discussão da implantação dos ciclos com os pais?
5. Com a implantação dos ciclos como acontece o movimento de reorientação curricular? (eixos: dignidade e humanismo, cultura, diferentes linguagens, meio ambiente, educar e cuidar.)
6. Como você articula a elaboração do planejamento com a proposta dos eixos curriculares?
7. Como você articula o planejamento com o trabalho desenvolvido em sala de aula?
8. Como é organizado o agrupamento/oficina?
9. Há um trabalho interdisciplinar na escola? Como é feito isso aqui?
10. A escola realiza reuniões de pais? Qual a dinâmica?

11. Como se organiza a utilização dos diferentes espaços na escola? – Sala de Leitura, Laboratório de Informática, pequena quadra e ateliê?
12. Como se articula o trabalho coletivo, na escola?
13. Como acontece a formação dos professores na escola e pela SME?
14. Como acontece o trabalho de acompanhamento à inclusão pelo Centro de Apoio à Inclusão (CAIS)?
15. Como você avalia o aluno?
16. Como é feito o Diário de Ciclo?
17. Você conhece o pensamento e a pedagogia de Paulo Freire? Qual a relação da proposta da organização da escola em ciclos, da construção do currículo na prática da Unidade e, na sua prática em sala de aula, com o pensamento de Paulo Freire?
18. A SME indicou a EMEF Anita Malfatti para a realização da minha pesquisa em relação ao trabalho com os ciclos. Porque você acha que isso aconteceu?
19. O que você acrescentaria em sua fala como contribuição para esta pesquisa?

ANEXO III

Roteiro para entrevista com educadores

1. Por que você escolheu a docência? Quantos anos têm de profissão? Onde exerceu? Quanto tempo trabalha na EMEF Anita Malfatti?
2. Como se desenvolve o processo de implantação da organização dos ciclos nessa escola? Quais são as facilidades e dificuldades na implantação dos ciclos? Quais ações são desenvolvidas?
3. Para a implantação dos ciclos, a SME realizou a discussão com os professores?
4. Com a implantação dos ciclos como acontece o movimento de reorientação curricular? (eixos: dignidade e humanismo, cultura, diferentes linguagens, meio ambiente, educar e cuidar.)
5. Como você articula a elaboração do planejamento com a proposta dos eixos curriculares?
6. Como você articula o planejamento com o trabalho desenvolvido em sala de aula?
7. Como é organizado, qual objetivo, periodicidade das oficinas? Como você desenvolveu as oficinas?
8. Há um trabalho interdisciplinar na escola? Como é feito isso aqui?
9. Como é feito o registro no Diário de Ciclo?
10. Como é registrado o percurso de cada aluno?

11. A escola realiza reuniões de pais? Qual a dinâmica?
12. Como aconteceu a discussão da implantação dos ciclos com os pais?
13. Como se organiza a utilização dos diferentes espaços da escola – Sala de Leitura, Laboratório de Informática, quadra e ateliê?
14. Como se articula o trabalho coletivo, na escola?
15. Os pais participam da construção da proposta pedagógica da escola?
16. Como acontece a formação dos professores na escola e pela SME?
17. Como acontece o trabalho de acompanhamento à inclusão pelo Centro de Apoio à Inclusão (CAIS)?
18. Você conhece o pensamento e a pedagogia de Paulo Freire? Qual a relação da proposta da organização da escola em ciclos, da construção do currículo na prática da escola, na sua prática, em sala de aula, com o pensamento de Paulo Freire?
19. A SME indicou a EMEF Anita Malfatti para a realização da minha pesquisa em relação ao trabalho com os ciclos. Por que você acha que isso aconteceu?
20. O que você acrescentaria, em sua fala, como contribuição para esta pesquisa?

ANEXO IV

Roteiro para entrevista com os pais.

1. Há quanto tempo seu filho(a) estuda nessa escola?
2. Como você participa da vida escolar de seu (sua) filho (a)?
3. Como você acompanha o estudo do seu (sua) filho (a)?
4. Como é a dinâmica da reunião de pais?
5. Nas reuniões de pais, é entregue e explicado o percurso de aprendizagem de cada aluno (a). Como você entende isso?
6. Antigamente, os pais chegavam na escola, recebiam as notas, o boletim. Hoje, houve uma mudança na escola, o pai participa das reuniões, recebe o percurso da criança, o que você acha disso? A escola melhorou o ensino?
7. O que você acha de não ter mais reprovação na escola? Fez diferença, na vida escolar de seu (sua) filho (a)?
8. Como você avalia a escola? O que você mudaria, na escola?

ANEXO V

Roteiro para entrevista com os educandos

1. Há quanto tempo, você estuda, nessa escola?
2. Você gosta da escola?
3. Do que você mais gosta, na escola?
4. Do que você não gosta, na escola?
5. A escola realiza as oficinas. Você gosta? O que você aprendeu nas oficinas?
6. Quando há oficinas, os alunos se misturam, ficam nas oficinas outros alunos junto com você? Você acha que isso é bom? Por quê?
7. Qual é a aula, de que você mais gosta aqui, nessa escola? Por quê?
8. Se você fosse professor, por um dia, dessa escola, como você faria? Por quê?

ANEXO VI

MODELO ENTREGUE PARA OS PAIS

Senhores Pais e/ou Responsáveis:

Estamos enviando os objetivos específicos e conteúdos trabalhados durante o primeiro Trimestre, para os senhores acompanharem o desenvolvimento do seu filho e as atividades programadas.

Objetivos Específicos Língua Portuguesa	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none">- Utilizar a expressão oral para trocar idéias, experiências e sentimentos, observando as regras próprias das situações comunicativas de diálogo, conversação e debate.- Reconhecer a leitura como forma de expressão oral.- Atribuir sentido aos momentos de leitura vivenciados e interpretar a realidade.-Compreender a função social da escrita através de diversos usos em seu cotidiano.	<ul style="list-style-type: none">- Produção e expressão oral: Narração; Descrição; Músicas; Poesias; Jornal.
Objetivos Específicos de Matemática	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none">- Identificar os números em diferentes contextos;- Relacionar a idéia do número a quantidade correspondente;- Utilizar a contagem oral nas brincadeiras e situações do cotidiano;- Comparar quantidades (conceito mais, menos, igual).- Realizar contagem utilizando material concreto.	<ul style="list-style-type: none">- Número/numeral;- Correspondência número quantidade.
Objetivos Específicos Ciências Biológicas	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none">- Identificar as transformações que ocorrem no corpo humano nas diferentes fases da vida.	<ul style="list-style-type: none">- O corpo humano.
Objetivos Específicos Ciências Humanas	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none">- Identificar suas características e as características de seu grupo de convivência;- Perceber-se como ser individual.	Identidade
Objetivos Específicos Artes	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none">- Manipular diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio.- Identificar a arte como uma forma de linguagem	<ul style="list-style-type: none">- Desenho- Pintura-Esquema Corporal- Dança, Música, Teatro.
Objetivos Específicos Corpo e Movimento	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none">- Ampliar as possibilidades expressivas do próprio corpo;-Desenvolver noção de lateralidade.	<ul style="list-style-type: none">- Brincadeira; Circuito; Jogos.- Dança; Lateralidade.

ANEXO VII – TURMA DE 6 ANOS - 2008 – LÍNGUA PORTUGUESA

ÁREA	EIXO	OBJETIVO GERAL
Língua Portuguesa	Dignidade e humanismo	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir e respeitar as idéias dos colegas. - Brincar explorando a oralidade.
	Cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Gostar de ler e ouvir diferentes histórias. - Utilizar a oralidade como forma de comunicação e expressão.
	Linguagens	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e explicitar hipóteses sobre o código escrito. - Criar, contar e recontar histórias oralmente. - produzir textos coletivos.
	Educar e Cuidar	<ul style="list-style-type: none"> Brincar usando o diálogo como instrumento de comunicação e de solução de conflitos.

TURMA DE 6 ANOS – 1º TRIMESTRE – Língua Portuguesa

Obj. Específicos	Unid. Didática	Estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a expressão oral para trocar idéias, experiências e sentimentos, observando as regras próprias das situações comunicativas de diálogo, conversação e debate. - Reconhecer a leitura como forma de expressão oral. - Atribuir sentido aos momentos de leitura vivenciados e interpretar a realidade. -Compreender a função social da escrita através de diversos usos em seu cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção e expressão oral: Narração; Descrição; Músicas; Poesias; Alfabeto. - Textos verbais e não verbais. Rótulos - Produção de texto coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de diferentes textos. Construção de textos coletivos. Atividades dirigidas na biblioteca. Empréstimo de diferentes títulos. Reconto das histórias lidas. Roda de conversa. Bingo de letras/nomes. Adivinhas e brincadeiras cantadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressa-se oralmente com clareza; - Utiliza a linguagem oral para descrever as situações vividas. Reconta e conta histórias conhecidas. Utiliza em situações de leitura as diferentes modalidades de linguagem: histórias, poesia, música, adivinhas, brincadeiras cantadas, gestos, etc. - Escreve o próprio nome sem apoio. Ouve e discrimina sons de letra.

TURMA DE 6 ANOS – 2º TRIMESTRE – Língua Portuguesa

Obj. Específicos	Unid. Didática	Estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Argumentar em defesa de suas idéias, enunciando suas razões 	<ul style="list-style-type: none"> Debates. Alfabeto. Leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> Roda de conversa. Pesquisa em periódicos. Observação de textos 	<ul style="list-style-type: none"> Argumente em defesa de suas idéias. Estabelece relação entre

levantando suas hipóteses e respeitando a opinião dos colegas. Compreender e interpretar as diferentes linguagens, verbais e não verbais. Expressar idéias e pensamentos através de produções a partir de conteúdos significativos. Saber ouvir.	Produção de textos coletivos. Reconto.	impressos que fazem parte do nosso cotidiano. Reescrita coletiva. Leitura de diferentes textos. Bingo de letras e palavras/nomes/ títulos de histórias. Ditado do dia. Jogos com texto de memória.	leitura e escrita. Reconhece e identifica as letras do alfabeto. Identifica em seu cotidiano diferentes tipos de textos bem como suas funções sociais. Expressa idéias e pensamentos a partir da produção de textos coletivos.
--	--	--	--

TURMA DE 6 ANOS – 3º TRIMESTRE – Língua Portuguesa

Obj. Específicos	Unid. Didática	Estratégias	Avaliação
Estabelecer relação entre leitura e escrita ampliando a percepção de detalhes na construção de palavras inseridas na unidade maior: o texto. Localizar informações pertinentes a partir de questionamentos em diferentes tipos de textos. Perceber o uso da escrita como uma forma de transmitir idéias em diferentes topologias da língua em uso.	Alfabeto. Lendas. Carta/Convite. Avisos. Produção. Parlendas. Bilhete.	Passeio pelo entorno para observar diferentes textos que podemos encontrar na rua. Confecção de convites, cartas, anúncios, etc. Produção de textos coletivos. Exploração de diferentes portadores.	Estabelece relação entre leitura e escrita. Identifica informações pertinentes em diferentes tipos de textos. Percebe o uso da escrita como forma de transmitir idéias.

Fonte: Projeto Político Pedagógico – 2008.

TURMA DE 6 ANOS - 2008 – MATEMÁTICA.

ÁREA	EIXO	OBJETIVO GERAL
Matemática	Dignidade e humanismo	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir e respeitar as idéias dos colegas. - Brincar explorando a oralidade.
	Cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Gostar de ler e ouvir diferentes histórias. - Utilizar a oralidade como forma de comunicação e expressão.
	Linguagens	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e explicitar hipóteses sobre o código escrito. - Criar, contar e recontar histórias oralmente. - produzir textos coletivos.
	Educar e Cuidar	Brincar usando o diálogo como instrumento de comunicação e de solução de conflitos.

TURMA DE 6 ANOS – 1º TRIMESTRE – Matemática

Obj. Específicos	Unid. Didática	Estratégias	Avaliação
<p>Identificar os números em diferentes contextos.</p> <p>Relacionar a idéia de número à quantidade correspondente.</p> <p>Utilizar a contagem oral nas brincadeiras e situações do cotidiano.</p> <p>Comparar quantidades.</p> <p>Realizar contagem utilizando material concreto,</p>	<p>Número/Numeral.</p> <p>- Correspondência número/quantidade.</p>	<p>Atividades seqüenciadas envolvendo contagem, leitura e escrita de números.</p> <p>Jogos e Brincadeiras.</p> <p>Música.</p> <p>Percurso</p> <p>Uso de material concreto.</p>	<p>Identifica o número em diferentes contextos.</p> <p>Utiliza a contagem oral em brincadeira e situações do cotidiano.</p> <p>Realiza a correspondência um a um estabelecendo comparação de quantidades.</p> <p>Conta utilizando material concreto.</p>

TURMA DE 6 ANOS – 2º TRIMESTRE – Matemática

Obj. Específicos	Unid. Didática	Estratégias	Avaliação
<p>Identificar critérios de classificação, seriação, ordenação e conservação de quantidades.</p> <p>Construir e desenvolver estruturas de adição e subtração utilizando-se na resolução de situações problemas por</p>	<p>Ordenação/Seriação.</p> <p>Situações-problema.</p> <p>Adição e Subtração.</p> <p>Relações de semelhanças e diferenças.</p>	<p>Jogos e Brincadeiras.</p> <p>Uso de material concreto.</p> <p>Ordenação de conjuntos com diferentes elementos.</p> <p>Classificação de material concreto.</p>	<p>Reconhece diferentes possibilidades de agrupamento.</p> <p>Identifica elementos comuns entre conjuntos.</p> <p>Realiza agrupamentos utilizando material concreto.</p> <p>Desenvolve</p>

meio de diferentes procedimentos. Estabelecer relações de semelhança e diferenças quanto à forma, tamanho e localização no espaço.			procedimentos de cálculo mental na resolução de situações problemas. Identifica semelhanças e diferenças quanto a formas, tamanhos e localização do espaço.
---	--	--	--

TURMA DE 6 ANOS – 3º TRIMESTRE – Matemática

Obj. Específicos	Unid. Didática	Estratégias	Avaliação
<p>Construir e desenvolver estruturas de multiplicação e divisão utilizando-se na resolução de situações problemas por meio de diferentes procedimentos.</p> <p>Comparar grandezas da mesma natureza.</p> <p>Perceber a relação entre as unidades de medida do tempo e fatos cotidianos.</p>	<p>Situações-Problema.</p> <p>Noções de multiplicar e dividir.</p> <p>Calendário.</p> <p>Noções de tempo.</p>	<p>Jogos e Brincadeiras.</p> <p>Uso de material concreto.</p> <p>Situações problemas do cotidiano envolvendo multiplicação e divisão.</p> <p>Observação e confecção de calendário.</p> <p>Confecção de quadro de rotina.</p>	<p>Resolve situações problemas envolvendo as quatro operações e utilizando estratégias pessoais.</p> <p>Utiliza diferentes procedimentos para comparar grandezas.</p> <p>Identifica, estabelece relação entre unidades de medida do tempo.</p>

Fonte: Projeto Político Pedagógico – 2008